

Von der Reflexion zur Aktion:

DAS INTERHED-TOOLKIT
ZUR EINFÜHRUNG VON
INTERSEKTIONALITÄT
IN DIE LEHRE IM
HOCHSCHULBEREICH



Name des Projekts

InterHEd. Intersektionalität in der Hochschulbildung

Projektcode

2023-1-ES01-KA220-HED-000160620

Finanzierung

Kofinanziert durch Erasmus+ KA220 im Hochschulbereich

Herausgeber*innen

Gloria García-Romeral und Marina Garcia-Castillo

Autor*innen

Meron Ariam Abraham, Mireia Bartrons, Mar Binimelis-Adell, Ewelina Ciaputa, Marina Garcia-Castillo, Gloria García-Romeral, Lorena González-Ruiz, Melanie Hummiltzsch, Katarzyna Jasikowska, Liudvika Leišytė, Julia Michcik, Aleksandra Migalska, Sude Pekşen, Caterina Riba, Justyna Struzik, Marta Warat.

Mitwirkende

Sergi Blancafort, Marina Di Masso Tarditti, Mia Güell, Àngels Leiva Presa, José Antonio Merchán Baeza, Raquel Reyes i Raventós, Laura Rota Musoll und Laia Solé Coromina.

Erscheinungsjahr 2026

Dieses Ergebnis ist Teil von InterHEd: Intersectionality in Higher Education, einem Erasmus+-Projekt, das darauf abzielt, durch die Förderung der intersektionalen Mainstreaming in der Hochschulbildung zur Inklusion und Vielfalt in Hochschulen beizutragen.

Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Diese Veröffentlichung gibt nur die Ansichten der Autor*innen wider, und die Kommission kann nicht für die Verwendung der darin enthaltenen Informationen verantwortlich gemacht werden.

Partnerschaft

Universität de Vic – Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC)_ Gloria García-Romeral (PI, Project coordinator)

Technische Universität Dortmund_ Liudvika Leisytė (PI)

Uniwersytet Jagielloński _ Marta Warat (PI)



InterHEd. Intersektionalität in der Hochschule



in :/interhed

✉ : gloria.garciaromeral@uvic.cat



Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung: Kontext, Zweck und Verwendung des InterHEd-Toolkits	6
Zweck des Toolkits	8
Zielgruppe	8
Aufbau des Toolkits	9
Über das InterHEd-Projekt	10
Wie man das Toolkit verwendet	11
Referenzen	12
2. Ebenen der Ungleichheit: Europäische Union und länderspezifische Kontexte	13
2.1. Vielfalt und Gleichstellung in Hochschuleinrichtungen – die Perspektive der EU	14
2.2. Ungleichheiten an deutschen Hochschulen	15
2.3. Ungleichheiten in polnischen Hochschuleinrichtungen	17
2.4. Ungleichheiten im spanischen Hochschul	20
Referenzen	23
3. Intersektionalität als Ansatz zur Bekämpfung von Ungleichheiten im Hochschulwesen	28
3.1. Definition und konzeptionelle Grundlage	29
Macht und Struktur	29
Relationale und dynamische Natur sozialer Positionen	30
3.2. Lehren aus einer intersektionalen Perspektive	31
Grundlagen der intersektionalen Pädagogik	33
Pädagogische Strategien und Methoden	34
Herausforderungen und Spannungen bei der Umsetzung eines intersektionalen Ansatzes in der Hochschulbildung	35
Referenzen	36
4. Anwendung einer intersektionalen Perspektive in Lernumgebungen	38
4.1. Was sind Lernumgebungen?	39
4.2. Inwiefern ist Intersektionalität in Lernumgebungen relevant?	40
4.3. Welche Ansätze, Strategien und Instrumente können dabei helfen, eine intersektionale Perspektive auf Lernumgebungen im Hochschulbereich anzuwenden?	43
4.4. Abschließende Überlegungen	47
Referenzen	48
5. Anwendung einer intersektionalen Perspektive bei der Lehrplangestaltung	50
5.1. Wie sieht die Gestaltung des Lehrplans aus?	51
5.2. Inwiefern ist Intersektionalität für die Gestaltung von Lehrplänen relevant?	52
5.3. Welche Ansätze, Strategien und Instrumente können dabei helfen, eine intersektionale Perspektive auf die Lehrplangestaltung anzuwenden?	53
5.4. Abschließende Überlegungen	56
Referenzen	57

6. Anwendung einer intersektionalen Perspektive in der Lehrpraxis	59
6.1. Lehrmethoden	62
6.1.1. Was sind Lehrmethoden?	62
6.1.2. Inwiefern ist Intersektionalität für Lehrmethoden relevant?	62
6.1.3. Welche Ansätze, Strategien und Instrumente können bei der Anwendung einer intersektionalen Perspektive auf Lehrmethoden im Hochschulbereich hilfreich sein?	63
6.2. Partizipation	65
6.2.1. Was ist Partizipation?	65
6.2.2. Inwiefern ist Intersektionalität für die Beteiligung relevant?	65
6.2.3. Welche Ansätze, Strategien und Instrumente können bei der Anwendung einer intersektionalen Perspektive auf die Beteiligung hilfreich sein?	67
6.3. Bewertung	70
6.3.1. Was ist Bewertung?	70
6.3.2. Inwiefern ist Intersektionalität für die Bewertung relevant?	70
6.3.3. Welche Ansätze, Strategien und Instrumente können bei der Anwendung einer intersektionalen Perspektive auf die Bewertung hilfreich sein?	72
6.4. Abschließende Überlegungen zur Intersektionalität	74
Referenzen	75
7. Stimmen von Studierenden zur Ungleichheit im Hochschulwesen	78
7.1. Erkenntnisse der Universität Jagiellonen	81
7.2. Erkenntnisse der Universität de Vic-Universität Central de Catalunya	83
7.3. Erkenntnisse der Technischen Universität Dortmund	86
7.4. Abschließende Überlegungen	87
Referenzen	89
8. Praktische Fallstudien	90
8.1. Praktische Anwendungen von Intersektionalität in der Lehre	91
Fall A: Einbeziehung von Intersektionalität in die Gestaltung klinischer Fallstudien	92
Fall B: Einführung von Ungleichheiten in BA-Studiengängen für frühkindliche Bildung	93
Fall C: Untersuchung von Ungleichheiten in der Biologielehre	95
Fall D: Überlegungen zur Intersektionalität anhand der Power Flower und des Netzes der Ähnlichkeiten	98
8.2. Untersuchung der Erfahrungen und Ungleichheiten von Studierenden im Hochschulbereich	100
Fall A: Untersuchung von Intersektionalität im Kontext eines Streiks der Studierenden	100
Fall B: Kollaboratives Manifest aus einer intersektionalen Perspektive	102
Abschließende Referenzliste	104

1.

**Einleitung:
Kontext,
Zweck und
Verwendung
des InterHEd-
Toolkits**

In den letzten Jahrzehnten hat sich der Zugang zur Hochschulbildung in ganz Europa im Rahmen umfassenderer Bemühungen um die Demokratisierung von Wissen und die Förderung der Inklusion erheblich verbessert. **Die Universitäten sind** hinsichtlich der Hintergründe, Erfahrungen und Ziele ihrer Studierenden **vielfältiger geworden**. Diese zunehmende Diversifizierung hat jedoch **nicht zu gleichen Erfahrungen oder Ergebnissen geführt**. Obwohl sie neutral erscheinen und sich im Rahmen eines Diskurses über akademische Exzellenz bewegen, reproduzieren und legitimieren Hochschulen weiterhin Formen der Ungleichheit, die die Laufbahn der Studierenden auf subtile, aber wirkungsvolle Weise prägen.

Als Reaktion auf diese anhaltenden Ungleichheiten hat sich **Intersektionalität** als ein wirkungsvoller Rahmen abgezeichnet, um zu verstehen, wie sich verschiedene Achsen der Unterdrückung, wie beispielsweise Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit, Klasse, Sexualität, Behinderung und Migrationsstatus, überschneiden und so Erfahrungen von Inklusion und Exklusion prägen. Während Intersektionalität in der Forschung, im Diskurs und in der Politik zunehmend präsent ist, **bleibt ihre Anwendung in der Lehr- und Lernpraxis begrenzt**, inkonsistent und oft oberflächlich (Mergner et al., 2025; Rehman et al., 2023; Nichols und Stahl, 2019).

Vor diesem Hintergrund wurde das *InterHed-Toolkit* entwickelt, um eine Brücke zwischen theoretischen Diskussionen und praktischen Ansätzen zu schlagen und diejenigen zu unterstützen, die daran interessiert sind, Intersektionalität als nützliche und transformative Perspektive in der Hochschulbildung zu erforschen.

Zweck des Toolkits

Das *InterHEd-Toolkit* wurde entwickelt, um die **intersektionale Perspektive** in Lehr- und Lernpraktiken an Hochschulen zu unterstützen. Ziel ist es, kritische Theorie und didaktische Praxis zu integrieren, indem es Lehrende sowie Hochschulen Instrumente und Strategien an die Hand gibt, mit denen sie sich mit der Komplexität von Ungleichheiten im Hochschulsektor auseinandersetzen können.

Das Toolkit eine flexible, anpassungsfähige Ressource, die in verschiedenen Disziplinen, nationalen Kontexten und institutionellen Kulturen eingesetzt werden kann. Es soll diejenigen, die an der Lehrplanentwicklung, der Lehrpraxis, der Betreuung der Studierenden und der Bildungspolitik beteiligt sind, dabei unterstützen, ihre Rollen, Praktiken und Verwaltungsstrukturen aus einer intersektionalen Perspektive zu überdenken, und wird durch die anderen Ergebnisse des *InterHEd-Projekts* ergänzt (siehe García-Romeral et al., 2025; Warat et al. 2025).

Aufbauend auf der gemeinsamen Arbeit der *InterHEd-Partnerschaft* nutzt das Toolkit diese Ergebnisse, um ihre Erkenntnisse weiterzuentwickeln und in der Praxis anzuwenden:

- **Partizipative Workshops** mit Studierenden und Lehrenden,
- eine Kartierung und Sammlung **innovativer didaktischer Instrumente** und **Praktiken**,
- und **gemeinsames Nachdenken** zwischen Partner*innen aus verschiedenen geografischen und disziplinären Kontexten.

Es zielt darauf ab, institutionelle und didaktische Veränderungen zu bewirken, indem es **vier Schlüsselbereiche** der Hochschulbildung anspricht, in denen Ungleichheiten reproduziert werden: *Lehrpläne, Lernumgebungen, Didaktik und Lehrmethoden sowie Bewertung*.

Letztendlich soll das Toolkit dazu beitragen, gerechtere, inklusivere und kritisch engagierte Hochschulräume zu schaffen, in denen Unterschiede nicht nur toleriert, sondern aktiv als Ausgangspunkt für strukturelle Veränderungen geschätzt werden.

Zielgruppe

Das *InterHEd-Toolkit* richtet sich in erster Linie an **Hochschullehrende**, die daran interessiert sind, Ungleichheiten zu bekämpfen und die Hochschulbildung durch kritische Pädagogik zu verändern. Es richtet sich auch an **angehende Lehrende**, darunter **Nachwuchswissenschaftler*innen und Promovierende**, die ihre Lehrpraxis weiterentwickeln möchten.

Darüber hinaus ist das Toolkit als Ressource für **Mitarbeiter*innen** gedacht, **die in Gremien für Vielfalt, Inklusion und Gleichstellung an Hochschulen tätig sind**, darunter diejenigen, die für die Umsetzung von Gleichstellungsplänen verantwortlich sind, Lehrplanentwickler*innen und akademische Koordinator*innen sowie diejenigen, die sich auf institutioneller Ebene mit **didaktischen Innovationen oder Bildungspolitik** befassen. Über den akademischen Bereich hinaus kann das *InterHEd-Toolkit* für **Studierendenvereinigungen, Bildungsforschenden und politische Entscheidungsträger*innen** von Interesse sein, die sich für die Förderung integrativerer und gerechterer Lernumgebungen im gesamten europäischen Hochschulraum einsetzen.

Aufbau des Toolkits

Das InterHEd-Toolkit besteht aus acht Kapiteln, die zusammen einen konzeptionellen und praktischen Rahmen für die Bekämpfung von Ungleichheiten im Hochschulbereich aus einer intersektionalen Perspektive bieten. Obwohl jedes Kapitel für sich gelesen werden kann, ist das Toolkit als zusammenhängendes Ganzes konzipiert, das von der Analyse zum Handeln, von der theoretischen Grundlage zu angewandten Strategien überleitet.

Es beginnt in **Kapitel 2** mit einem kontextuellen Überblick darüber, wie sich **Ungleichheiten im Hochschulbereich** in der Europäischen Union und ausgewählten Mitgliedstaaten manifestieren. Dieses Kapitel bildet die Grundlage für das Verständnis der strukturellen Dynamiken, die Zugang, Teilhabe und Anerkennung beeinflussen.

Kapitel 3 stellt **Intersektionalität als Rahmenkonzept für die Bekämpfung dieser** Ungleichheiten vor. Es stützt sich auf kritische, feministische und intersektionale didaktische Traditionen, um zu analysieren, wie sich mehrere Machtachsen im akademischen Raum überschneiden und warum ihre Bekämpfung

mehr als additive oder auf Diversität basierende Ansätze erfordert.

Der Kern der praktischen Ausrichtung des Toolkits wird in den Kapiteln 4, 5 und 6 entwickelt, die sich jeweils einem Schlüsselbereich des Lehrens und Lernens widmen: Lernumgebungen, Lehrplan und Lehrpraxis. Diese Kapitel haben eine gemeinsame Struktur: Sie beginnen mit zentralen Fragen, die den Inhalt des Kapitels leiten: *Was steht in diesem Bereich auf dem Spiel? Inwiefern ist Intersektionalität hier relevant? Und welche Strategien, Instrumente oder Ansätze können uns helfen, Intersektionalität in diesem Bereich der Hochschulbildung anzuwenden?*

Das erste dieser **Kapitel, Kapitel 4**, befasst sich mit **Lernumgebungen** und umfasst nicht nur physische Klassenzimmer und Online-Umgebungen, sondern auch Räume außerhalb der Lehre, wie Praktika und Vermittlungen. Es untersucht, wie diese Umgebungen durch Machtverhältnisse geprägt sind und wie sie zu Orten der Transformation werden können.

Darauf aufbauend befasst sich **Kapitel 5** mit **der Gestaltung von Lehrplänen**. Dieses Kapitel bietet Strategien für die Integration von Intersektionalität in Lehrleitfäden, Kursplanung und Inhaltsauswahl und hinterfragt gleichzeitig vorherrschende epistemologische Annahmen.

In **Kapitel 6** richtet sich der Fokus auf **die Lehrpraxis** selbst. Es gliedert sich in drei miteinander verbundene Aspekte, wie *Methodik, Partizipation* und *Bewertung*, und stellt Instrumente und Überlegungen vor, die Lehrende dabei unterstützen sollen, inklusive, kritisch engagierte didaktische Ansätze zu fördern.

Kapitel 7 untersucht die **wichtigsten Achsen struktureller Ungleichheiten, die** durch partizipative Workshops mit Studierenden und Lehrenden aus Partnerinstitutionen identifiziert wurden. Basierend auf den Erfahrungen von Studierenden und Fakultätsmitgliedern werden wiederkehrende Herausforderungen, kritische Vorfälle und Möglichkeiten für institutionelle Veränderungen sowie für die berufliche und intellektuelle Entwicklung innerhalb der Wissenschaft aufgezeigt.

Abschließend schlägt **Kapitel 8** eine Reihe praktischer **Fallstudien** vor, die aus den Erfahrungen der InterHEd-Partner*innen stammen und zeigen, wie Intersektionalität in realen Lehr- und Lernkontexten angewendet werden kann.

Ergänzend zu den Kapiteln gibt es zwei Arten von Inhalten, die in separaten Kästen im gesamten Toolkit bereitgestellt werden: „Ressourcenboxen“ präsentieren ausgewählte Handbücher, Toolkits und praktische Aktivitäten, die innerhalb von InterHEd entwickelt oder aus externen Quellen bezogen wurden; und „Disziplin-im-Fokus-Boxen“ untersuchen spezifische Herausforderungen und Strategien, die in bestimmten Hochschulbereichen identifiziert wurden.

Über das InterHEd-Projekt

Das Projekt **InterHEd. Intersektionalität in der Hochschulbildung** (Erasmus+ 2023-1-ES01-KA220-HED-000160620) ist ein europäisches Projekt, das vom Erasmus+-Programm

(2023–2026) finanziert wird und darauf abzielt, inklusivere und sozial gerechtere Hochschulen zu fördern, indem eine intersektionale Perspektive in die Lehr- und Lernpraktiken eingebettet wird. Das Projekt wird von der **Universität de Vic – Universität Central de Catalunya** (Spanien) koordiniert und umfasst Partner der **Uniwersytet Jagielloński** (Polen) und der **Technischen Universität Dortmund** (Deutschland), die alle über fundierte Fachkenntnisse in den Bereichen Bildungsinnovation, Gleichstellung der Geschlechter und Intersektionalität verfügen.

InterHEd möchte die Fähigkeit von Hochschulen und wissenschaftlichen Personal stärken, intersektionale Ungleichheiten, die sich auf die Erfahrungen und Ergebnisse von Studierenden auswirken, zu erkennen und anzugehen. Es fördert die Entwicklung institutioneller und pädagogischer Strategien, die über symbolische Inklusion hinausgehen und zu strukturellen Veränderungen beitragen.

Die Methodik des Projekts kombiniert mehrere Strategien:

- **Entwurf und Durchführung partizipativer Workshops** mit Studierenden und Lehrenden, um zu untersuchen, wie sich überschneidende Ungleichheiten das Lernumfeld prägen, und um gemeinsam Strategien für Veränderungen zu identifizieren und zu testen.
- **Sammlung und Analyse vielversprechender Praktiken** an europäischen Universitäten, die konkrete Beispiele dafür liefern, wie intersektionale Ansätze im Hochschulkontext umgesetzt werden können.
- **Gemeinsame Entwicklung von Ausbildungsmodellen** für wissenschaftliches Personal und Studierende, die flexibel und an unterschiedliche kulturelle Umgebungen und institutionelle Lehr- und Lernstrukturen anpassbar sind.
- **Entwicklung reflektierender und praktischer Ressourcen und politischer Empfehlungen**, die darauf abzielen, Bildungsakteur*innen in ganz Europa dabei zu unterstützen, Intersektionalität in ihre Praktiken zu integrieren und einen nachhaltigen Wandel im Hochschulbereich zu fördern.

Dieses Toolkit ist eines der wichtigsten Ergebnisse des InterHEd-Projekts und basiert auf dem kollektiven Wissen, das durch diese Aktivitäten generiert wurde.

Wie man das Toolkit verwendet

Das *InterHEd Toolkit* wurde als **flexible und modulare Ressource** konzipiert. Jedes Kapitel kann unabhängig gelesen werden, sodass sich die Leser*innen auf die Bereiche konzentrieren können, die für ihre Interessen, Fachgebiete oder institutionellen Kontexte am relevantesten sind. Die Kapitel sind jedoch miteinander verbunden und ergeben insgesamt ein kohärenteres Bild, da sie zusammen ein umfassendes Verständnis dafür vermitteln, wie eine intersektionale Perspektive in der Hochschullehre angewendet werden kann.

Insbesondere Kapitel 3 spielt eine grundlegende Rolle. Es stellt den **konzeptionellen und theoretischen Rahmen** der Intersektionalität in Bezug auf die Hochschulbildung vor

und bietet wichtige Erkenntnisse, die die in den folgenden Kapiteln vorgestellten praktischen Strategien untermauern. Leser*innen, die mit dem Konzept nicht vertraut sind oder eine tiefere theoretische Grundlage suchen, sollten unbedingt mit diesem Kapitel beginnen, bevor sie zu den anwendungsbezogenen Abschnitten des Toolkits übergehen.

Das Toolkit hebt zwar Anwendungsbeispiele in bestimmten Disziplinen hervor, ist jedoch **nicht auf einen bestimmten Hochschulbereich beschränkt**. Im Gegenteil, es soll zum Nachdenken anregen, um die Integration von Intersektionalität in allen disziplinären und institutionellen Kontexten zu unterstützen. Angesichts des situativen und relationalen Charakters der intersektionalen Analyse erfordert jeder Kontext eine gewissenhafte Auseinandersetzung, um die an den besten geeigneten und sinnvollsten Strategien zu identifizieren.

In den Kapiteln finden die Leserinnen und Leser auch Links zu **externen und ergänzenden Ressourcen**, darunter Lehrmaterialien, Handbücher und vielversprechende Praktiken. Diese Ressourcen bieten zusätzliche Inspiration

und ermöglichen eine weitere Erforschung und Entwicklung.

Wichtig ist, dass es sich hierbei nicht um ein Handbuch mit strengen Empfehlungen oder eine Checkliste handelt, die befolgt werden muss. Vielmehr bietet das Toolkit **Leitfragen und Anregungen**, die Lehrende sowie Hochschulen dazu einladen, ihre eigenen Praktiken kritisch zu reflektieren, zu erkennen, wo Ungleichheiten reproduziert werden, und sich alternative, gerechtere Wege der Lehre und Organisation der Hochschulbildung vorzustellen.

Referenzen

- ▶ García-Romeral, Gloria, Garcia-Castillo, Marina, und González-Ruiz, Lorena (Coords). (2025). *Innovativer Lehrmethodenbericht: Bericht zu pädagogischen Instrumenten zur Integration von Intersektionalität in der Hochschullehre*. Universität de Vic-Universität Central de Catalunya. <https://mon.uvic.cat/interhed/files/2026/04/Innovative-Teaching-Methods-Report-DE.pdf>
- ▶ Mergner, Julia, Pekßen, Sude, & Leišytė, Liudvika. (2025). Intersectionality at German universities: Empowering teaching staff as change agents with higher education didactic workshops. *Social Inclusion*. Advance online publication. <https://doi.org/10.17645/si.9829>
- ▶ Nichols, Sue, & Stahl, Garth. (2019). Intersectionality in higher education research: A systematic literature review. *Higher Education Research & Development*, 38(6), 1255–1268. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1638348>
- ▶ Rehman, Maham, Santhanam, Divya, & Sukhera, Javeed. (2023). *Intersectionality in Medical Education: A Meta-Narrative Review*. *Perspectives on Medical Education*, 12(1), 517–528. <https://doi.org/10.5334/pme.1161>
- ▶ Warat, Marta, Michcik, Julia, und Migalska, Aleksandra (Coords). (2025). *Bericht über vielversprechende Praktiken: promising practices in teaching*. Uniwersytet Jagielloński. <https://mon.uvic.cat/interhed/files/2026/04/PROMISING-PRACTICES-DE.pdf>

2.

Ebenen der Ungleichheit: Europäische Union und länderspezifische Kontexte

In ganz Europa spiegeln die Hochschulsysteme strukturelle soziale Ungleichheiten wider, die trotz wachsender Bemühungen um Vielfalt und Inklusion bestehen bleiben. Die Europäische Union und ihre Mitgliedstaaten bekennen sich oft zur Gleichheit als gemeinsamer Wert, doch die Umsetzung variiert stark von Land zu Land. Um diese Unterschiede zu verstehen, muss untersucht werden, wie Politik, Recht und institutionelle Kultur zusammenwirken und sowohl Chancen als auch Hindernisse schaffen.

Dieses Kapitel betrachtet Ungleichheiten im Hochschulwesen auf drei Ebenen: auf Ebene **der Europäischen Union**, wo Gleichstellungsrahmen entwickelt werden; auf staatlicher Ebene, wo sie angepasst und umgesetzt werden; und **auf institutioneller Ebene**, wo sie in den einzelnen Ländern erlebt werden. Es bietet einen Überblick über diese Dynamiken in der EU und in drei Kontexten: **Deutschland, Polen und Spanien**, um aufzuzeigen, wie strukturelle Ungleichheiten und intersektionale Ausgrenzungen im europäischen Hochschulwesen reproduziert und in Frage gestellt werden.

2.1.

Vielfalt und Gleichstellung in Hochschuleinrichtungen – die Perspektive der EU

Die Europäische Union (EU) hat umfassende politische Rahmenbedingungen entwickelt, um Gleichstellung und Vielfalt innerhalb des *Europäischen Forschungsraums* (EFR) zu fördern, und hat sich in den letzten Jahren schrittweise zu intersektionaleren Ansätzen hinbewegt.

Die Gleichstellung der Geschlechter hat sich durch aufeinanderfolgende Rahmenprogramme (FP6, FP7, Horizon 2020) zu einer zentralen Priorität entwickelt, in deren Rahmen Maßnahmen wie die Überwachung der Beteiligung von Frauen, die Einbeziehung der Geschlechterdimension in die Forschung und die Institutionalisierung von Veränderungen durch *Gleichstellungspläne* (GEPs) eingeführt wurden. Im Rahmen von „*Horizont Europa*“ (2021–2027) wurden GEPs zu einem formalen Förderkriterium, das öffentliche Forschungseinrichtungen und Hochschuleinrichtungen dazu verpflichtet, ihr langfristiges Engagement durch integrierte Strategien in den Bereichen Einstellung, Bindung, berufliche Entwicklung, Vereinbarkeit von Beruf und Privatleben, geschlechtsspezifische Gewalt und Geschlechtervertretung in Entscheidungs-

gremien unter Beweis zu stellen (Europäische Kommission, 2020b).

Die ERA-Politikagenda verstärkt dieses Engagement noch, indem **sie Intersektionalität ausdrücklich anerkennt** und berücksichtigt, dass geschlechtsspezifische Ungleichheiten mit anderen Formen der Benachteiligung aufgrund von ethnischer Zugehörigkeit, Behinderung, Alter, sexueller Orientierung und sozioökonomischem Hintergrund zusammenhängen. Über die Geschlechterdimension hinaus fördert die EU umfassendere Diversitätsdimensionen durch Initiativen wie die *Europäische Charta für Forscher* (2005) und den *Verhaltenskodex für ihre Einstellung* (2005), die inklusive Einstellungspraktiken und Nichtdiskriminierung fördern, sowie den *HR Excellence in Research Award*, der Anreize für institutionelle Verbesserungen der Arbeitsbedingungen und der Karriereentwicklung schafft.

Die Maßnahme 4 der Europäischen Kommission im Rahmen des EFR konzentriert sich speziell auf die Förderung des Zugangs zu Exzellenz durch die Gewährleistung der Gleich-

stellung der Geschlechter, der Inklusion und der Beseitigung geschlechtsspezifischer Gewalt, während *Maßnahme 5* die Mobilität von Forscher*innen fördert und dem Brain-drain durch verbesserte Arbeitsbedingungen, die unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht werden, entgegenwirkt. Diese sich wandelnde politische Landschaft spiegelt die wachsende Erkenntnis wider, dass **Forschungsexzellenz den Abbau struktureller Barrieren erfordert**, in dem Talente aller Herkunft sich entfalten können, wobei Gleichstellung und Vielfalt nicht als nebensächliche Anliegen, sondern als grundlegende Voraussetzungen für wissenschaftlichen Fortschritt und Innovation betrachtet werden.

In diesem Sinne liegt der Schwerpunkt der EU weiterhin auf Forscher*innen und wissenschaftlichen Mitarbeitenden, während **studentenzentrierte intersektionale Maßnahmen** in den aktuellen Rahmenwerken **weitgehend fehlen** (Europäische Kommission, 2020a; 2021b). Obwohl Programme wie *Erasmus+* Bestimmungen zur Verbesserung des Zugangs für **benachteiligte Gruppen**, darunter

Menschen mit Migrationshintergrund, aus sozioökonomisch schwachen Verhältnissen und mit Behinderungen, durch verstärkte finanzielle Unterstützung und maßgeschneiderte Vorbereitungsmaßnahmen enthalten, gehen diese Maßnahmen in der Regel **eher sequenziell als intersektional** auf Hindernisse ein.

Auf der übergeordneten politischen Ebene zielen der *Bologna-Prozess* und seine Agenda zur sozialen Dimension darauf ab, sicherzustellen, dass die Hochschulbildung die Vielfalt der Gesellschaft widerspiegelt. Da die Umsetzung jedoch den einzelnen Mitgliedstaaten überlassen bleibt, **gibt es erhebliche Unterschiede darin, inwieweit intersektionale Ungleichheiten anerkannt und angegangen werden**. Eine zentrale Herausforderung für die EU besteht darin, Bewertungsinstrumente und Mechanismen zur Rechenschaftspflicht zu entwickeln, mit denen erfasst werden kann, wie verschiedene Dimensionen wie ethnische Zugehörigkeit, soziale Schicht, Geschlecht, Behinderung und Sexualität zusammenwirken und den Zugang, die Teilnahme, die Verbleibquote und die Ergebnisse im Hochschulbereich beeinflussen.

2.2.

Ungleichheiten an deutschen Hochschulen

▶ In Deutschland entstehen Ungleichheiten im Hochschulwesen durch das Zusammenspiel von europäischen Vorschriften, nationaler Gesetzgebung und institutionellen Praktiken. Vergleichende Studien haben gezeigt, dass Deutschland bei der Förderung der Gleichstellung **der Geschlechter** in wissenschaftlichen und technologischen Laufbahnen hinter anderen EU-Ländern zurückbleibt (Europäische Kommission, 2021b; Oliveira & Carvalho, 2009), was auf **anhaltende strukturelle Hindernisse** für den Aufstieg von Frauen in diesen Bereichen hindeutet.

Um diese Dynamik zu verstehen, muss untersucht werden, wie die europäischen Gleichstellungsgrundsätze im deutschen Hochschulsystem umgesetzt werden. Das

Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG), mit dem die EU-Antidiskriminierungsgrundsätze in Deutschland umgesetzt werden, gilt für Hochschulpersonal, nicht jedoch für Studierende. Dies führt zu einer **Asymmetrie beim Schutz**, da studienbezogene Fragen wie Zulassung, Bewertung und Dienstleistungen eher unter die institutionelle Politik als unter nationales Recht fallen (Heitzmann & Klein, 2012).

Eine herausragende Initiative ist die *Charta der Vielfalt* (2005), die Organisationen, darunter Universitäten und Forschungszentren, symbolisch dazu verpflichtet, Vielfalt anzuerkennen und ein diskriminierungsfreies Umfeld zu fördern. Durch ihre Verabschiedung hat die Sichtbarkeit von Vielfalt in den Institutionen zwar zugenommen, **ihre Umsetzung ist jedoch weiterhin freiwillig** und unverbindlich (von Hardenberg & Tote, 2017). Im Gegensatz dazu verlangen die *forschungsorientierten Gleichstellungs- und Diversitätsstandards der Deutschen Forschungsgemeinschaft* (DFG) von den Hochschulen, **regelmäßig Gleichstellungsstrategien** und Fortschrittsberichte vorzulegen (DFG, 2022; 2025).

Auf Bundesebene unterstützt das Bundesministerium für Forschung, Technologie und Raumfahrt (BMFTR) die Förderung von Frauen in der Wissenschaft durch das *Professorinnenprogramm*, das Professuren und Tenure-Track-Stellen für Frauen finanziert (BMFTR, 2025). Zu den weiteren Maßnahmen gehören **Gender-Monitoring und -Audits**, die in formellen Vereinbarungen zwischen Landesministerien und Hochschulen verankert sind und eine regelmäßige Berichterstattung über Gender-Indikatoren in Personal- und Führungspositionen vorschreiben (HRK, 2025).

Das Diversity-Management im deutschen Hochschulwesen befindet sich noch in einem frühen und uneinheitlichen Stadium. Seine konzeptionelle Flexibilität ermöglicht es den Einrichtungen, ihre Strategien anzupassen und oft gezielte Initiativen wie Mentoring für Frauen oder Studierende mit Migrationshintergrund mit umfassenderen organisatorischen Zielen zu kombinieren. Das nach wie vor vorherrschende Bild des „normalen Studierenden“ (jung, Vollzeitstudium, mit Abitur, ohne Migrationshintergrund) prägt jedoch weiterhin die Erwartungen der Einrichtun-

gen und die Gestaltung der Studiengänge. Untersuchungen zeigen, dass Diversitätsbemühungen nachhaltiger sind, wenn sie in die institutionelle Identität eingebettet sind und von der obersten Führungsebene unterstützt werden (Langholz, 2014; Kezar, 2008).

Die Gründe, die dem Diversity-Management zugrunde liegen, haben einen starken Einfluss auf dessen Wirkung. Ein pragmatischer Ansatz betrachtet Diversität als Erweiterung früherer Gleichstellungsmaßnahmen. Wenn Diversity-Management jedoch aus seinem ursprünglichen politischen Kontext herausgelöst wird, besteht die Gefahr, dass es instrumentalisiert wird, um wirtschaftlichen Narrativen zu dienen, insbesondere dem „Business Case“-Argument, dass Diversität die Leistung und Wettbewerbsfähigkeit steigert. Diese Logik, die im Personalmanagement oft vorherrscht, kann die Ziele der sozialen Gerechtigkeit verwässern und den Fokus von strukturellen Ungleichheiten ablenken. In der Praxis können Initiativen vor allem denjenigen zugutekommen, die den vorherrschenden Normen ohnehin schon am nächsten stehen (Meuser, 2010; Cornelius et al., 2001),

wodurch die Ziele der sozialen Gerechtigkeit auf Management-Rhetorik reduziert werden.

Beispiele von Institutionen wie der Universität Hamburg und der TU Dortmund zeigen jedoch integriertere Ansätze. An der **Universität Hamburg** umfassen Diversitätsinitiativen geschlechtsneutrale Toiletten, alternative Zulassungswege, einen Verhaltenskodex für religiöse Praktiken und internationale Programme, die sich ausdrücklich mit Fragen der Geschlechtergleichstellung und Diversität befassen (Universität Hamburg, 2025a; 2025b). An **der TU Dortmund** wird Diversität durch Diversitäts-Mainstreaming und Antidiskriminierungsmaßnahmen systematisch in die strategische Planung integriert, mit dem Ziel, einen dauerhaften kulturellen Wandel zu fördern (TU Dortmund, o. J.).

Zusammengenommen zeigen diese Beispiele, **wie verschiedene Ebenen Ungleichheiten** im deutschen Hochschulwesen **prägen**. Nationale Gesetze wie das *Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz* (AGG) bieten Schutz für Mitarbeitende, während Studierende weiterhin institutionellen Regelungen unterliegen.

Organisatorische Ansätze zur Diversität werden von konkurrierenden Logiken, sozialer Gerechtigkeit, Erfahrungen der Studierenden und Leistungskennzahlen geprägt. In diesem Zusammenhang **spielt die Hochschulleitung eine entscheidende Rolle** bei der Umsetzung von Gleichstellungsrahmen in sinnvolle Campus-Praktiken (Europäische Kommission, 2020b; 2021a; Heitzmann & Klein, 2012; Langholz, 2014).

2.3.

Ungleichheiten in polnischen Hochschuleinrichtungen

In Polen sind die Ungleichheiten im Hochschulwesen durch umfassendere **politische, soziale und wirtschaftliche Veränderungen** seit 1989 geprägt. Diese Entwicklung lässt sich in drei Phasen einteilen: den postkommunistischen Wandel der 1990er Jahre, den Europäisierungsprozess nach dem EU-Beitritt 2004 und die aktuelle Ära marktorientierter Reformen (Dobbins & Kwiek, 2017). Die anfängliche Konzentration auf Demokratisierung und Privatisierung führte zu einer Unterfinanzierung der öffentlichen Universitäten und einer starken Fokussierung auf akademische Exzellenz statt auf Chancengleichheit. Die EU-Integration führte zu gesetzlichen Schutzmaßnahmen und Anreizstrukturen für Gleichstellung, wie beispielsweise die Horizon-Förderung und die Auszeichnung „*HR Excellence in Research*“.

Die Massifizierung der Hochschulbildung führte zu einer Ausweitung der Teilnahme, insbesondere unter Studierenden aus der Arbeiterklasse. **Diese Ausweitung verstärkte jedoch auch die Schichtung**, da elitäre öffentliche Einrichtungen zunehmend von privilegierten Studierenden besucht wurden, während private Universitäten mit niedrigerem Status diejenigen aus benachteiligten Gruppen anzogen (Domański, 2004).

Untersuchungen von Krzysztof Czarnecki (2015) zeigen, dass das polnische Hochschulsystem durch scheinbar meritokratische Prozesse **horizontale Ungleichheiten** reproduziert. Obwohl die Ergebnisse der Immatrikulationsprüfung formal über die Zulassung entscheiden, schaffen sozioökonomische Faktoren unsichtbare Barrieren, die dieses Ideal verzerren. Studierende aus privilegierten Verhältnissen dominieren die Eliteuniversitäten in der Hauptstadt, nicht nur aufgrund ihrer akademischen Vorbereitung, sondern auch aufgrund **generationsübergreifender Vorteile**: Die Bildung der Eltern ist nach wie vor der stärkste Prädiktor für die Immatrikulation an renommierten Einrichtungen. Dies

wirkt sich in vielfältiger Form aus: durch finanzielles Kapital, finanzielle Sicherheit, Vertrautheit mit den Zulassungsnormen, Zugang zu außerschulischen Bildungsangeboten und das Selbstvertrauen, sich im akademischen Umfeld zurechtzufinden.

Diese strukturellen Dynamiken werden durch alltägliche Praktiken und Erwartungen, die im Familienleben und im schulischen Werdegang verankert sind, noch verstärkt. **Kulturelles und soziales Kapital spielen dabei eine zentrale Rolle**: Netzwerke von Gleichaltrigen und elterliche Erwartungen fördern schon früh Bildungsambitionen, während Studierende aus unteren sozialen Schichten stärker auf emotionales oder „navigationales“ Kapital angewiesen sind, um eine höhere Bildung zu absolvieren (Mikiewicz, 2008; Łuczaj, 2022). Ein Studienabschluss ist wahrscheinlicher, wenn die Familienroutinen, wie z. B. Lesen und strukturiertes Lernen, denen in Mittelschichtshaushalten entsprechen. Gleichzeitig bringen Studierende aus der Arbeiterklasse wertvolle Formen des Wissens mit, wie z. B. Resilienz, Reflexivität und das, was Łuczaj (2022) als „Arbeiterklassenpädagogik“ bezeichnet.

Ein damit verbundenes Muster des „Undermatching“ wurde identifiziert: Akademisch qualifizierte Studierende aus der Arbeiterklasse oder ländlichen Gebieten entscheiden sich trotz ihres starken akademischen Potenzials oft für weniger renommierte Einrichtungen (Czarnecki, 2015). Wirtschaftliche Zwänge, die Notwendigkeit zu arbeiten und die wahrgenommene kulturelle Distanz zu elitären Milieus sind oft ausschlaggebend für diese Entscheidungen. Diejenigen, die Zugang zu Spitzenuniversitäten haben, neigen dazu, Studienmuster anzunehmen, die von Selbstdisziplin und reduzierter Freizeit geprägt sind, was ihre Bemühungen widerspiegelt, ihre Zugehörigkeit zu Räumen zu beweisen, die historisch durch Privilegien geprägt sind.

Diese Studien zeigen, wie formal neutrale Auswahlmechanismen als **„versteckter Lehrplan der Ungleichheit“** funktionieren und unter dem Deckmantel der Meritokratie soziale Hierarchien reproduzieren (Łuczaj, 2022). Sie legen die Spannung zwischen formaler Chancengleichheit und substanzieller Gerechtigkeit im polnischen Hochschulwesen offen, wo Ungleichheiten nicht trotz, sondern durch

Mechanismen bestehen bleiben, die eigentlich Fairness gewährleisten sollen.

Über die Klasse hinaus prägen auch weitere Achsen der Ungleichheit, die mit Geschlecht, Migrationshintergrund, Behinderung und sexueller Orientierung zusammenhängen, den Zugang, die Teilhabe und die akademischen Erfahrungen.

Die Ungleichheit der Geschlechter bleibt ein zentrales Problem, unter anderem beim Zugang (Zawistowska, 2011), aber nicht nur. Obwohl Frauen 58,5 % der Studierenden ausmachen und unter den Beschäftigten fast die Parität erreichen (GUS, 2024), sind sie in den MINT-Fächern nach wie vor unterrepräsentiert und sehen sich in ihrer akademischen Laufbahn mit einer anhaltenden gläsernen Decke konfrontiert. Akademikerinnen sind überproportional von strukturellen Hindernissen betroffen, die mit Betreuungsaufgaben, Mobilität und dem Mangel an Vorbildern in Führungspositionen zusammenhängen (Ploszaj, 2025).

Ethnische und migrationsbedingte Ungleichheiten werden mit der steigenden Zahl inter-

nationaler Studierender immer sichtbarer. Trotz der Einrichtung von Unterstützungsbüros sehen sich ausländische Studierende mit sprachlichen, kulturellen, rechtlichen und finanziellen Hindernissen konfrontiert, die sich nach dem Zustrom ukrainischer Studierender im Jahr 2022 oft noch verschärft haben (Rębisz & Grygiel, 2018). Viele Einrichtungen haben darauf reagiert, aber die Bemühungen bleiben fragmentiert und oft nur vorübergehend (Subocz & Sternicka-Kowalska, 2025).

Studierende mit Behinderungen stoßen trotz der Ratifizierung der *UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* durch Polen im Jahr 2012 weiterhin auf strukturelle Barrieren. Zu den Herausforderungen gehören physische Unzugänglichkeit, Mangel an angepassten Materialien und inklusiver Pädagogik sowie anhaltende Stigmatisierung. Unsichtbare Behinderungen, insbesondere im Zusammenhang mit der psychischen Gesundheit, werden oft aus Angst vor einer Offenlegung vernachlässigt (Giermanowska et al., 2023).

Auch **LGBTQI+-Studierende** sind von Marginalisierung betroffen. Polen rangiert in Euro-

pa bei der Inklusion von LGBTQI-Personen im Bildungswesen auf einem der letzten Plätze (IGLYO, 2021), und viele Studierende vermeiden es, ihre Identität offenzulegen. Zwar haben einige Universitäten Unterstützungsinitiativen wie das *PrEclIOUS-Projekt* (siehe Bericht über unsichtbare Homophobie, 2023) an der Jagiellonen-Universität ins Leben gerufen, doch gibt es keinen systematischen nationalen Rahmen, und die meisten Maßnahmen beruhen auf lokaler Führung und isolierten Bemühungen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Ungleichheiten im polnischen Hochschulwesen auf das Zusammenspiel von historischem Erbe, Marktreflexen und fragmentierten politischen Maßnahmen zurückzuführen sind. In Bereichen wie Geschlecht und Behinderung wurden zwar einige Fortschritte erzielt, **doch die Umsetzung ist nach wie vor uneinheitlich**. Klassen-, regionale und institutionelle Unterschiede überschneiden sich mit anderen Formen der Ausgrenzung, wie Migrationsstatus, Gesundheit und Sexualität, was die **Notwendigkeit eines kohärenteren und intersektionalen Ansatzes für Gleichstellung** unterstreicht.

2.4.

Ungleichheiten im spanischen Hochschulwesen

- In Spanien hat sich die Forschung zu Ungleichheiten im Hochschulwesen von klassischen Analysen zu kritischeren und intersektionaleren Ansätzen entwickelt. Ein Schlüsselkonzept in dieser Debatte ist die *soziale Dimension der Hochschulbildung* (SDHE), die innerhalb des europäischen Rahmens darauf abzielt, sicherzustellen, dass die **Studierendenpopulation die Vielfalt der Gesellschaft widerspiegelt**, indem Hindernisse aufgrund des sozioökonomischen Hintergrunds, des Geschlechts oder der Herkunft beseitigt werden (Herrera Cuesta, 2019; Ariño & Llopis, 2011).

Trotz der Expansion des Hochschulsystems **bestehen weiterhin Ungleichheiten sowohl beim Zugang als auch beim akademischen**

Erfolg (Langa Rosado & Río Ruiz, 2013). Der sozioökonomische und bildungsbezogene familiäre Hintergrund bleibt ein starker Prädiktor für die Teilnahme an der Universität, die Studienwahl und die zukünftigen Beschäftigungserwartungen (Ariño & Llopis, 2011; Herrera Cuesta, 2019, 2021). Es wurden zwei Hauptformen der Schichtung identifiziert.

Erstens **die vertikale Schichtung**, die sich auf den ungleichen Zugang zu höherer Bildung im Allgemeinen bezieht. Daten der OECD zeigen, dass 77 % der Menschen in Spanien im Alter von 25 bis 64 Jahren, deren Eltern eine Hochschulausbildung haben, ebenfalls eine solche Ausbildung absolvieren, verglichen mit nur 31 % derjenigen, deren Eltern keine höhere Sekundarschulbildung haben (OECD, 2024). Besonders niedrige Teilnahmequoten sind bei Roma-Studierenden zu beobachten (García-Andreu et al., 2020).

Zweitens **die horizontale Schichtung**, die sich darauf bezieht, wie Ungleichheit innerhalb des Systems durch unterschiedliche Studienwahlen und akademische Laufbahnen fortbesteht. Frauen sind überproportional in den

Geisteswissenschaften, Sozialwissenschaften, Rechtswissenschaften und Gesundheitswissenschaften vertreten, während Männer häufiger technische Studiengänge wählen, wodurch die horizontale Geschlechtertrennung aufrechterhalten wird (Navarro Guzmán & Casero Martínez, 2012; Troiano & Sánchez-Gelabert, 2025). Diese Muster überschneiden sich mit der sozialen Schicht, da Studierende aus der Arbeiterklasse tendenziell kürzere oder weniger prestigeträchtige Studiengänge belegen (Langa Rosado & Río Ruiz, 2013).

Diese strukturellen Dynamiken stehen in Wechselwirkung mit anderen Achsen der Ungleichheit, wie Geschlecht, Migrationshintergrund, regionale Unterschiede und Leistungsfähigkeit, die die Bedingungen für Zugang, Teilnahme und akademischen Erfolg zusätzlich prägen (Gallego-Noche, 2021). Die folgenden Beispiele veranschaulichen, wie diese miteinander verflochtenen Faktoren im spanischen Hochschulkontext wirken und unterschiedliche Muster der Ausgrenzung und Differenzierung hervorbringen.

Das Geschlecht bleibt eine zentrale Achse

der Ungleichheit. Obwohl Frauen die Mehrheit der Studierenden in Spanien ausmachen, **schreiben sie sich eher in Studiengänge ein, die auf dem Arbeitsmarkt weniger geschätzt werden** (Jiménez-García & Fachelli, 2025), wie beispielsweise solche im Bereich Pflege und Bildung. Diese Muster sind geprägt von hartnäckigen Geschlechterstereotypen und sozialen Erwartungen, die Frauen in Rollen lenken, die mit Pflege und Dienstleistungen verbunden sind (Navarro Guzmán & Casero Martínez, 2012). Diese Segregation hat langfristige Folgen für die Beschäftigungsmöglichkeiten und trägt zu anhaltenden Lohnunterschieden bei.

Auch **die Migrationsherkunft** prägt Bildungsungleichheiten. Während einige Studien auf eine zunehmende Orientierung hin zur Hochschulbildung bei jungen Menschen mit Migrationshintergrund, die in Spanien geboren oder aufgewachsen sind, hinweisen, was mit Prozessen selektiver Akkulturation zusammenhängt, **bleiben die Zugangsquoten** bei Studierenden lateinamerikanischer und afrikanischer Herkunft **weiterhin niedriger**. Diese Studierenden sind in renommierten aka-

demischen Programmen unterrepräsentiert und haben oft mit eingeschränkten Beschäftigungsaussichten zu rechnen (Herrera Cuesta, 2021; Ariño et al., 2014). Dennoch stellt die Hochschulbildung für viele Studierende mit Migrationshintergrund, insbesondere für Frauen, einen Weg zu Empowerment und sozialem Aufstieg dar (Pérez Serrano, 2013).

Regionale Ungleichheiten prägen auch den Zugang und die Inklusion in ganz Spanien. Da Bildung eine dezentrale Zuständigkeit ist, weist das Hochschulsystem erhebliche Unterschiede zwischen den autonomen Gemeinschaften in Bezug auf Studiengebühren, Finanzierung und Gleichstellungsmaßnahmen auf (Europäische Kommission, 2024). Dies hat zu uneinheitlichen institutionellen Reaktionen auf Ungleichheit beigetragen.

Jüngste legislative Entwicklungen spiegeln ein wachsendes Bewusstsein für strukturelle Ausgrenzung wider. Das *Ley de convivencia universitaria* (2022) führte das **Konzept der Intersektionalität** ein, um die Gleichstellung zu fördern und vielfältige Formen der Diskriminierung innerhalb akademischer Gemein-

schaften zu verhindern. Das *Ley Orgánica del Sistema Universitario* (2023) baut darauf auf, indem es die Universitäten verpflichtet, die Gleichstellung in verschiedenen Bereichen zu fördern, darunter Geschlecht, Herkunft, sozioökonomischer Status, Behinderung und sexuelle Orientierung, und die **Einrichtung von Gleichstellungs- und Diversitätsstellen** fördert.

Trotz der jüngsten rechtlichen Fortschritte sind intersektionale Ansätze in spanischen Hochschuleinrichtungen nach wie vor begrenzt. **Diversitätspolitiken konzentrieren sich in der Regel in erster Linie auf Behinderung oder Geschlecht** und werden oft aus einer Managementperspektive betrachtet, die die Einhaltung gesetzlicher Vorschriften und den Ruf der Einrichtung über strukturelle Veränderungen stellt (García-Cano et al., 2021). Infolgedessen sind Gleichstellungsmaßnahmen häufig fragmentiert und es fehlt ihnen an einer kritischen Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen.

Dieser fragmentierte Ansatz spiegelt sich auch in der Lehre und der Gestaltung von

Lehrplänen wider. Eine Studie von García-Cano et al. (2022), in der Innovationsprojekte an 82 spanischen Universitäten analysiert wurden, ergab, dass Diversitätsinitiativen in der Regel Geschlecht, Behinderung und Inklusion als getrennte Bereiche behandeln, anstatt sie aus einer integrierten intersektionalen Perspektive zu betrachten. Die Fakultäten setzen Diversität oft mit demografischer Repräsentation gleich und **befassen sich selten mit den zugrunde liegenden Strukturen der Ungleichheit**. Nur eine kleine Anzahl von ihnen übernimmt explizit feministische oder intersektionale Perspektiven in ihrer Lehre.

Das [UNIGUAL-Projekt](#) (Lombardo et al., 2021) hebt ähnliche Herausforderungen hervor. Die meisten Lehrpläne an Universitäten schließen die Arbeiten von Frauen und rassifizierten Wissenschaftler*innen aus, und **intersektionale Inhalte zu Gender oder werden** trotz gesetzlicher Vorgaben **selten in die Kursmaterialien integriert**. Auch subtile Dynamiken in den Interaktionen in der Lehre verstärken Ungleichheiten: Männliche Studierende werden häufiger angesprochen, während andere, insbesondere Frauen und rassifizierte Studie-

rende, sich weniger beteiligen. Das Projekt fordert institutionelle Rechenschaftspflicht durch obligatorische Schulungen, Qualitätssicherung und Anreize zur Förderung einer inklusiven Lehre.

Obwohl spanische Universitäten wichtige Fortschritte bei der Ausweitung der Teilnahme erzielt haben, **bestehen weiterhin Ungleichheiten beim Zugang, bei den akademischen Erfahrungen und den Ergebnissen**, insbesondere in Bezug auf die Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt und die Möglichkeiten nach dem Abschluss. Die rechtlichen Rahmenbedingungen berücksichtigen zunehmend die Intersektionalität, doch die Umsetzung ist nach wie vor uneinheitlich. Um substantielle Inklusion und soziale Gerechtigkeit zu erreichen, sind strukturelle Reformen, Investitionen in die Entwicklung des Lehrpersonals (Márquez & Melero Aguilar, 2023) und eine Verlagerung von compliance-orientierten Modellen hin zu transformativen, intersektionalen Praktiken erforderlich.

Referenzen

- ▶ Ariño, Antonio, & Llopis, Ramón. (2011). *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)*. Ministerio de Educación. ISBN: 978-84-694-9579-7
- ▶ Ariño, Antonio, Llopis, Ramón, & Soler, Inés. (2014). *Desigualdad y Universidad. La Encuesta de Condiciones de Vida y de Participación de los Estudiantes Universitarios en España*. (Campus Vivendi. Observatorio de la vida y la participación de los estudiantes). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. ISBN: 978-84-370-9654-4
- ▶ BMFTR. (2025). *Gleichstellung und Vielfalt in der Wissenschaft*. https://www.bmftr.bund.de/DE/Forschung/Wissenschaftssystem/GleichstellungUndVielfaltInDerWissenschaft/Professorinnenprogramm/professorinnenprogramm_node.html
- ▶ Charta der Vielfalt. (2025). *Unterzeichnung*. <https://www.charta-der-vielfalt.de/>
- ▶ Cornelius, Nelarine, Gooch, Lorraine, & Todd, Shaun. (2001). Managing difference fairly: An integrated 'partnership' approach. In M. Noon & E. Ogbonna (Eds.), *Equality, diversity and disadvantage in employment* (pp. 32–50). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780333977880>
- ▶ Czarnecki, Krzysztof. (2015). Uwarunkowania nierówności horyzontalnych w dostępie do szkolnictwa wyższego w Polsce. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 45, 161–189. <https://doi.org/10.14746/nsw.2015.1.7>
- ▶ DFG. (2022). *Research-oriented equity and diversity standards*. German Research Foundation. <https://www.dfg.de/resource/blob/175866/31c2a3aca-49b1048a4d80c77c232a251/fogd-2022-en-data.pdf>
- ▶ DFG. (2025). *The DFG's research-oriented equity and diversity standards*. German Research Foundation. <https://www.dfg.de/en/basics-topics/basics-and-principles-of-funding/equal-opportunities/research-oriented>
- ▶ Dobbins, Michael, & Kwiek, Marek. (2017). Europeanisation and globalisation in higher education in Central and Eastern Europe: 25 years of changes revisited (1990–2015). *European Educational Research Journal*, 16(5), 519–528. <https://doi.org/10.1177/1474904117728132>
- ▶ Domański, Henryk. (2004). Selekcja pochodzeniowa do szkoły średniej i na studia. *Studia Socjologiczne*, 2, 65–93. ISSN 0039-3371
- ▶ European Commission. (2005). *The European Charter for Researchers and the Code of Conduct for the Recruitment of Researchers*. Publications Office of the European Union.

Referenzen

- ▶ European Commission. (2020a). *Gendered innovations 2: How inclusive analysis contributes to research and innovation – policy review*. Publications Office of the European Union.
<https://doi.org/10.2777/316197>
- ▶ European Commission. (2020b). *Horizon Europe: Guidance on gender equality plans*. Publications Office of the European Union.
<https://data.europa.eu/doi/10.2777/876509>
- ▶ European Commission. (2021a). *Communication from the Commission: A new ERA for research and innovation*. Publications Office of the European Union.
<https://data.europa.eu/doi/10.2777/605834>
- ▶ European Commission. (2021b). *She figures 2021: Gender in research and innovation: Statistics and indicators*. Publications Office of the European Union.
<https://doi.org/10.2777/06090>
- ▶ European Commission. (2024). *Education and Training Monitor 2024: Country report – Spain*. Publications Office of the European Union.
<https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor/en/country-reports/spain.html>
- ▶ Gallego-Noche, Beatriz, Goenechea, Cristina, Antolínez Domínguez, Immaculada, & Valero Franco, Concepción. (2021). Towards inclusion in Spanish higher education: Understanding the relationship between identification and discrimination. *Social Inclusion*, 9(3), 81–93.
<https://doi.org/10.17645/siv9i3.4065>
- ▶ García-Andreu, Hugo, Fernández Acebal, Alejandro, & Aledo, Antonio. (2020). Higher education segregation in Spain: Gender constructs and social background. *European Journal of Education*, 55, 76–90.
<https://doi.org/10.1111/ejed.12377>
- ▶ García-Cano Torrico, María, Buenestado Fernández, Mariana, Hinojosa Pareja, Eva F., & Jiménez Millán, Azahara. (2022). Innovación docente para la igualdad y para la diversidad en las políticas universitarias de España. *Aula Abierta*, 51(1), 75–84.
<https://doi.org/10.17811/rife.51.1.2022.75-84>
- ▶ García-Cano Torrico, María, Jiménez-Millán, Azahar, & Hinojosa-Pareja, Eva F. (2021). We're new to this. Diversity agendas in public Spanish universities according to their leaders. *The Social Science Journal*, 61(4), 835–852.
<https://doi.org/10.1080/03623319.2020.1859818>
- ▶ Giermanowska, Ewa, Raclaw, Mariola, & Szawarska, Dorota. (2023). Everyday life of students with disabilities using assistance services in Poland: Lessons from the pandemic. In *Disability in the time of pandemic* (pp. 193–210). Emerald Publishing Limited.
<https://doi.org/10.1108/s1479-354720230000013011>

- ▶ GUS. (2024). *Szkolnictwo wyższe w roku akademickim 2023/2024*. Główny Urząd Statystyczny.
<https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkolnictwo-wyzsze-w-roku-akademickim-20232024,8,10.html>
- ▶ Heitzmann, Daniela., & Klein, Uta. (2012). Zugangsbarrieren und Exklusionsmechanismen an deutschen Hochschulen. In Uta. Klein & Daniela. Heitzmann (Hrsg.), *Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme* (pp. 11–45). Beltz Juventa. ISBN 978-3-7799-5041-7
- ▶ Herrera Cuesta, Damián (2021). El acceso de los hijos de inmigrantes a la Educación Superior en España ¿una cuestión de origen étnico o de origen social? *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(3), 391–406.
<https://doi.org/10.7203/RASE.14.3.21217>
- ▶ Herrera Cuesta, Damián. (2019). ¿Quién estudia en la universidad? La dimensión social de la universidad española en la segunda década del siglo XXI. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 12(1), 7–23.
<https://doi.org/10.7203/RASE.12.1.13117>
- ▶ HRK. (2025). *Towards greater gender equality in the appointment of professors – voluntary commitment of German universities*.
<https://www.hrk.de/resolutions-publications/resolutions/beschluss/detail/towards-greater-gender-equality-in-the-appointment-of-professors-voluntary-commitment-of-german-un/>
- ▶ IGLYO. (2021). *LGBTQI Education Inclusion Index*. IGLYO.
<https://www.iglyo.org/resources/lgbtqi-inclusive-education-study-2021>
- ▶ Jiménez-García, Juan R., & Fachelli, Sandra. (2025). Análisis multifactorial de la inserción laboral de personas graduadas. Equidad del sistema y persistencia de desigualdades de género. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 192, 125–148.
<https://doi.org/10.5477/cis/reis.192.125-148>
- ▶ Kezar, Adrianna. (2008). Understanding leadership strategies for addressing the politics of diversity. *The Journal of Higher Education*, 79(4), 406–441.
<https://doi.org/10.1080/00221546.2008.11772109>
- ▶ Langa Rosado, Delia, & Río Ruiz, Manuel Ángel. (2013). Los estudiantes de clases populares en la universidad frente a la universidad de la crisis: Persistencia y nuevas condiciones para la multiplicación de la desigualdad de oportunidades educativas. *Témpora: Revista de Historia y Sociología de la Educación*, 16, 71–96. ISSN 0211-8939

Referenzen

- ▶ Langholz, Marlene. (2014). The management of diversity in U.S. and German higher education. *Management Revue*, 25(3), 207–226.
<https://doi.org/10.5771/0935-9915-2014-3-207>
- ▶ Ley 3/2022, de 24 de febrero, de convivencia universitaria, BOE-A-2022-2978 (2022).
<https://www.boe.es/eli/es/l/2022/02/24/3>
- ▶ Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario, BOE-A-2023-7500 (2023).
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2>
- ▶ Lombardo, Emanuela, Bustelo, María, Alonso, Alba, Verge, Tània, Elizondo, Arantxa, Tildesley, Rebecca, Diz, Isabel, & La Barbera, MariaCaterina. (2021). *Igualdad e interseccionalidad en las Universidades: Recomendaciones. Proyecto UNIGUAL / InterUNIGUALes*.
<https://interuniguales.com/recomendaciones/>
- ▶ Łuczaj, Kamil. (2022). Social class as a blessing in disguise? Beyond the deficit model in working-class and higher education studies. *British Journal of Sociology of Education*, 44(5), 789–805.
<https://doi.org/10.1108/edi-02-2022-0040>
- ▶ Márquez, Carmen, & Melero Aguilar, Noelia. (2023). Advancing towards inclusion: Recommendations from faculty members of Spanish universities. *International Journal of Inclusive Education*, 27(4), 556–570.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1858977>
- ▶ Meuser, Michael. (2010). Gender discourses and organizational change: The economisation of gender politics in Germany. In Birgit Riegraf, Brigitte Aulenbacher, Edit Kirsch-Auwärter, & Ursula Müller (Eds.), *Gender change in academia: Remapping the fields of work, knowledge and politics from a gender perspective* (pp. 305–316). VS Verlag.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-92501-1_23
- ▶ Mikiewicz, Piotr. (2008). Dlaczego elitarne szkoły nie znikną? O nieusuwalności nierówności społecznych w edukacji. *Rocznik Lubuski*, 34, 13–25.
<https://zbc.u.zgora.pl/dlibra/publication/76924/edition/69113>
- ▶ Navarro Guzmán, Capilla, & Casero Martínez, Antonio. (2012). Análisis de las diferencias de género en la elección de estudios universitarios. *Estudios sobre Educación*, 22, 115–132.
<https://doi.org/10.15581/004.22.2075>
- ▶ OECD. (2024). *Education at a glance 2024: OECD indicators—Spain country note*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/coocad36-en>
- ▶ Oliveira, Luísa, & Carvalho, Helena. (2009). The segmentation of the S&T space and gender discrimination in Europe. In Katarina Prpić, Luísa Oliveira, & Sven Hemlin (Eds.), *Women in science and technology* (pp. 27–51). Institute for Social Research – Zagreb; Sociology of Science and Technology Network. ISBN 9789536218417

- ▶ Pérez Serrano, Gloria i Sarrate Capdevila, M^a Luisa. (2013). Diversidad cultural y ciudadanía. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 16(1), 85–104.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.718>
- ▶ Ploszaj, Adam. (2025). Individual-level determinants of international academic mobility: Insights from a survey of Polish scholars. *Scientometrics*, 130, 1–18.
<https://doi.org/10.1007/s11192-025-05281-7>
- ▶ Rębisz, Sławomir, & Grygiel, Paweł. (2018). Fears and difficulties experienced by Ukrainian nationals during their period of study in Poland. *European Education*, 50(4), 336–352.
<https://doi.org/10.1080/10564934.2017.1364134>
- ▶ Report on Invisible Homophobia. (2023). *Niewidzialna homofobia*.
https://preciousproject.eu/wp-content/uploads/2023/10/02_Report-Precios -ON-INVISIBLE-HOMOPHOBIA_LOW_26102023.pdf
- ▶ Subocz, Elżbieta, & Sternicka-Kowalska, Magdalena. (2025). Polski system edukacji wyższej i relacje społeczne z Polakami w opiniach studentów-uchodźców z Ukrainy—komunikat z badań. *Annals of Social Sciences/Roczniki Nauk Społecznych*, 53(3), 189–200.
<https://doi.org/10.18290/rns2025.0030>
- ▶ Troiano, Helena, & Sánchez-Gelabert, Albert. (2025). Patterns of university progression and social inequalities: Delving into complex trajectories in higher education. *European Journal of Higher Education*, 1–23.
<https://doi.org/10.1080/21568235.2025.2556438>
- ▶ TU Dortmund University. (n.d.). *Diversity – Stabsstelle CFV*.
<https://stabsstelle-cfv.tu-dortmund.de/en/diversity/>
- ▶ University of Hamburg. (2025a, February 27). *All-gender toilets*.
<https://www.uni-hamburg.de/en/gleichstellung/geschlechtergerechtigkeit/all-gender-toiletten.html>
- ▶ University of Hamburg. (2025b, July 7). *Code of conduct for religious expression at the University of Hamburg*.
<https://www.uni-hamburg.de/en/uhh/profil/leitbild/verhaltenskodex-religionsausuebung.html>
- ▶ von Hardenberg, Aletta Gräfin, & Tote, Kerstin. (2017). The Charta der Vielfalt: Assuming responsibility for diversity. In Katrin Hansen & Cathrine Seierstad (Eds.), *Corporate social responsibility and diversity management* (pp. 111–127). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-43564-0_6
- ▶ Zawistowska, Alicja. (2011). Horizontal inequalities in higher education. *Polish Sociological Review*, 175(3), 333–350.
<https://polish-sociological-review.eu/Horizontal-Inequalitiesin-Higher-Education,126478,0,2.html>

3.

Intersektionalität als Ansatz zur Bekämpfung von Ungleichheiten im Hochschulwesen

Intersektionalität bietet eine leistungsstarke Perspektive, um zu verstehen, wie verschiedene Machtsysteme innerhalb von Universitäten interagieren. Dieses Kapitel liefert die **konzeptionelle Grundlage** für den Ansatz, der im InterHEd-Toolkit verfolgt wird. Zunächst wird Intersektionalität als Rahmenkonzept zum Verständnis und zur Bekämpfung sozialer Ungleichheiten im Hochschulwesen vorgestellt. Anschließend wird untersucht, wie diese Perspektive in die Lehrpraxis einfließen kann, und es werden die Kernprinzipien der intersektionalen Pädagogik vorgestellt.

3.1.

Definition und konzeptionelle Grundlage

Der Begriff der Intersektionalität wurde ursprünglich von Kimberlé Crenshaw (1989) geprägt und von schwarzen feministischen Wissenschaftlerinnen und Aktivistinnen weiterentwickelt (Hill Collins, 2000; Combahee River Collective, 1977; hooks, 1994), um zu verdeutlichen, dass die Erfahrungen schwarzer Frauen nicht isoliert durch die Betrachtung von Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit oder sozialer Klasse verstanden werden können. Intersektionalität untersucht, **wie verschiedene Formen sozialer Ungleichheit**, wie Rassismus, Sexismus, Klassismus und Ableismus, **sich überschneiden und miteinander interagieren**, um einzigartige Erfahrungen von Unterdrückung und Privilegien hervorzubringen. Wie Patrick R. Grzanka (2014) feststellt, ist Intersektionalität nicht nur zu einem beschreibenden Instrument geworden, sondern

auch zu einem unverzichtbaren Paradigma in verschiedenen Disziplinen, um soziale Ungerechtigkeit zu untersuchen. Sie ermöglicht strukturelle Kritik, indem sie die Kategorien, Institutionen und Systeme hinterfragt, die Ungleichheit erzeugen und aufrechterhalten.

So ermöglicht uns Intersektionalität, über eine eindimensionale oder additive Logik der Unterdrückung hinauszugehen und zu einer systemischen und relationalen Analyse zu gelangen. Sie betont die **Bedeutung des Kontexts** und der sozialen Positionierung und fordert uns auf, zu überlegen, wie Ungleichheiten durch institutionelle Arrangements, Politik, kulturelle Normen und dominante Erkenntnistheorien konstruiert und in diese eingebettet werden.

Aus dieser Perspektive basiert Intersektionalität auf der Idee, dass die soziale Position von Individuen nicht durch einzelne Identitätsachsen geprägt ist, sondern durch **komplexe und historisch bedingte Machtverhältnisse**. Soziale Kategorien wie Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit, Klasse, Sexualität oder (Behinderung) sind keine festen Attribute, sondern

sich verändernde Positionen in einer breiteren Matrix.

MACHT UND STRUKTUR

Wie Patricia Hill Collins (2000) anhand des Konzepts der „*Matrix der Herrschaft*“ verdeutlicht, sind verschiedene Systeme der Unterdrückung **voneinander abhängig und verstärken sich gegenseitig**. Menschen erleben Macht oder Ungleichheit nicht durch isolierte Strukturen, sondern sie nehmen in verschiedenen Kontexten multiple, sich verändernde Positionen der Macht und Unterordnung ein. Dieser Rahmen zeigt, dass Individuen je nach der besonderen Überschneidung von Identitäten und institutionellen Arrangements **gleichzeitig privilegiert und unterdrückt** sein können.

Die Intersektionalität zwingt uns daher, die Komplexität der Unterdrückung nicht als linearen oder hierarchischen Prozess zu verstehen, sondern als **multidimensionale und kontingente Realität**. Im Hochschulbereich kann sich dies darin äußern, wie akademische Leistungen bewertet werden, welche Formen

von Wissen anerkannt und legitimiert werden oder wie sich institutionelle Verfahren (wie Zulassungs-, Bewertungs- oder Disziplinarmaßnahmen) auf verschiedene Gruppen von Studierenden und Mitarbeitenden auswirken.

Es ist entscheidend, Macht als in Strukturen eingebettet und nicht nur in Individuen verortet zu erkennen. Universitäten sind **keine neutralen Räume**: Trotz ihrer Selbstdarstellung als meritokratisch und inklusiv reproduzieren sie oft Formen der Ungleichheit (Bourdieu & Passeron, 1990) durch institutionelle Normen, pädagogische Praktiken und Wissenshierarchien, die bestimmte Identitäten, Erfahrungen und Erkenntnistheorien gegenüber anderen privilegieren.

In Anlehnung an Mari Matsudas (1991) Konzept des „*asking the other question*“ werden Lehrende dazu ermutigt, noch einen Schritt weiter zu gehen. Bei der Analyse von Sexismus sollte man beispielsweise auch fragen: *Wo liegt hier der Rassismus? Wo liegt die Klassenvoreingenommenheit?* Das Ziel besteht nicht nur darin, zu erkennen, wer aus Lernräumen ausgeschlossen ist, sondern auch kritisch zu

untersuchen, wie und warum solche Ausgrenzungen stattfinden. Dieser Wandel lädt dazu ein, **über monofokale Analysen** von Ungleichheit **hinauszugehen** und zu einem relationaleren Verständnis davon zu gelangen, wie ethnische Zugehörigkeit, Geschlecht, Klasse, Behinderung und andere Machtachsen in den materiellen, digitalen und zwischenmenschlichen Dimensionen des Lehrens und Lernens miteinander verflochten sind und wirken.

RELATIONALE UND DYNAMISCHE NATUR SOZIALER POSITIONEN

Eine intersektionale Perspektive betont auch die relationale und dynamische Natur sozialer Positionierung. Soziale Identitäten und die mit ihnen verbundenen Bedeutungen entstehen durch Interaktionen und **werden durch Zeit und Ort geprägt**. So wird beispielsweise die Erfahrung einer rassifizierten muslimischen Frau, die in Spanien studiert, durch die besondere historische Beziehung des Landes zum Islam und zum Muslimsein beeinflusst, die von der jahrhundertelangen muslimischen Präsenz auf der Iberischen Halbinsel

bis hin zu den durch die Reconquista und die Kolonialgeschichte geprägten kulturellen Narrativen reicht. Diese Dynamiken können sich deutlich von denen in anderen europäischen Ländern wie Deutschland oder Polen unterscheiden, wo unterschiedliche institutionelle Arrangements, historische Entwicklungen und soziale Vorstellungswelten zu unterschiedlichen Formen der Inklusion und Exklusion geführt haben.

Die Anwendung dieses kontextuellen Ansatzes ist für das Verständnis von Ungleichheit im Hochschulbereich von entscheidender Bedeutung, da er **essentialistische Interpretationen von Identität vermeidet** und die kontextspezifische Natur sozialer Erfahrungen unterstreicht. Indem diese Zusammenhänge sichtbar gemacht werden, diagnostiziert Intersektionalität nicht nur, wie Ungleichheiten entstehen, sondern weist auch auf die Notwendigkeit hin, die Strukturen abzubauen, die sie aufrechterhalten.

3.2.

Lehren aus einer intersektionalen Perspektive

Die intersektionale Pädagogik geht aus dem Erbe der **kritischen Pädagogik** hervor, insbesondere aus den Arbeiten von Paulo Freire (1970), der Bildung als eine Praxis der Freiheit verstand, die auf Dialog, kritischem Bewusstsein und sozialer Transformation basiert. Auf dieser Grundlage haben feministische und antirassistische Wissenschaftlerinnen wie bell hooks (1994), Kimberlé Crenshaw (1989) und Patricia Hill Collins (2000) intersektionale Ansätze weiterentwickelt. Anstatt Intersektionalität als ein Thema zu betrachten, das zu bestehenden Lehrplänen hinzugefügt werden muss, lädt diese pädagogische Perspektive dazu ein, **neu darüber nachzudenken, wie Wissen produziert wird**, wessen Erfahrungen im Mittelpunkt stehen und wie Lehrpraktiken dazu beitragen können, Strukturen der Unterdrückung innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers abzubauen. Diese Ideen werden in aktuellen pädagogischen Handbüchern weiterentwickelt, die Intersektionalität nicht nur als Inhalt, sondern als methodische und ethische Haltung in der Lehre artikulieren (Case, 2017; Harmat, 2019).

Ressourcen

Pädagogische Wurzeln: feministische, queere, antirassistische und dekoloniale Traditionen

Die intersektionale Pädagogik stützt sich auf ein reiches Erbe kritischer pädagogischer Traditionen, die dominante Narrative hinterfragen und sich für eine transformative Bildung einsetzen:

- **Die feministische Pädagogik** mit grundlegenden Beiträgen wie denen von Carolyn M. Shrewsbury (1987), die als Klassiker auf diesem Gebiet gelten, betont partizipative und nicht-hierarchische Lernumgebungen. Sie wertschätzt die Lebenserfahrungen der Studierenden und verbindet sie mit umfassenderen Kämpfen für sozialen Wandel. Siehe: Shrewsbury, Carolyn. M. (1987). What is Feminist Pedagogy? *Women's Studies Quarterly*, 15(3/4), 6–14.

<https://www.jstor.org/stable/40003432>

- **Die queere Pädagogik**, wie sie beispielsweise von Deborah Britzman (1995) vertreten wird, hinterfragt normative Annahmen in der Bildung, stellt festgefahrene Identitäten in Frage und begrüßt Mehrdeutigkeit und Unbehagen als produktive Räume für das Lernen. Siehe: Britzman, Deborah P. (1995). Is There a Queer Pedagogy? Or, Stop Reading Straight. *Educational Theory*, 45(2), 151–165. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1995.00151.x>
- **Die antirassistische Pädagogik**, die von Autor*innen wie Gloria Ladson-Billings (1995) entwickelt wurde, konzentriert sich auf die Analyse von systemischem Rassismus und fördert kulturell relevante Lehrpraktiken, die rassistische Hierarchien im Bildungskontext direkt bekämpfen. Siehe: Ladson-Billings, Gloria. (1995). Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy. *American Educational*

Research Journal, 32(3), 465–491.

<https://doi.org/10.3102/00028312032003465>

- **Die dekoloniale Pädagogik**, die unter anderem von der indigenen Wissenschaftlerin Marie Battiste (2013) formuliert wurde, kritisiert die Dominanz eurozentrischer Wissenssysteme und fordert die Integration indigener Erkenntnistheorien und Narrative in die Bildung. Siehe: Battiste, Marie. (2013). *Decolonizing Education: Nourishing the Learning Spirit*. Purich Publishing. <https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/distributed/D/bo70014990.html>

Zusammen untermauern diese Traditionen das Engagement der intersektionalen Pädagogik, Macht zu hinterfragen, nicht-hegemoniale Stimmen in den Mittelpunkt zu stellen und Lehre mit einem umfassenderen Kampf für soziale Gerechtigkeit zu verbinden.

Herkömmliche Ansätze der Hochschullehre basieren oft auf dem **Prinzip der Neutralität**, sowohl in Bezug auf Inhalte als auch auf Methoden. Diese Neutralität kann jedoch dominante Normen verschleiern und bestehende Privilegiensysteme verstärken. Standardlehrpläne, Bewertungsverfahren und pädagogische Modelle spiegeln in der Regel die Erfahrungen, Werte und Weltanschauungen dominanter sozialer Gruppen wider und marginalisieren oder verdrängen dadurch alternative Perspektiven.

Die intersektionale Pädagogik stellt diese Prämisse in Frage. Sie befürwortet eine **explizit kritische Haltung**, die sich gegen Rassismus, Sexismus, Ableismus, Klassismus und Kolonialismus richtet. In der Erkenntnis, dass Bildung nicht von umfassenderen sozialen Strukturen getrennt ist, fordert die intersektionale Pädagogik, dass Bildung bewusst so gestaltet werden muss, dass sie Ungleichheit bekämpft.

Der folgende Abschnitt ist in drei Teile gegliedert. Zunächst werden die **Kernprinzipien der intersektionalen Pädagogik** und ihr transfor-

mativer Ansatz für die Hochschulbildung skizziert, dann werden **wichtige Strategien und Methoden** zur Anwendung dieser Prinzipien in der Lehrpraxis untersucht und schließlich werden die **wichtigsten Herausforderungen und Spannungen** bei der Umsetzung von Intersektionalität in der Hochschulbildung behandelt.

GRUNDLAGEN DER INTERSEKTIONALEN PÄDAGOGIK

Die **intersektionale Pädagogik** basiert auf einer Reihe von Grundprinzipien, die darauf abzielen, die Konzeption und Praxis der Lehre im Hochschulwesen zu verändern. Diese Prinzipien sind nicht normativ, sondern bieten eine **kritische Orientierung** für Lehrende, die sich für Gleichberechtigung und soziale Gerechtigkeit einsetzen. Im Kern betont dieser Ansatz die Aufmerksamkeit für multiple und miteinander verflochtene Machtstrukturen, die Notwendigkeit, von Inklusion zu Transformation überzugehen, die Fokussierung auf nicht-hegemoniale Stimmen, das Verständnis von Bildung als Raum für kritisches Engage-

ment und soziale Gerechtigkeit sowie eine Pädagogik, die auf Fürsorge, Solidarität und gegenseitiger Unterstützung basiert:

- **Aufmerksamkeit für multiple und miteinander verflochtene Machtstrukturen.** Die intersektionale Pädagogik erkennt an, dass Macht durch das gleichzeitige Zusammenspiel von Systemen wie weißer Vorherrschaft, Kolonialismus, Patriarchat, Kapitalismus, Ableismus oder Heteronormativität wirkt. In der Lehre muss sich daher damit befassen, wie diese sich überschneidenden Strukturen die Erfahrungen und die Wissensproduktion der Studierenden im universitären Umfeld in einem bestimmten lokalen Kontext prägen.
- **Von Inklusion zu Transformation.** Die intersektionale Pädagogik geht über eine Logik der Inklusion hinaus, die lediglich darauf abzielt, individuelle Unterschiede, wie z. B. die Anpassung an Studierende mit besonderen Lernbedürfnissen, innerhalb bestehender institutioneller Rahmenbedingungen zu berücksichtigen. Anstatt Unterschiede als etwas zu behandeln, das es

zu bewältigen oder zu integrieren gilt, versucht sie, die vorherrschenden Strukturen selbst in Frage zu stellen und zu transformieren, indem sie Lehrpläne, institutionelle Normen und Klassendynamiken hinterfragt, die Privilegien reproduzieren.

- **Nicht-hegemoniale Stimmen in den Mittelpunkt stellen.** Ein zentrales Anliegen der intersektionalen Pädagogik ist es, Raum für die Perspektiven, Erfahrungen und Kenntnisse derjenigen zu schaffen, die historisch aus akademischen Räumen ausgeschlossen wurden. Dazu gehört es, dominante Narrative zu dezentrieren und alternative Erkenntnistheorien anzuerkennen, einschließlich verkörpertem, gemeinschaftlichem und situativem Wissen.
- **Bildung als Raum für kritisches Engagement und soziale Gerechtigkeit.** Aus einer intersektionalen Perspektive zu lehren bedeutet, Bildung sowohl als Ort des Kampfes um soziale Gerechtigkeit als auch als Raum der Möglichkeiten anzuerkennen. Klassenzimmer sind umkämpfte Räume, in denen Studierende dazu ermutigt werden

können, soziale Ungleichheiten kritisch zu hinterfragen und emanzipatorische Alternativen zu entwickeln. Die intersektionale Pädagogik fördert das kritische Bewusstsein, indem sie theoretische Rahmenkonzepte mit den eigenen Lebenserfahrungen der Studierenden verbindet. Die Lernenden werden dazu befähigt, die sozialen Strukturen, die ihr Leben prägen, zu verstehen und zu verändern, anstatt als passive Empfänger von Wissen betrachtet zu werden. Lehren wird zu einem politischen und ethischen Akt, der in Aktivismus, Verantwortung und sozialer Gerechtigkeit verwurzelt ist.

- **Pädagogik der Fürsorge, Solidarität und gegenseitigen Unterstützung.** Schließlich basiert intersektionales Lehren auf einer Pädagogik der Fürsorge, die die emotionalen und politischen Dimensionen des Lernens anerkennt. Es zielt darauf ab, Beziehungen zu pflegen, die auf Vertrauen, Empathie und gemeinsamer Verantwortung basieren. Lehren wird zu einem Akt der Solidarität, bei dem Verletzlichkeit, Unbehagen und kritisches Bewusstsein an-

erkannt und gemeinsam getragen werden, anstatt vermieden zu werden.

Zusammen bieten diese Verpflichtungen einen Rahmen für die Schaffung von Lernerfahrungen, die nicht nur inklusiver, sondern auch grundlegend **gerechter und transformativer** sind. Studien zeigen, dass solche Ansätze das Engagement der Studierenden, ihre kognitive Flexibilität und ein tieferes Verständnis der sozialen Komplexität fördern (Antonio et al., 2004; Museus et al., 2017). Darüber hinaus stehen intersektionale Pädagogikansätze in einem positiven Zusammenhang mit der Absicht der Studierenden, sich für soziale Gerechtigkeit einzusetzen, mit einer höheren akademischen Ausdauer und mit der Entwicklung übertragbarer Fähigkeiten für eine inklusive Berufspraxis (Case & Rios, 2016; Ong et al., 2020). Diese Ergebnisse unterstreichen den Wert der Einbettung intersektionaler Prinzipien in die Lehre im Hochschulbereich als Mittel zur wirksamen Unterstützung sowohl des individuellen Lernens als auch eines umfassenderen institutionellen Wandels.

PÄDAGOGISCHE STRATEGIEN UND METHODEN

Um intersektionale Pädagogik umzusetzen, müssen Lehrende über konventionelle Lehrmodelle hinausgehen und die Annahmen, die traditionellen Lehrplänen und Lehrpraktiken zugrunde liegen, kritisch hinterfragen. Dies umfasst **drei miteinander verbundene Dimensionen**: Lehrplanumgestaltung, reflektierendes Lehren und partizipative Methoden.

- **Dekonstruktion des vorherrschenden Wissens.** Intersektionale Pädagogik erfordert die Dekonstruktion kanonischen Wissens und die kritische Hinterfragung dessen, was als legitim, objektiv oder universell gilt. Dieser Prozess beinhaltet die Einbeziehung alternativer Erkenntnistheorien, insbesondere solcher, die in den Erfahrungen marginalisierter Gemeinschaften verwurzelt sind, und die Frage, wessen Stimmen im Lehrplan fehlen oder zum Schweigen gebracht werden.
- **Positionalität und gemeinsame reflektierende Praxis.** Ein Kernelement der intersek-

tionalen Pädagogik ist die kontinuierliche Reflexion von Lehrenden und Studierenden über ihre eigene Position. Sie werden dazu ermutigt, kritisch zu hinterfragen, wie ihre soziale Stellung (in Bezug auf ethnische Zugehörigkeit, Geschlecht, Klasse, Fähigkeiten und andere Dimensionen) ihre Perspektiven, Interaktionen, Autorität und Machtverhältnisse innerhalb des Klassenzimmers prägt. Diese reflektierende Haltung sollte nicht als optionale Übung betrachtet werden, sondern als grundlegende pädagogische Verpflichtung.

· **Partizipative, kreative und erfahrungsorientierte Methoden.** Die intersektionale Pädagogik schätzt Methoden, die die Studierenden als aktive Mitwirkende an der Wissensproduktion einbeziehen. Dazu können dialogisches Lernen, Geschichtenerzählen, kunstbasierte Ansätze, kollektives Mapping und Techniken zur Problemstellung gehören. Solche Praktiken ermöglichen es den Studierenden, akademische Inhalte mit ihren Lebenserfahrungen zu verbinden, fördern kritisches Engagement und begünstigen gemeinsames Lernen.

Ressource

Identitätsnetz: Erforschung intersektionaler Identitäten im Klassenzimmer

Das **Identitätsnetz** (Ahmed, 2018) ist eine reflektierende visuelle Aktivität, die den Studierenden hilft, zu erkunden, wie verschiedene Aspekte ihrer Identität, wie Geschlecht, Klasse, Sprache, ethnische Zugehörigkeit und Fähigkeiten, sich überschneiden und ihre Lernerfahrungen prägen. Indem sie diese Dimensionen abbilden und in kleinen Gruppen austauschen, können Studierende und Lehrende darüber nachdenken, wie Privilegien und Marginalisierung die Teilhabe und Zugehörigkeit beeinflussen.

Diese Übung kann zu Beginn eines Kurses eingesetzt werden, um Vertrauen und Bewusstsein aufzubauen, oder später, um die Reflexion über Vielfalt und Inklusion zu vertiefen. Sie erfordert lediglich Papier, Stifte und Zeit für eine geleitete Diskussion und kann fächerübergreifend angepasst werden, um Intersektionalität greifbar und persönlich bedeutsam zu machen.

Basierend auf Ahmed, Sara. K. (2018). *Being the Change: Lessons and Strategies to Teach Social Comprehension*. Heinemann. Weitere Einzelheiten zur Anwendung im Hochschulbereich finden Sie bei García-Romeral, Gloria, García-Castillo, Marina, und González-Ruiz, Lorena (Coords). (2025). [Innovativer Lehrmethodenbericht: Bericht zu pädagogischen Instrumenten zur Integration von Intersektionalität in der Hochschullehre](#). Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.

HERAUSFORDERUNGEN UND SPANNUNGEN BEI DER UMSETZUNG EINES INTERSEKTIONALEN ANSATZES IN DER HOCHSCHULBILDUNG

Die Umsetzung eines intersektionalen Ansatzes in der Hochschullehre erfordert die Anerkennung und Bewältigung einer Reihe konzeptioneller und institutioneller Spannungen und Hindernisse. Eine der hartnäckigsten Herausforderungen ist der **Widerstand**, der entsteht, wenn dominante Annahmen von Neutralität und Objektivität in Frage gestellt werden. Da die intersektionale Pädagogik explizite politische und ethische Verpflichtungen mit sich bringt, wird sie oft als voreingenommen oder ideologisch wahrgenommen und steht im Widerspruch zur vorherrschenden akademischen Norm, Bildung als distanziert, unpolitisch und universell anwendbar zu betrachten.

Eine zweite Herausforderung betrifft den **Mangel an Ausbildung, institutioneller Unterstützung und formaler Anerkennung** für Lehrende, die sich mit intersek-

tionaler und kritischer pädagogischer Arbeit befassen. Das Lehren aus dieser Perspektive erfordert nicht nur eine intensive Auseinandersetzung mit Strukturanalyse und sozialer Gerechtigkeit, sondern auch erhebliche emotionale Arbeit und pädagogische Kreativität. Diese Bemühungen werden jedoch oft von akademischen Bewertungssystemen, die Forschungsproduktivität, standardisierte Lehrmetriken und disziplinäre Konformität priorisieren, unterschätzt oder übersehen.

Schließlich besteht ein wachsendes **Risiko, dass Intersektionalität instrumentalisiert** und auf eine Checkliste von Identitäten oder performative Gesten der Inklusion reduziert **wird**. Wie Sirma Bilge (2013) warnt, spiegelt „*ornamentale Intersektionalität*“ ein oberflächliches Engagement wider, das dem Konzept seine kritische Schärfe und sein transformatives Potenzial nimmt. Im Gegensatz dazu erfordert intersektionale Pädagogik nachhaltige Reflexivität, institutionelles Engagement und pädagogische Praktiken, die die Lernerfahrungen und Bildungswege der Studierenden sinnvoll gestalten. Dieser Ansatz muss in der Bereitschaft begründet sein, institutionelle

Strukturen zu hinterfragen, Komplexität und Unbehagen anzunehmen und epistemische und soziale Gerechtigkeit nicht als feststehende Ergebnisse, sondern als fortlaufende langfristige kollektive Prozesse anzustreben.

Referenzen

- ▶ Antonio, Anthony Lising, Chang, Mitchell J., Hakuta, Kenji, Kenny, David A., Levin, Shana, & Milem, Jeffrey F. (2004). Effects of racial diversity on complex thinking in college students. *Psychological Science*, 15(8), 507–510.
<https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2004.00710.x>
- ▶ Bilge, Sirma. (2013). Intersectionality undone: Saving intersectionality from feminist intersectionality studies. *Du Bois Review: Social Science Research on Race*, 10 (2), 405–424.
<https://doi.org/10.1017/S1742058X13000283>
- ▶ Bourdieu, Pierre, & Passeron, Jean-Claude. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (2nd ed., R. Nice, Trans.). Sage Publications. ISBN 0803983190

- ▶ Case, Kim A. (2016). Toward an intersectional pedagogy model: Engaged learning for social justice. In Kim A. Case (Ed.), *Intersectional pedagogy: Complicating identity and social justice* (pp. 1–24). Routledge.
- ▶ Collins, Patricia Hill. (2000). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment* (2nd ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203900055>
- ▶ Combahee River Collective. (1977). The Combahee River Collective statement. In B. Smith (Ed.), *Home girls: A Black feminist anthology* (pp. 264–274). Rutgers University Press.
<https://hdl.handle.net/2027/heb30514.0001.001>
- ▶ Crenshaw, Kimberlé. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139–167.
<https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- ▶ Freire, Paulo. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder. ISBN 0826412769
- ▶ Grzanka, Patrick. R. (Ed.). (2014). *Intersectionality: A foundations and frontiers reader* (1st ed.). Westview Press. ISBN 9780813349084
- ▶ Harmat, Gal. (2019). *Intersectional pedagogy: Creative education practices for gender and peace work*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780429319518>
- ▶ hooks, bell. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203700280>
- ▶ Matsuda, Mari J. (1991). Beside My Sister, Facing the Enemy: Legal Theory out of Coalition. *Stanford Law Review*, 43(6), 1183–1192.
<https://doi.org/10.2307/1229035>
- ▶ Museus, Samuel D., Yi, Varaxy, & Saelua, Natasha. (2017). The impact of culturally engaging campus environments on sense of belonging. *The Review of Higher Education: Journal of the Association for the Study of Higher Education*, 40(2), 187–215.
<https://doi.org/10.1353/rhe.2017.0001>
- ▶ Ong, Maria, Jaumot-Pascual, Nuria, & Ko, Lily T. (2020). Research literature on women of color in undergraduate engineering education: A systematic thematic synthesis. *Journal of Engineering Education*, 109(3), 581–615.
<https://doi.org/10.1002/jee.20345>

4.

Anwendung einer intersektionalen Perspektive in Lernumgebungen

Lernumgebungen an Universitäten spiegeln soziale, politische und institutionelle Dynamiken wider, die häufig bestehende Ungleichheiten verstärken. Wenn wir von einem intersektionalen Ansatz in der Bildung sprechen, müssen wir hinterfragen, wie Bildungsräume gestaltet sind, wie sie zugänglich sind und wie sie von Studierenden und Lehrenden erlebt werden, die unterschiedliche und sich überschneidende soziale Positionen einnehmen.

Dieses Kapitel bietet einen Rahmen für die Analyse von Lernumgebungen aus dieser Perspektive und stützt sich dabei auf Ergebnisse des InterHed-Projekts. Es schlägt Strategien und Instrumente vor, die den Übergang von reaktiver Anpassung zu **proaktiver Inklusion** unterstützen können, indem sie die Komplexität der Identitäten und Lebensrealitäten aller Studierenden bestätigen.

4.1.

Was sind Lernumgebungen?

Im Hochschulbereich umfassen Lernumgebungen die verschiedenen **physischen, digitalen und sozialen Räume**, in denen Lernen stattfindet. Dazu gehören Hörsäle, Seminarräume, Labore, Bibliotheken und Feldforschungsstätten sowie Online-Plattformen. Informelle und Übergangsräume wie Flure, Cafeterias, Coworking-Bereiche und Bibliotheken sind ebenfalls Teil der institutionellen Landschaft. Diese Umgebungen sind oft dynamischer und fließender und werden mit Begriffen wie Demokratie, Handlungsfähigkeit und Gemeinschaft in Verbindung gebracht (Deed & Alterator, 2017). Darüber hinaus haben studentische Workshops die Bedeutung von Online-Gruppenchats und anderen digitalen Räumen hervorgehoben, die über formale Plattformen hinausgehen. Obwohl diese informellen Online-Umgebungen nicht in den Rahmen dieses Toolkits fallen, spielen sie dennoch eine wichtige Rolle bei der Gestaltung der Alltagserfahrungen und

des Zugehörigkeitsgefühls der Studierenden. Trotz ihrer Vielfalt basieren Lernumgebungen, die allgemein als räumliche, soziale und symbolische Kontexte verstanden werden, oft auf einer engen Vorstellung vom „**Standardstudierenden**“: in der Regel körperlich gesund, neurotypisch, finanziell abgesichert und mit einem dominanten sprachlichen oder kulturellen Hintergrund. Solche Annahmen machen die alltäglichen räumlichen Barrieren unsichtbar, denen Studierende ausgesetzt sind, die diesem Profil nicht entsprechen, wie beispielsweise Menschen mit Behinderungen, ethnische Minderheiten, queere Menschen, Migranten, Pflegekräfte oder Menschen in prekären wirtschaftlichen Verhältnissen (Griful-Freixenet et al., 2017; Ahmed, 2012).

Wie Dolmage (2017) argumentiert, sind Lernräume rhetorisch: Sie vermitteln Botschaften darüber, wer dazugehört, wessen Wissen zählt und welche Arten von körperlichen oder geistigen Fähigkeiten erwartet werden. Wenn diese Umgebungen nicht kritisch hinterfragt und neu gestaltet werden, besteht die Gefahr, dass sie **unter dem Deckmantel der Neutralität strukturelle Ungleichheiten verstärken**.

Dies umfasst nicht nur die gebaute Umwelt, sondern auch die zeitlichen, sensorischen und epistemischen Dimensionen des Raums: Wessen Tempo wird unterstützt, wessen Kommunikationsstile werden berücksichtigt und wessen Anwesenheit wird erwartet? Während sich dieses Kapitel auf die physischen und relationalen Dimensionen von Lernumgebungen konzentriert, werden verwandte Fragen zu Lehrpraktiken in Kapitel 6 weiter untersucht, da es unausweichliche Verbindungen zwischen Raum, Inhalt und Pädagogik gibt.

Aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse laden uns dazu ein, Bildungsräume nicht als statische Behälter, sondern als **relationale Ökosysteme** zu betrachten. Wie Kimmel Chamat Garcés (2025) argumentiert, bedeutet die Anwendung einer „pluriversalen“ Perspektive auf Lernräume, vielfältige Ontologien und Epistemologien zu unterstützen und dominante westlich-zentrierte und anthropozentrische Designs in Frage zu stellen. Dies fordert Institutionen dazu auf, Raum nicht als neutralen Hintergrund, sondern als aktiven Mitgestalter von Bildungsbeziehungen, Ethik und Möglichkeiten zu betrachten.

4.2.

Inwiefern ist Intersektionalität in Lernumgebungen relevant?

- ▶ Eine intersektionale Perspektive betont, dass Lernumgebungen von Natur aus politisch, verkörpert und relational sind. Die Art und Weise, wie Räume gestaltet und genutzt werden, hat direkten Einfluss darauf, wer sich beteiligt und zugehörig fühlt. Wie feministische Geograf*innen und Wissenschaftler*innen in kritischen Behindertenstudien gezeigt haben, **erleben Körper und Geist Räume unterschiedlich**, je nachdem, wie Macht, Mobilität und Sichtbarkeit wirken (siehe Hansen & Philo, 2007). Lernumgebungen sind oft um normative Annahmen herum strukturiert, was von Körpern und Geist erwartet wird, wodurch diejenigen unsichtbar werden, die sich auf andere Weise bewegen, wahrnehmen oder im Raum navigieren. Was für einen Studierenden

zugänglich, sicher oder komfortabel ist, kann für einen anderen marginalisierend oder ausgrenzend sein.

Diese Dynamik wurde besonders deutlich in den **Workshops für Studierende**, die an den Partneruniversitäten durchgeführt wurden. Die Teilnehmer*innen beschrieben, wie sich physische, sensorische, kulturelle, digitale und soziale Barrieren in Lernumgebungen überschneiden und zu ungleichen Zugangs- und Teilhabebedingungen führen.

Beispielsweise beschrieben **neurodivergente Studierende** die Lehrräume als überstimulierend, insbesondere für diejenigen mit ADHS oder Autismus, und verwiesen auf grelles Licht, hohe Geräuschpegel und starre Raumaufteilungen, die es ihnen erschwerten, sich zu konzentrieren oder sich selbst zu regulieren. Wie Nicole Brown und Jennifer Leigh (2018b) feststellen, bewegen sich neurodivergente Studierende oft in Lernumgebungen, die auf neurotypischen Normen basieren, was im Widerspruch zu ihren Lernbedürfnissen stehen kann.

Im Gegensatz dazu wurden **Coworking- und informelle Bereiche** als flexibler und kooperativer empfunden, aber viele Studierende hoben deren **mangelnde physische Zugänglichkeit** hervor. Während formelle Lehrräume in der Regel über grundlegende Einrichtungen wie Rampen, Aufzüge oder verstellbare Tische verfügten, waren Coworking-Räume für Studierende mit eingeschränkter Mobilität schwerer zu erreichen. Dies spiegelt die allgemeine Erkenntnis wider, dass Räume, die auf bestimmte sensorische Bedürfnisse zugeschnitten sind, andere Bedürfnisse unbeabsichtigt vernachlässigen können, was zu zusätzlichen Barrieren führt, beispielsweise für neurodivergente Studierende, die auch Mobilitätshilfen nutzen (Kerschbaum et al., 2017).

Studierende mit Sehbehinderungen wiesen auf das Fehlen von Braille-Beschriftungen an Türen und Lehrräumen hin, was es ihnen unmöglich machte, sich selbstständig in den Gebäuden zurechtzufinden. In ähnlicher Weise stellte für Studierende mit **Hörbeeinträchtigungen** das Fehlen geeigneter Unterstützung in Vorlesungen ein grundlegendes

Hindernis für die Teilnahme an zentralen akademischen Aktivitäten dar. Diese Beispiele weisen nicht nur auf die Unzulänglichkeit technischer Anpassungen hin, sondern auch auf eine **stärkere Abhängigkeit von anderen**, die die Autonomie untergräbt und das Gefühl der Ausgrenzung verstärkt. Wie in den Workshops berichtet wurde, wird dies durch mangelnde Schulung des Personals im Umgang mit assistiven Technologien und Notfallverfahren noch verschärft.

Räumliche Ungleichheiten überschneiden sich auch mit **kultureller und religiöser Ausgrenzung**. Ein muslimischer Student berichtete, dass Gebetsräume nicht nur weit entfernt von den Lehrräumen lagen, sondern oft fälschlicherweise als Yogaräume gekennzeichnet waren, was seine Bedürfnisse ignorierte und widersprüchliche Signale hinsichtlich der Inklusion aussandte. Dies spiegelt Sara Ahmeds (2012) Kritik wider, dass institutionelle Räume oft nicht in der Lage sind, Unterschiede zu berücksichtigen, selbst wenn sie sich für Vielfalt einsetzen. Für einen muslimischen Studenten, der auch neurodivergent ist, bedeutet der Weg durch einen über-

reizenden Flur zu einem weit entfernten und mehrdeutig beschrifteten Raum eine zusätzliche sensorische Überlastung und kulturelle Nichtanerkennung. Wie die Studierenden feststellten, besteht die Lösung nicht darin, für jede Gruppe separate Räume zu schaffen, sondern **Mehrzweckräume mit inklusiver Beschilderung und geschultem Personal zu gestalten**, das die vielfältigen Erfahrungen und Nutzungsweisen der Studierenden in gemeinsamen Umgebungen versteht.

Auch **geschlechtsspezifische Ausgrenzungen** wurden erwähnt. Die Studierenden berichteten über das Fehlen geschlechtergerechter Toiletten und den Mangel an geeigneten Einrichtungen zum Wechseln von Menstruationstassen, was deutlich macht, wie oft Aspekte der Geschlechter- und Körpervielfalt bei der alltäglichen Campusplanung übersehen werden.

Die Umstellung auf digitales Lernen hat **bestehende Ungleichheiten** weiter **verstärkt**. Nicht alle Studierenden haben Zugang zu zuverlässigen Geräten, stabilem Internet oder ruhigen Lernumgebungen (Soria et al., 2020).

Einige Workshop-Teilnehmer*innen merkten an, dass Online-Lernplattformen wie *Moodle* oft ein Maß an digitaler Kompetenz voraussetzen, über das nicht alle Studierenden verfügen, insbesondere **Studierende der ersten Generation oder ältere Studierende**. Diejenigen, die keinen eigenen Computer besitzen, sind auf die Einrichtungen der Universität angewiesen, aber eingeschränkte Öffnungszeiten und begrenzte Verfügbarkeit machen dies praktisch unmöglich. In Verbindung mit finanziellen Belastungen wie Pendelkosten oder der Notwendigkeit, neben dem Studium zu arbeiten, zeigen diese Einschränkungen die **wirtschaftliche Dimension der digitalen Ungleichheit**.

Darüber hinaus hoben die Studierenden **technologische und infrastrukturelle Barrieren** hervor, wie unzureichender Internetzugang oder starre institutionelle Plattformen, die es schwierig machen, Feedback zu geben oder Anpassungen zu beantragen. Diese Herausforderungen spiegeln wider, wie materielle Ungleichheiten zu sozialer Ausgrenzung führen, und unterstreichen die Notwendigkeit einer proaktiven digitalen Inklusion, flexibler

Unterstützungssysteme und der Anerkennung, dass Klasse, Alter und Geografie das digitale Engagement in der Hochschulbildung prägen.

Schließlich stellte sich die soziale Integration als ein kritisches Anliegen heraus. Studierende mit Minderheiten- oder internationalem Hintergrund beschrieben häufig, dass sie sich von der breiteren Studierendenschaft abgekoppelt fühlten. Wie in mehreren Workshops berichtet wurde, führte dieses Gefühl der Ausgrenzung oft dazu, dass Studierende kleinere Peer-Gruppen bildeten, wodurch ihre Trennung von den dominanten Netzwerken noch verstärkt wurde. Informelle Lernumgebungen wie Cafeterias, Lernräume und Gemeinschaftsräume wurden daher als **Orte der Trennung empfunden, die die allgemeinen sozialen Ungleichheiten widerspiegeln**. Die Schaffung integrativerer und kooperativerer Umgebungen erfordert eine bewusste Raumgestaltung und die Förderung von Interaktion, um Zugehörigkeit, Anerkennung und gegenseitiges Verständnis zwischen verschiedenen Gruppen von Studierenden zu fördern.

Disziplin im Fokus. Feldforschung, Zugang und Inklusion in der Biologie

Feldforschung ist ein zentraler Bestandteil der biologischen Ausbildung und ermöglicht es den Studierenden, methodische Fähigkeiten in der empirischen Datenerhebung und Umweltanalyse zu entwickeln. Durch praktische Übungen in terrestrischen und aquatischen Ökosystemen erwerben die Studierenden wichtige Feldtechniken, darunter die Verwendung von Transekten und Quadraten für Vegetationsproben, Untersuchungen von Wirbellosen und Wirbeltieren, die Messung abiotischer Parameter, GPS-basierte räumliche Kartierung und die Klassifizierung von Lebensräumen. Diese Kompetenzen sind in Teilbereichen wie Botanik, Zoologie, Ökologie und Geowissenschaften von zentraler Bedeutung, wo Beobachtungen und Probenahmen vor Ort entscheidend für das Verständnis der Artenverteilung, der Gemeinschaftsstruktur und der Ökosystemprozesse sind. Herkömmliche Modelle der feldbasierten Lehre setzen jedoch oft **uneingeschränkte körperliche Mobilität, kognitive Normativität und die Fähigkeit zu längeren Exkursionen außerhalb des Campus** voraus, darunter mehrtägige Exkursionen an abgelegene Orte.

Diese pädagogische Struktur kann unbeabsichtigt Studierende mit körperlichen Behinderungen (z. B. eingeschränkte Mobilität, chronische Erkrankungen oder medizinische Probleme, die bestimmte Aktivitäten wie Probenahmen vom Boot aus unsicher machen), neurodivergente Studierende oder Studierende mit psychischen Erkrankungen (z. B. Angstzustände, Agoraphobie) sowie Personen mit Pflegeaufgaben oder beruflichen Verpflichtungen ausschließen. Ohne bewusste Gestaltung und inklusive Alternativen kann das feldbasierte Lernen unbeabsichtigt strukturelle Barrieren für eine Teilnahme verstärken und den Zugang zu wichtigen Bildungserfahrungen für eine vielfältige Studierendenschaft einschränken.

Ähnliche Herausforderungen ergeben sich in Fachbereichen wie Medizin, Krankenpflege oder Pädagogik, wo Praktika und praktische Erfahrungen oft auf normativen Annahmen über den idealen Studierenden beruhen. Diese Umgebungen erfordern nicht nur physische Präsenz, sondern auch soziale Kompetenz, emotionale Regulierung und die Fähigkeit, sich in ungewohnten Räumen zurechtzufinden.

4.3.

Diese Beispiele zeigen, dass sich Ungleichheiten überschneiden und den Zugang zu und die Teilnahme an Lernumgebungen prägen. Die Schaffung wirklich inklusiver Lernumgebungen erfordert nicht nur eine physische Gestaltung, sondern auch **epistemische Anerkennung, technologische Infrastrukturen und institutionelle Kulturen**, die bestimmen, wessen Wissen und Präsenz berücksichtigt werden.

Welche Ansätze, Strategien und Instrumente können dabei helfen, eine intersektionale Perspektive auf Lernumgebungen im Hochschulbereich anzuwenden?

Die Gestaltung von Lernumgebungen aus einer intersektionalen Perspektive bedeutet, die Räume, in denen Bildung stattfindet (sowohl physisch als auch digital), bewusst so zu gestalten, dass sie alle Lernenden bestätigen, unterstützen und befähigen.

Bevor eingegriffen wird, muss unbedingt ermittelt werden, inwiefern Lernumgebungen

durch ihre Gestaltung oder durch Auslassungen bestimmte Studierende bevorzugen und andere marginalisieren. Die folgenden **Leitfragen** können Lehrende, Designer*innen sowie Koordinator*innen dabei helfen, diese diagnostische Arbeit zu beginnen. Es sei nochmals darauf hingewiesen, dass es sich hierbei nicht um Checklisten handelt, sondern um Ansatzpunkte für eine vertiefte Untersuchung und Diskussion:

- Wer sind meine Studierenden?
- Welche unterschiedlichen Bedürfnisse (sensorisch, mobilitätsbezogen, kulturell, sprachlich, wirtschaftlich, digital usw.) bringen diese Studierenden in die Lernumgebung mit?
- Sind sowohl physische als auch virtuelle Lernumgebungen wirklich barrierefrei und inklusiv oder nur nominell konform?
- Werden technologische und barrierefreie Bedürfnisse identifiziert und berücksichtigt?

Das Rahmenwerk des **Universal Design for Learning** (UDL) bietet eine solide Grundlage für die Einbettung von Flexibilität in die Gestaltung von Lernumgebungen. Anstatt sich auf nachträglich angepasste Einrichtungen zu verlassen, fördert UDL **eine proaktive Planung** von Anfang an, die eine Vielzahl von Bedürfnissen antizipiert, darunter sensorische, motorische, kognitive und sprachliche Vielfalt. In physischen Räumen bedeutet dies beispielsweise barrierefreie Eingänge, anpassbare Beleuchtung und Möbel, klare Beschilderung und Bereiche mit geringer Reizüberflutung. In digitalen Umgebungen fördert UDL die Verwendung verschiedener Arten der Inhaltsvermittlung (z. B. Text, Video, Audio), barrierefreie Benutzeroberflächen und alternative Formate für die Bewertung und Teilnahme. Eine ausführlichere Erörterung darüber, wie die UDL-Prinzipien die inklusive Lehrpraxis beeinflussen können, finden Sie in Kapitel 6 dieses Toolkits.

Durch die Berücksichtigung von Diversität verlagert UDL die Last von den Studierenden hin **zur institutionellen Verantwortung** (CAST, 2018; Dolmage, 2017). Die Intersektio-

nalität fordert uns jedoch dazu heraus, darüber nachzudenken, dass eine echte Transformation von Lernumgebungen nicht nur eine Erweiterung des Zugangs beinhaltet, sondern auch eine Umverteilung von Macht und die Frage, für wessen Präsenz und Wissen diese Räume historisch gesehen ursprünglich konzipiert wurden.

Über die Beiträge von UDL hinaus können auch einzelne Lehrende **barrierearme Anpassungen** in Lernumgebungen vornehmen, selbst wenn umfassendere strukturelle Einschränkungen bestehen. Beispiele hierfür sind hybride Klassenzimmer, die Bereitstellung von gedruckten Versionen von Folien im Voraus, die Sicherstellung von Untertiteln in Videos und die Möglichkeit, Kursinhalte herunterzuladen. Diese Anpassungen sind zwar geringfügig, können jedoch den Zugang für viele Studierende sinnvoll erweitern und deren Stress reduzieren (Griful-Freixenet et al., 2017).

Die Umstellung auf Online- und Hybridlehre hat bestehende **digitale Klüfte** offenbart und vertieft. Der Zugang zu stabilem Inter-

net, geeigneten persönlichen Geräten und ruhigen, sicheren Lernumgebungen ist ungleich verteilt, oft entlang von Klassen-, ethnischen- und geografischen Grenzen (Soria et al., 2020). Institutionen müssen daher digitale Inklusion als eine Frage der Bildungsgerechtigkeit betrachten. Dazu gehören Programme zum Verleih von Geräten, subventionierter Internetzugang, Offline-Lernoptionen und asynchrone Teilnahmeformate. Dazu gehört auch die Gestaltung von digitalen Plattformen, die zugänglich und kulturell sensibel sind und über die technische Nutzbarkeit hinausgehen, um umfassendere Formen der epistemischen und sprachlichen Inklusion zu erreichen (Woodley & Rice, 2022). Lehrende können eine wichtige Rolle spielen, indem sie Zugangsbarrieren zu IT-Diensten identifizieren und aufzeigen und sich bei Bedarf für die Unterstützung der Studierenden einsetzen.

Lernräume sollten nicht nur zugänglich sein, sondern auch komfortabel und bestätigend für **unterschiedliche Körper und Neurotypen**. Dazu gehören Ruheräume für überreizte Studierende, eine sanfte Beleuchtung, Sitzmöglichkeiten für unterschiedliche Körpergrößen

und Mobilitätsbedürfnisse sowie die Möglichkeit, sich während der Vorlesungen zu bewegen oder zu stimulieren. Insbesondere für neurodivergente Studierende kann die traditionelle Gestaltung von Lehrräumen starr und ausgrenzend sein (Brown & Leigh, 2018b). Auch wenn Lehrende möglicherweise keinen Einfluss auf die Architektur der Lehrräume haben, können sie sich für Anpassungen einsetzen, bei Bedarf einen Raumwechsel beantragen und durch Sprache, Körperhaltung und Lehrnormen Inklusivität signalisieren. Wenn sie beispielsweise darauf hinweisen, dass es den Studierenden freisteht, aufzustehen, sich zu strecken oder geräuschunterdrückende Kopfhörer zu tragen, kann dies dazu beitragen, zu signalisieren, dass alle Körper und Geister willkommen sind.

Die Förderung **der gemeinsamen Gestaltung** ist eine weitere Strategie, mit der Lehrende Lernräume inklusiver gestalten können. Beispielsweise könnte die Koordinationsstelle für Studiengänge zu Beginn des Semesters kurze anonyme Umfragen durchführen, um die Zugangsbedürfnisse der Studierenden oder die Hindernisse, mit denen sie konfrontiert sind,

zu ermitteln, gemeinsam Grundregeln für die respektvolle und inklusive Nutzung des physischen und virtuellen Raums zu entwickeln und Präferenzen hinsichtlich der Kameraanutzung, der Geräuschpegel oder der körperlichen Bewegung zu diskutieren. Wichtig ist, dass Co-Creation über das bloße Befragen der Studierenden nach ihren Bedürfnissen hinausgeht; sie beinhaltet, sie in die Entwicklung, Gestaltung und Umsetzung von Lösungen einzubeziehen, die diesen Bedürfnissen entsprechen. Diese Praktiken verwandeln den Lehrraum von einer festen Umgebung in eine verhandelte Umgebung, in der die Studierenden Eigeninitiative ausüben können und als Mitgestalter der Lernerfahrung anerkannt werden.

Über die Lehre hinaus umfasst die Anwendung einer intersektionalen Perspektive auf Lernumgebungen auch die Untersuchung **der institutionellen Geografie**. Um diese Lücken zu schließen, müssen die Institutionen partizipative Audits ihrer Campus durchführen, bei denen die Erfahrungen der Studierenden im Mittelpunkt stehen, um räumliche Ausgrenzung zu kartieren und

konkrete Veränderungen vorzuschlagen. Um Lernumgebungen inklusiv zu gestalten, **müssen Architektur und Planung als Aufgabe der Gleichstellung betrachtet werden**. Dazu kann gehören, den Zugang zu Toiletten, Gebetsräumen und Gemeinschaftsräumen zu überprüfen, versteckte Hierarchien bei der Nutzung oder Kontrolle von Räumen anzugehen und sicherzustellen, dass auch informelle Räume und Übergangsräume (z. B. Flure, Cafeterias, Lobbys und Bibliotheken) inklusiv sind.

Ressourcen

Anwendung von Intersektionalität in Lernumgebungen

Eine Reihe von pädagogischen Instrumenten kann diese Bemühungen zusätzlich unterstützen, die Lebenserfahrungen der Studierenden sichtbar machen und gemeinsam gerechtere Lernumgebungen schaffen. Dazu gehören die folgenden:

- **Brave Spaces** (Arao & Clemens, 2013): Fördern konstruktives Unbehagen als Katalysator für Lernen und Transformation und bieten einen Rahmen für die Einbettung von intersektionalem Dialog, Peer-Reflexion und kollaborativen Feedback-Praktiken.
- **Talking Circles** (Coll-Planas et al., 2021): Strukturierte Gruppendialoge, die gemeinsame Reflexionen über reale Szenarien nutzen, um Empathie aufzubauen, Macht-

dynamiken anzusprechen und inklusives, sozial verantwortliches Lernen zu fördern.

- **Relief Maps** (Baylina & Rodó-Zárate, 2016): Eine reflektierende Kartierungsübung, um zu erforschen, wie sich Studierende in ihren Bildungsumgebungen fühlen.
- **Body Mapping** (Solomon, 2002): Eine kreative Methode, bei der Studierende ihren Körper zeichnen oder mit Anmerkungen versehen, um darzustellen, wie sie verschiedene Lernkontexte körperlich und emotional erleben.
- **Me Bags** (Noah & Souza, 2018): Eine Aktivität, bei der die Studierenden eine Tasche mit Gegenständen füllen, die sie repräsentieren, und so einen lebhaften Dialog über unterschiedliche Hintergründe und Bedürfnisse anregen.

Diese Strategien und Instrumente sind nicht als verbindlich, sondern als anpassungsfähig zu verstehen. Sie bieten Lehrenden Ansatzpunkte, um gemeinsam mit ihren Studierenden inklusivere Umgebungen zu schaffen, wobei sie anerkennen, dass echte Inklusion nicht nur darin besteht, bestehende Bedürfnisse zu berücksichtigen. Vielmehr geht es darum, die Strukturen zu verändern, die Ungleichheit überhaupt erst hervorbringen.

Siehe García-Romeral, Gloria, Garcia-Castillo, Marina, und González-Ruiz, Lorena (Coords). (2025). [Innovativer Lehrmethodenbericht: Bericht zu pädagogischen Instrumenten zur Integration von Intersektionalität in der Hochschullehre](#). Universität de Vic-Universität Central de Catalunya.

4.4.

Abschließende Überlegungen

Wie Sara Ahmed (2012) und Rob Kitchin (1998) uns in Erinnerung rufen, geht es bei Inklusion nicht nur darum, wer sich im Raum befindet, sondern auch darum, **wie der Raum gestaltet ist**. Lernumgebungen sind von der Geschichte der Macht und Ausgrenzung geprägt und reproduzieren soziale Hierarchien, sofern sie nicht bewusst neu gestaltet werden.

Eine intersektionale Perspektive zeigt, wie Räume die Teilhabe ermöglichen oder einschränken können, je nachdem, wie sie auf sich überschneidende Formen der Ungleichheit reagieren. Sie veranlasst uns zu fragen: Wessen Anwesenheit wird erwartet? Wessen Bedürfnisse werden übersehen? Und wie verteilen sich Unbehagen und Konflikte auf Körper und Identitäten? Anstatt nach Räumen zu suchen, die für alle sicher sind – ein Ziel, das vielleicht nicht immer erreichbar ist –, erfordert dies die Bereitschaft, sich mit Spannungen und Komplexität auseinanderzusetzen.

Wie Rosemarie Garland-Thomson (2011) argumentiert, **erfordert echte Inklusion eine relationale Ethik**, die verkörperte Unterschiede in den Mittelpunkt stellt, anstatt Normen an-

zupassen, die einige privilegieren und andere ausschließen. Und wie bell hooks (1994) uns erinnert, **ist Bildung immer politisch**, ebenso wie die Räume, in denen sie stattfindet.

Die in diesem Kapitel vorgestellten Strategien und Überlegungen sind Ansatzpunkte. Die eigentliche Herausforderung besteht darin, Lernumgebungen (in ihrer ganzen Vielfalt) nicht als passive Behälter, sondern als aktive **Orte der Gerechtigkeit und kollektiven Transformation** neu zu denken.

Referenzen

- ▶ Ahmed, Sara. (2012). *On being included: Racism and diversity in institutional life*. Duke University Press.
<https://doi.org/10.1215/9780822395324>
- ▶ Arao, Brian, & Clemens, Kristi. (2013). From safe spaces to brave spaces. In Lisa M. Landreman (Ed.), *The Art of Effective Facilitation* (pp. 135–150). Stylus Publishing.
<https://doi.org/10.4324/9781003447580>
- ▶ Baylina, Mireia & Rodó-Zárate, Maria. (2016). New visual methods for teaching intersectionality from a spatial perspective in a geography and gender course. *Journal of Geography in Higher Education*, 40(4), 608–620.
<https://doi.org/10.1080/03098265.2016.1218828>
- ▶ Brown, Nicole, & Leigh, Jennifer. (2018b). Ableism in academia: Where are the disabled and ill academics? *Disability & Society*, 33(6), 985–989.
<https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1455627>
- ▶ CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines (Version 2.2)*. CAST.
<https://udlguidelines.cast.org>
- ▶ Chamat Garcés, Kimmel (2025). Re-weaving learning ecologies: a pluriversal framework for higher education learning spaces. *Higher Education Research & Development*, 44(1), 68–82.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2024.2429439>
- ▶ Coll-Planas, Gerard, Rodó-Zárate, Maria, & García-Romeral, Gloria. (2021). *Mirades polièdriques: Guia per a l'aplicació de la interseccionalitat en la prevenció de violència de gènere amb joves*.
<http://hdl.handle.net/10854/7571>
- ▶ Deed, Craig, & Alterator, Scott. (2017). Informal learning spaces and their impact on learning in tertiary education: Framing new narratives of participation. *Journal of Learning Spaces*, 6(3).
<https://libjournal.uncg.edu/jls/article/view/1439/1165>
- ▶ Dolmage, Jay Timothy. (2017). *Academic Ableism: Disability and Higher Education*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
<https://doi.org/10.3998/mpub.9708722>
- ▶ Garland-Thomson, Rosemarie. (2011). Misfits: A Feminist Materialist Disability Concept. *Hypatia*, 26(3), 591–609.
<https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2011.01206.x>

- ▶ Griful-Freixenet, Júlia, Struyven, Katrien, Verstichele, Maggie, & Andries, Caroline. (2017). Higher education students with disabilities speaking out: perceived barriers and opportunities of the Universal Design for Learning framework. *Disability & Society*, 32(10), 1627–1649.
<https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1365695>
- ▶ Hansen, Nancy, & Philo, Chris. (2007). The normality of doing things differently: Bodies, spaces and disability geography. *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie*, 98(4), 493–506.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9663.2007.00417.x>
- ▶ hooks, bell. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203700280>
- ▶ Kerschbaum, Stephanie, Eisenman, Laura, & Jones, James M. (Eds.).(2017). *Negotiating Disability: Disclosure and Higher Education*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
<https://doi.org/10.3998/mpub.9426902>
- ▶ Kitchin, Rob. (1998). ‘Out of Place’, ‘Knowing One’s Place’: Space, power and the exclusion of disabled people. *Disability & Society*, 13(3), 343–356.
<https://doi.org/10.1080/09687599826678>
- ▶ Noah, Tolulope, & Souza, Tasha. (2018). What to do before, during, and after difficult dialogues about diversity. Boise State University.
https://scholarworks.boisestate.edu/ctl_teaching/11/
- ▶ Solomon, Jane. (2002). “Living with X”: A body mapping journey in time of HIV and AIDS. *Facilitator’s Guide* (Psychosocial Wellbeing Series).
- ▶ Soria, Krista M., Horgos, Bonnie, Roberts, Brayden J. & Hallahan, Katie (2020). *Undergraduates’ Experiences During the COVID-19 Pandemic: Disparities by Race and Ethnicity*. SERU Consortium, University of California – Berkeley and University of Minnesota.
- ▶ Woodley, Xeturah M, & Rice, Mary F. (2022). *Designing Intersectional Online Education: Critical Teaching and Learning Practices*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003006350>

5.

Anwendung einer intersektionalen Perspektive bei der Lehrplangestaltung

Die Gestaltung von Lehrplänen im Hochschulbereich beinhaltet soziale, kulturelle und institutionelle Entscheidungen, die bestimmen, welches Wissen geschätzt wird, wie es organisiert ist und wessen Erfahrungen repräsentiert werden. Dies ist keineswegs ein rein technischer Prozess, sondern prägt die intellektuellen

und politischen Konturen des akademischen Lebens. Aus einer intersektionalen Perspektive betrachtet, ist der Lehrplan ein wichtiger Ort, an dem **Wissenshierarchien reproduziert und hinterfragt werden** und der bestimmt, wessen Stimmen, Erfahrungen und Weltanschauungen repräsentiert werden und wessen marginalisiert oder ausgeklammert werden.

Dieses Kapitel bietet einen Rahmen für die Reflexion über Lehrplaninhalte aus einer intersektionalen Perspektive. Es lädt Lehrende dazu ein, **darüber nachzudenken, wie Wissen konstruiert wird**: Wessen Perspektiven stehen im Mittelpunkt, wessen werden marginalisiert oder ausgelöscht, und wie können Kursmaterialien die Vielfalt sozialer Realitäten und Formen von Fachwissen genauer widerspiegeln? Auf diese Weise trägt es zu einer umfassenderen Verlagerung hin zu **einer transformativen Lehrplanpraxis** bei, die sich damit befasst, was in der Hochschulbildung als Wissen gilt.

5.1.

Wie sieht die Gestaltung des Lehrplans aus?

Im Hochschulbereich bezieht sich die Lehrplangestaltung auf die systematische Planung von Lernzielen, Inhalten, pädagogischen Ansätzen und Bewertungsstrategien, um kohärente Bildungsergebnisse zu erzielen. Sie umfasst die Auswahl, Organisation und Reihenfolge von Wissen in einer Weise, die akademische Laufbahnen prägt, die Erfahrungen der Studierenden beeinflusst und die Werte der Einrichtung widerspiegelt (Lattuca & Stark, 2009; Tyler, 1969). Während Lehrmethoden und Bewertung integrale Bestandteile der Lehrplangestaltung sind, werden diese in Kapitel 6 über Lehrpraktiken behandelt. In diesem Kapitel konzentrieren wir uns speziell auf Kursinhalte und Lernziele und untersuchen, wie diese aus einer intersektionalen Perspektive neu gedacht werden können.

Um zu verstehen, wie diese Elemente des Lehrplans funktionieren, muss man sich bewusst machen, dass sie von zugrunde liegenden Annahmen und Machtverhältnissen geprägt sind. Elemente der Lehrplangestaltung beziehen sich auf die grundlegenden Komponenten und pädagogischen Entscheidungen, die bestimmen, **was, wie und wie das**

Lernen in der Hochschulbildung **bewertet wird** (Lattuca & Stark, 2009; O'Neill, 2015). Die Elemente der Lehrplangestaltung (Lernziele, Kursinhalte, Lehrmethoden und Bewertungsansätze) existieren nicht isoliert, sondern sind in **umfassendere Machtsysteme** eingebettet, die bestimmen, welches Wissen legitimiert wird, wessen Erfahrungen im Mittelpunkt stehen und wie Studierende in Lernumgebungen positioniert werden (Apple, 2004; Ahmed, 2012).

Da die Lehrplangestaltung Entscheidungen über diese Elemente beinhaltet und diese Entscheidungen **die Mission und gesellschaftliche Rolle der Universität widerspiegeln** (Tyler, 1969; Taba, 1962; Lattuca & Stark, 2009), ist der Lehrplan **sowohl ein pädagogisches als auch ein politisches Instrument**, das das Konzept gültigen Wissens, die Perspektiven, denen es Vorrang einräumt, und die Art und Weise, wie von den Studierenden erwartet wird, dass sie sich am Lernen beteiligen, vermittelt (Apple, 2004). Als solches kann der Lehrplan bestehende Hierarchien entweder reproduzieren oder als Rahmen für Veränderungen dienen.

5.2.

Inwiefern ist Intersektionalität für die Gestaltung von Lehrplänen relevant?

- ▶ Eine intersektionale Perspektive zeigt, wie Lehrpläne durch die sozialen und institutionellen Hierarchien geprägt sind, die der Hochschulbildung zugrunde liegen. Lehrpläne vermitteln nicht nur Wissen, sondern auch Annahmen darüber, wer der „typische“ Studierende ist, welche Formen von Wissen legitim sind und wessen Erfahrungen von Bedeutung sind. Indem sie diese Annahmen sichtbar macht, fordert Intersektionalität Lehrende dazu heraus, **über eine oberflächliche** Diversifizierung **hinauszugehen** und zu einer tieferen strukturellen Transformation beizutragen (Collins & Bilge, 2016; Ahmed, 2012).

Die intersektionale Lehrplangestaltung geht über die bloße Einbeziehung verschiedener

Autoren oder Fallstudien hinaus. Sie hinterfragt kritisch, wie dominante Erkenntnistheorien konstruiert werden, welche Formen des Wissens marginalisiert werden und wie Machtssysteme beeinflussen, was gelehrt wird, wie es gelehrt wird und wie es bewertet wird (Hooks, 1994; Apple, 2004; Case & Rios, 2016). Diese Perspektive erfordert nicht nur eine Untersuchung der Kursinhalte, sondern auch der Lernziele, pädagogischen Ansätze und der darin enthaltenen Annahmen. Traditionell hat die Lehrplanentwicklung dominante Wissensformen privilegiert, die oft in weißen, eurozentrischen, männlichen, körperlich gesunden und mittelständischen Normen verwurzelt sind, während Wissen, das aus Positionen hervorgeht, die durch Ethnizität, Geschlecht, Klasse, Beeinträchtigung, Sexualität oder sprachliche Unterschiede gekennzeichnet sind, ausgeschlossen wurde (Collins & Bilge, 2016; Bhabra et al., 2018; Le Grange, 2021). Eine intersektionale Perspektive fordert Lehrende dazu auf, **diese Ausgrenzungen zu erkennen und zu hinterfragen** und zu verstehen, wie sich überschneidende Strukturen sowohl den Zugang der Studierenden zu Wissen als auch ihre Anerkennung im akademischen Raum prägen.

In den InterHEd-Workshops tauschten die Studierenden Beispiele dafür aus, wie Kursinhalte und -ziele oft **von kultureller Homogenität** und gemeinsamem akademischem Kapital **ausgehen**. Ein Studierender erinnerte sich daran, wie ein Dozent biblische Referenzen verwendete, um soziale Konzepte zu erklären, wobei er von einem Vertrautheitsgrad ausging, den nicht alle Studierenden teilten. Andere wiesen darauf hin, dass die Leselisten von dichten akademischen Texten dominiert waren, die eine spezielle kulturelle Fachsprache verwendeten, was für internationale Studierende und diejenigen, die als Erste in ihrer Familie eine Universität besuchten, eine besondere Herausforderung darstellte. Diese Beispiele veranschaulichen, wie Lehrpläne häufig auf impliziten Normen und auf kulturellem, sprachlichem und epistemischem Kapital beruhen, wie z. B. der Vertrautheit mit dem vorherrschenden akademischen Diskurs und Denkweisen, wodurch bestimmte Studierende gegenüber anderen privilegiert werden und Ausgrenzungen aufgrund von Klasse, Herkunftsort (ländlich oder städtisch), Vorbildung und Migrationshintergrund verstärkt werden.

Die Lehrenden in den Fakultätsworkshops schlossen sich diesen Bedenken an. Viele bekundeten zwar ihr starkes Engagement für Inklusion und Barrierefreiheit, betonten jedoch auch, dass **festen Lehrpläne und starre Lernergebnisse ihre Fähigkeit einschränken, auf die Vielfalt der Studierenden einzugehen**. Diese Rahmenbedingungen werden oft durch institutionelle Anforderungen geprägt und in mehrjährigen Zyklen überprüft, um Konsistenz und Transparenz zu gewährleisten. Solche Strukturen bieten zwar Vorhersehbarkeit und Stabilität, können aber auch die Reaktionsfähigkeit auf sich verändernde Gruppen von Studierenden einschränken, wie z. B. internationale Studierende, Studierende, die neben dem Studium arbeiten, und Studierende mit Betreuungsaufgaben.

Solche Spannungen zeigen, wie **Macht durch Lehrplanstrukturen wirkt**. Kulturelle und sprachliche Normen können bestimmte Studierende privilegieren, während starre bürokratische Systeme Lehrende daran hindern, sich an die Bedürfnisse anderer anzupassen. Das Ziel ist jedoch nicht, Strukturen zu beseitigen, sondern Konsistenz mit Reaktions-

fähigkeit zu verbinden. Ein intersektionaler Lehrplan erkennt an, dass **Inklusion und akademische Strenge nebeneinander bestehen können**, wenn bei der Gestaltung die vielfältigen Positionen berücksichtigt werden, aus denen heraus die Studierenden lernen.

In diesem Sinne ist Intersektionalität **kein „Zusatz“**, sondern ein Rahmen, um zu verstehen, wie Machtverhältnisse die Grundlagen akademischen Wissens prägen, und um Lehrpläne neu zu konzipieren, die sowohl stabil als auch flexibel, streng und inklusiv, reaktionsfähig und strukturell solide sind.

5.3.

Welche Ansätze, Strategien und Instrumente können dabei helfen, eine intersektionale Perspektive auf die Lehrplangestaltung anzuwenden?

Die Gestaltung von Lehrplänen sollte als ein fortlaufender, **kollektiver Prozess der kritischen Reflexion und Überarbeitung** verstanden werden. Die folgenden **Leitfragen** sind nicht als Checkliste gedacht, sondern als Ansatzpunkte für den Dialog, die Überprüfung und die gemeinsame Gestaltung zwischen Lehrenden, Lehrteams und Lehrplanentwickler*innen. Um diese Reflexion zu unterstützen, sind die Fragen in drei Kategorien

unterteilt, die verschiedene Dimensionen der Lehrplangestaltung aus einer intersektionalen Perspektive behandeln: Machtverhältnisse, Wissensrepräsentation und Beteiligung der Studierenden.

Macht, Ungleichheit und der versteckte Lehrplan

- Behandeln die Lehrplaninhalte strukturelle Ungleichheiten und Machtverhältnisse explizit oder tragen sie zu deren Aufrechterhaltung bei?
- Gibt es innerhalb des Lehrplans Möglichkeiten, über Ungleichheit, Privilegien und sich überschneidende Unterdrückungssysteme nachzudenken?
- Können wir einen versteckten Lehrplan (d. h. implizite Werte, Normen und Erwartungen) identifizieren, der Ausgrenzung oder Marginalisierung reproduzieren könnte?
- Welche Rolle spielt Sprache im Lehrplan? Wird eine inklusive und nichtdiskriminierende Sprache aktiv gefördert?

- Verwenden wir neutral klingende Begriffe (z. B. „Bürger“, „Verbraucher“, „Patienten“, „Kinder“), die Unterschiede und Ungleichheiten verschleiern?
- Gibt es Instrumente, Mechanismen oder Verfahren, um den Lehrplan zu überprüfen und zu überarbeiten, wenn Ungleichheiten oder Ausgrenzungen festgestellt werden?
- Wie effektiv und zugänglich sind diese Mechanismen in der Praxis?
- Gibt es Spielraum, um Lernziele oder Lehrpläne anzupassen, um auf neue Bedürfnisse zu reagieren und die Inhalte im Laufe der Zeit zu diversifizieren?

Repräsentation und Vielfalt des Wissens

- Spiegeln die Lehrplaninhalte eine Vielfalt an Erfahrungen, Perspektiven und Wissensformen wider?
- Welche Autoren, Stimmen oder sozialen Gruppen sind unterrepräsentiert oder fehlen, und warum? Wie könnten sie sinnvoll einbezogen werden?

- Spiegeln die in der Lehre verwendeten Beispiele, Fallstudien und Aktivitäten die soziale und kulturelle Vielfalt der heutigen Gesellschaften wider (in Bezug auf Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit, soziale Schicht, Behinderung, sexuelle Orientierung, Migrationsstatus usw.)?
- Werden unterschiedliche sprachliche und kulturelle Bedürfnisse berücksichtigt, insbesondere bei internationalen, migrierten oder mehrsprachigen Studierenden?

Beteiligung der Studierenden und gemeinsame Gestaltung

- Inwieweit werden die eigenen Erfahrungen, Perspektiven und Rückmeldungen der Studierenden bei der Gestaltung und Überarbeitung des Lehrplans berücksichtigt?
- Wie nehmen die Studierenden die Inklusivität und Relevanz dessen, was und wie sie lernen, wahr?
- Welche Mechanismen oder Räume gibt es, um das Feedback der Studierenden auf sinnvolle Weise zu sammeln und einzubeziehen?

Diese Fragen erinnern uns daran, dass die Gestaltung von Lehrplänen ein **politischer und ethischer Prozess der epistemischen Inklusion und Gerechtigkeit** ist. Aus einer intersektionalen Perspektive bedeutet die Gestaltung eines Lehrplans, kritisch zu hinterfragen, was als legitimes Wissen gilt, wie es organisiert ist und für wen es zugänglich gemacht wird. Dieser Wandel erfordert eine Abkehr von additiven Modellen der Inklusion, bei denen „Vielfalt“ in bereits bestehende Strukturen eingeführt wird, hin zu transformativen Ansätzen, die die Grundlagen des disziplinären Wissens hinterfragen und neu definieren (Ahmed, 2012; Case, 2016).

Diese Transformation beginnt mit einem **Umdenken in Bezug auf die Lernziele**. Intersektionale Lehrpläne erweitern die traditionellen Definitionen des Studienerfolgs um Ergebnisse wie **kritisches Bewusstsein, Reflexivität und soziale Verantwortung**. Anstatt sich ausschließlich auf technisches Wissen oder fachspezifische Fähigkeiten zu konzentrieren, zielen intersektionale Lernziele darauf ab, den Studierenden die Werkzeuge an die Hand zu geben, um strukturelle Ungleichheiten zu er-

kennen und zu transformieren (McNair et al., 2020; O’Neill, 2015; Collins, 2000).

Was **den Kursinhalt** betrifft, so spiegelt dieser immer Entscheidungen darüber wider, welches Wissen legitimiert und welche Perspektiven ausgeschlossen werden, wodurch er von Natur aus voreingenommen ist. Aus intersektionaler Sicht bedeutet die Gestaltung von Inhalten, die Dominanz eurozentrischer, heteronormativer und patriarchalischer Wissenssysteme in Frage zu stellen und gleichzeitig die Erkenntnistheorien marginalisierter Gemeinschaften aktiv in den Mittelpunkt zu stellen (Collins & Bilge, 2016; Bhambra et al., 2018). Dies bedeutet mehr als nur das Hinzufügen „vielfältiger Stimmen“ als optionales Lesematerial; es erfordert eine **vollständige Neugestaltung der Kernnarrative** eines Kurses, um Macht, Privilegien und strukturelle Ungleichheit als grundlegende Themen anzusprechen.

Eine wichtige Strategie zur Integration von Intersektionalität in den Lehrplan besteht darin, **sichtbar zu machen, wie Wissen legitimiert wird**, wessen Perspektiven in den Vordergrund gestellt werden und welche Er-

fahrungen verschwiegen werden. Lehrende können Übungen einführen, die diese Dynamiken hinterfragen und die Studierenden dabei unterstützen, ihre eigene soziale Position zu erfassen. Dies fördert das Bewusstsein dafür, wie Identität und Macht die Wissensproduktion prägen.

Intersektionale Strategien beinhalten auch eine Verschiebung traditioneller Hierarchien im Klassenzimmer, indem **die Studierenden als Mitgestalter von Wissen** positioniert werden. Dazu gehört, dass die Studierenden in die Gestaltung des Kurses, die Auswahl der Inhalte und die Bewertungskriterien einbezogen werden. Solche Ansätze dezentralisieren die Autorität und fördern die Eigenverantwortung, insbesondere für Studierende aus marginalisierten Verhältnissen. Intersektionale Strategien validieren Erfahrungswissen und akademisches Wissen. Durch die Einbeziehung von Erzählungen, Fallstudien aus der Gemeinschaft und reflexiven Erzählaktivitäten können die Studierenden **strukturelle Analysen mit persönlichen Erfahrungen** verbinden.

Ressource

Counter-Storytelling

Counter-storytelling (Hall, 2016), die in der Critical Race Theory (CRT) verwurzelt sind, laden die Studierenden dazu ein, Erzählungen zu erstellen, die ihre gelebten Erfahrungen von Unterdrückung und Widerstand hervorheben. Durch strukturierte Phasen der Reflexion, Recherche und des Austauschs mit Gleichaltrigen hinterfragen die Studierenden dominante Ideologien und untersuchen, wie sich ethnische Zugehörigkeit, Geschlecht, Klasse und andere Identitäten in Systemen von Privilegien und Ausgrenzung überschneiden. Counter-storytelling rücken marginalisierte Erkenntnistheorien in den Mittelpunkt, indem sie die Studierenden dazu anregen, Erzählungen zu verfassen und zu analysieren. Diese Erzählungen können in die Auswahl von Inhalten und Bewertungskriterien einfließen.

Siehe García-Romeral, Gloria, García-Castillo, Marina, und González-Ruiz, Lorena (Coords). (2025). *Innovativer Lehrmethodenbericht: Bericht zu pädagogischen Instrumenten zur Integration von Intersektionalität in der Hochschullehre*. Universität de Vic-Universität Central de Catalunya.

Schließlich erfordert eine nachhaltige intersektionale Lehre **institutionelle Strukturen**, die sie stärken. Zu den Strategien gehören die Einrichtung von Routinen zur gegenseitigen Reflexion, die Integration von Intersektionalitätskriterien in die Überprüfung von Lehrplänen oder das Angebot von Feedback-Kanälen, die Intersektionalität berücksichtigen.

5.4.

Abschließende Überlegungen

Die Gestaltung von Lehrplänen bietet einen wichtigen Ansatzpunkt für die Transformation der Hochschulbildung. Durch die Untersuchung, welches Wissen enthalten ist, wessen Stimmen gehört werden und wie Bedeutung konstruiert wird, können Lehrende aufdecken, wie Ungleichheiten innerhalb akademischer Disziplinen reproduziert werden. Daher zielt eine intersektionale Lehrplangestaltung darauf ab, mehr als nur vielfältige Perspektiven einzubeziehen. Vielmehr untersucht es kritisch, **wie dominante Wissenssysteme konstruiert sind**, welche Erkenntnistheorien ausgeschlossen werden und wie strukturelle Macht das beeinflusst, was gelehrt und wie es bewertet wird (Hooks, 1994; Apple, 2004; Case, 2016). Durch die Einbeziehung intersektionalen Denkens in Lehrplanentscheidungen können Lehrende normative Annahmen hinterfragen und die Lehre besser an den Prin-

zipien der **Gleichheit, Inklusion und sozialen Gerechtigkeit** ausrichten.

Ein intersektionaler Ansatz geht **über eine symbolische oder nominell konforme Inklusion hinaus und** strebt ein systemisches Umdenken der epistemischen Grundlagen der Hochschulbildung an. Er fordert, **Lehrpläne als lebendige, umstrittene und kulturell verortete Prozesse** anzuerkennen und Räume zu schaffen, in denen vielfältiges Wissen und vielfältige Erfahrungen als integraler Bestandteil der akademischen Erfahrung geschätzt werden.

Referenzen

- ▶ Ahmed, Sara. (2012). *On being included: Racism and diversity in institutional life*. Duke University Press.
<https://doi.org/10.1215/9780822395324>

- ▶ Apple, Michael W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). Routledge Falmer.
<https://doi.org/10.4324/9780203487563>

- ▶ Bhambra, Gurminder K., Gebrial, Dalia, & Nişancioğlu, Kerem (Eds.). (2018). *Decolonising the university: A primer*. Pluto Press.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv4ncntg.3>

- ▶ Case, Kim A. (2016). Toward an intersectional pedagogy model: Engaged learning for social justice. In Kim A. Case (Ed.), *Intersectional pedagogy: Complicating identity and social justice* (pp. 1–24). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315672793-1>

- ▶ Case, Kim A., & Rios, Desdamona. (2016). Infusing intersectionality: Complicating the psychology of women course. In K. A. Case (Ed.), *Intersectional pedagogy* (pp. 82–109). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315672793>

- ▶ Collins, Patricia Hill, & Bilge, Sirma. (2016). *Intersectionality*. Polity Press.
<https://doi.org/10.1017/S1742058X13000283>

- ▶ Collins, Patricia Hill. (2000). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment* (2nd ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203900055>

- ▶ Hall, Naomi M. (2016). Quotes, blogs, diagrams, and counter-storytelling: Teaching intersectionality at a minority-serving institution. In *Intersectional Pedagogy* (pp. 150–170). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315672793-8>

Referenzen

- ▶ hooks, bell. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203700280>
- ▶ Lattuca, Lisa R., & Stark, Joan S. (2009). *Shaping the college curriculum: Academic plans in context* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- ▶ Le Grange, Lesley. (2020). Decolonising the university curriculum: The what, why and how. In Jan McArthur & Tavis D. Jules (Eds.), *Transnational education and curriculum studies* (pp. 18–35). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781351061629-14>
- ▶ McNair, Tia Brown, Bensimon, Estela Mara, & Malcom-Piqueux, Lindsey. (2020). *From equity talk to equity walk: Expanding practitioner knowledge for racial justice in higher education*. Jossey-Bass.
<https://doi.org/10.1002/9781119428725>
- ▶ O'Neill, Geraldine. (2015). *Curriculum design in higher education: Theory to practice*. Higher Education Academy. ISBN: 9781905254989
- ▶ Taba, Hilda. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. Harcourt, Brace & World. ISBN 0155167405
- ▶ Tyler, Ralph W. (1969). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
<https://doi.org/10.7208/chicago/9780226820323.001.0001>

6.

Anwendung einer intersektionalen Perspektive in der Lehrpraxis

Im universitären Umfeld beziehen sich Lehrpraktiken auf die **Handlungen, Methoden und Interaktionen**, durch die Lehrenden das Lernen der Studierenden fördern. Dieses Konzept umfasst sowohl die Vermittlung von Wissen als auch die Art und Weise, wie Studierende während des gesamten Lernprozesses einbezogen, unterstützt und bewertet werden (Brookfield, 2017; hooks, 1994).

Innerhalb dieses breiten Rahmens konzentriert sich dieses Kapitel auf drei miteinander verbundene Dimensionen: Lehrmethoden, Beteiligung und Bewertung. Diese Dimensionen prägen gemeinsam die Lernerfahrungen der Studierenden und beeinflussen, ob Ungleichheiten im Hochschulbereich reproduziert oder bekämpft werden:

- **Lehrmethoden** umfassen die Gestaltung und Durchführung von Lernaktivitäten, d. h. wie Lehrstunden strukturiert sind, welche Materialien ausgewählt werden, wie die Zeit organisiert ist und welche Dynamik sich zwischen Studierenden und Lehrenden entwickelt.

- **Partizipation** bezieht sich auf die Möglichkeiten der Studierenden, sich sinnvoll in den Lernprozess einzubringen, sich in den Kursinhalten wiederzufinden, aus ihrer eigenen Position heraus einen Beitrag zu leisten und ein Gefühl der Zugehörigkeit zu entwickeln (Bovill, 2020).
- **Die Bewertung** umfasst mehr als nur die Messung von Leistungen; sie vermittelt implizite Botschaften darüber, was als gültiges Wissen angesehen wird, wessen Fähigkeiten geschätzt werden und welche Lernmethoden anerkannt werden (Carless & Boud, 2018; Sambell et al., 2013).

Dieses Kapitel bietet einen Rahmen, um diese Elemente aus einer intersektionalen Perspektive zu betrachten, und liefert konkrete Instrumente zur Reflexion, Anpassung und Transformation. Ziel ist es, Lehrenden bei der Entwicklung **inklusiver, kontextsensitiver und gerechtigkeitsorientierter Ansätze** zu unterstützen, die sich an unterschiedliche Lehrpraktiken im Hochschulbereich anpassen lassen.



Disziplin im Fokus. Das Umdenken in Bezug auf den Körper in der Sportlehre

Die Lehrpraktiken in der Sportlehre gehen oft von einer gemeinsamen Basis an körperlichen Fähigkeiten, Körperbewusstsein und Vertrautheit mit Wettbewerbsdynamiken aus. Die Lehreinheiten sind in der Regel auf öffentliche Darbietungen, körperliche Ausdauer und die Beherrschung sportbezogener Fähigkeiten ausgerichtet und spiegeln damit enge Kompetenzideale wider, die auf normativen Annahmen über Körper und Geist beruhen.

Aus einer intersektionalen Perspektive können diese Praktiken Studierende marginalisieren, deren Körper, Identität oder Lebensumstände nicht den vorherrschenden Erwartungen entsprechen. Trans-, übergewichtige und beeinträchtigte Studierende oder Studierende aus einkommensschwachen Verhältnissen können sowohl physischen als auch symbolischen Hindernissen

für die Teilnahme gegenüberstehen. Für einige entsteht Unbehagen nicht nur durch die Aktivität selbst, sondern auch durch die Nutzung von Räumen wie Umkleieräumen oder Turnhallen, die binäre Geschlechtsnormen und standardisierte Körpertypen voraussetzen. Andere haben möglicherweise mit der Diskrepanz zwischen den institutionellen Idealen der Sportlichkeit und ihrer eigenen körperlichen Realität zu kämpfen, insbesondere wenn sie nicht den Stereotypen über Männlichkeit, ethnische Zugehörigkeit oder sportliche Begabung entsprechen. Auch die soziale Schicht beeinflusst den Zugang: Studierende aus einkommensschwachen Familien können sich möglicherweise keine spezielle Ausrüstung leisten oder fühlen sich in Aktivitäten, die Vorkenntnisse in bestimmten Sportarten oder körperlichen Disziplinen voraussetzen, fehl am Platz.

Ein intersektionaler Ansatz betrachtet diese Dynamiken als strukturell und nicht als individuell. Anstatt körperliche Unterschiede als etwas zu behandeln, dem man sich anpassen muss, fordert er Lehrende dazu auf, zu überdenken, wie Lehrmethoden, Routinen, räumliche Anordnungen, Bewertungsformen und Klassennormen gestaltet werden können, um vielfältige Formen der Teilnahme zu fördern. Dazu gehört, kooperative Praktiken zu schätzen, Raum für kritische Reflexion über Körperrnormen und -leistungen zu schaffen und unterschiedliche Arten der körperlichen und emotionalen Auseinandersetzung mit bewegungsbasiertem Lernen zu legitimieren. Dazu gehört auch, respektvollen Umgang unter Gleichaltrigen zu fördern und Stereotypen, die weiterhin die Wahrnehmung und Behandlung von Studierenden in der Sportlehre prägen, proaktiv zu benennen und zu durchbrechen.

6.1.

Lehrmethoden

6.1.1.

WAS SIND LEHRMETHODEN?

Lehrmethoden beziehen sich auf die Art und Weise, wie Lehrende **Lernerfahrungen gestalten und vermitteln**, also nicht nur darauf, welche Inhalte gelehrt werden, sondern auch darauf, wie sie gelehrt werden und wie die Studierenden während des gesamten Prozesses unterstützt werden. Über Methodik nachzudenken bedeutet, Lehrformate, Materialien und Aktivitäten zu überprüfen und sie an die unterschiedlichen Realitäten der Studierenden anzupassen. Dazu muss man **verschiedene Lernweisen anerkennen** und auf Ungleichheiten reagieren, die durch Geschlecht, Klasse, ethnische Zugehörigkeit, Behinderung und andere Unterschiede geprägt sind.

Traditionelle, vorlesungsorientierte Modelle berücksichtigen diese Vielfalt oft nicht. In mo-

dernen Lehrräumen sitzen Studierende mit unterschiedlichen kulturellen, sprachlichen, kognitiven und körperlichen Hintergründen; einige müssen Arbeit und Betreuung unter einen Hut bringen, andere sind neurodivergent oder mit Ungleichheiten konfrontiert, die ihre Fähigkeit beeinträchtigen, uneingeschränkt am akademischen Leben teilzunehmen (Dolmage, 2017). Wenn sich die Methoden ausschließlich auf Vorlesungen und schriftliche Prüfungen stützen, bleiben diese Unterschiede unsichtbar und die Formate werden starr, wodurch viele Studierende ausgegrenzt werden.

Indem man die Lehrmethoden in den Mittelpunkt der Reflexion stellt, ermöglicht man einen **Wandel weg von der Standardisierung** hin zu adaptiven, partizipativen und gerechten Lernumgebungen, die auf die Lebenserfahrungen der Studierenden eingehen (Tomlinson, 2014).

6.1.2.

INWIEFERN IST INTERSEKTIONALITÄT FÜR LEHRMETHODEN RELEVANT?

Ein intersektionaler Ansatz für Lehrmethoden markiert einen Paradigmenwechsel: Er behandelt **Vielfalt als konstitutiven Bestandteil von Wissen** und als pädagogische Ressource (Collins & Bilge, 2016) und nicht als Ausnahme, die Ad-hoc-Lösungen erfordert. Diese Perspektive berücksichtigt die epistemische Komplexität der Hochschulbildung, in der vielfältige Standpunkte das Lernen bereichern und den kritischen Dialog vertiefen können.

Trotz eines wachsenden theoretischen Engagements für studierendenzentriertes Lernen stößt dessen praktische Umsetzung jedoch häufig auf **strukturelle Hindernisse**. Erkenntnisse aus InterHEd-Workshops mit Lehrenden zeigen diese Spannung: Während Lehrende eine echte Bereitschaft zum Ausdruck bringen, die Bedürfnisse der Studierenden in den Vordergrund zu stellen und die Methoden zu diversifizieren, stehen sie auch unter dem

Druck, Lehrpläne zu erfüllen, formale Lernergebnisse zu erreichen und wahrgenommene akademische Standards aufrechtzuerhalten.

Diese konkurrierenden Anforderungen werden durch institutionelle Rahmenbedingungen verstärkt, die **nur begrenzte Zeit, Ressourcen oder Anerkennung** für pädagogische Arbeit bieten, die sich an Intersektionalität orientiert. Viele Lehrende erkennen auch an, dass Universitäten selbst durch ihre Hierarchien, Bewertungslogiken und vorherrschenden Normen aktiv inklusions- und ausgrenzende Dynamiken reproduzieren. Wenn „Inklusion“ auf **individuelle Anpassungen** statt auf eine systemische Neugestaltung reduziert wird, bleiben Ungleichheiten bestehen.

Die Mainstreaming von Intersektionalität in Lehrmethoden erfordert **kollektive und institutionelle** Anstrengungen, um nicht nur die Lehrpraktiken, sondern auch die übergeordneten Ziele und die Organisation des Lehrens und Lernens im Hochschulbereich neu zu konzipieren.

6.1.3.

WELCHE ANSÄTZE, STRATEGIEN UND INSTRUMENTE KÖNNEN BEI DER ANWENDUNG EINER INTERSEKTIONALEN PERSPEKTIVE AUF LEHRMETHODEN IM HOCHSCHULBEREICH HILFREICH SEIN?

Die Anwendung von Intersektionalität auf Lehrmethoden beinhaltet, Annahmen über die Fähigkeiten, Vorkenntnisse und Lernweisen der Studierenden zu hinterfragen und gleichzeitig Barrieren zu identifizieren, die bestimmte Gruppen ausschließen.

Die folgenden **Leitfragen** sollen die kritische Reflexion über Lehrpraktiken unterstützen. Sie sind keine Checklisten oder Bewertungsinstrumente, sondern Ansatzpunkte für einen kontinuierlichen Dialog und gemeinsame Untersuchungen zwischen Lehrenden, Lehrteams und Institutionen. Sie sollen zu einem tieferen Nachdenken darüber anregen, wie wir lehren, für wen und mit welchen Auswirkungen:

- Welche Annahmen mache ich darüber, wie Studierende lernen, und wie stelle ich mir sie vor, wenn ich lehre?

- Inwieweit ermöglichen meine Aktivitäten den Studierenden, akademische Inhalte mit ihren eigenen sozialen, kulturellen oder verkörperten Realitäten zu verbinden?
- Gibt es in meiner Methodik Mechanismen, die Machtverhältnisse/Asymmetrien im Lehrraum thematisieren?
- Wie integriere ich das Bewusstsein für strukturelle Ungleichheiten (in Bezug auf Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit, Klasse, Fähigkeiten usw.) in meine pädagogische Konzeption?
- Verwende ich verschiedene Formate der Erklärung und Einbindung, wie z. B. Fallstudien-Diskussionen, visuelle Analysen oder gemeinsam erstellte Inhalte?
- Ermöglichen meine Methoden den Studierenden den Zugang zu und die Verarbeitung von Material, das über die zugewiesenen Lektüren oder Vorlesungen hinausgeht?

- Wie kann ich kontinuierliches Feedback von den Studierenden zu den oben genannten Themen und ihren Lernerfahrungen vor Ort einholen?

Darüber hinaus umfassen praktische Schritte **die Beseitigung nicht notwendiger Hürden**, die Klärung von Erwartungen und die Schaffung transparenter Rahmenbedingungen für die Dynamik im Klassenzimmer. Einfache, aber wirkungsvolle Strategien wie die Erklärung von Aufgaben in einfacher Sprache, die schrittweise Strukturierung von Aktivitäten und das Angebot von Materialien in verschiedenen Formaten (Audio, Video und Text) können das Lernen zugänglicher machen. Diese Ansätze stehen im Einklang mit den Prinzipien des **Universal Design for Learning** (CAST, 2018), die von Anfang an Flexibilität fördern, anstatt nachträgliche Anpassungen vorzunehmen. Eine ausführlichere Erörterung der UDL-Prinzipien in Bezug auf Lernumgebungen finden Sie in Kapitel 4.

Problembasiertes Lernen (PBL) (Savery, 2006) bietet eine wertvolle Methodik, um intersektionale Perspektiven in die Lehrpraxis

zu integrieren. Durch fiktive Szenarien, die auf realen Ungleichheiten basieren, fördert PBL kritisches Denken und empathisches Engagement. Das narrative Format ermöglicht es Studierenden mit unterschiedlichem Vorbereitungsstand oder unterschiedlicher kultureller Vertrautheit, komplexe soziale Themen gemeinsam zu analysieren, wodurch gleiche Voraussetzungen geschaffen werden und vielfältige Formen der Beteiligung ermöglicht werden (Jackson & Mazzei, 2012).

Wann immer möglich, kann **die gemeinsame Gestaltung von Elementen der Lehrmethodik mit den Studierenden** (z. B. indem sie eingeladen werden, zu Fallstudien beizutragen, Themen auszuwählen oder über ihre eigenen Lernprozesse zu reflektieren) das Engagement vertiefen und die Handlungsfähigkeit der Studierenden stärken (Ladson-Billings, 1995; Paris & Alim, 2017). Diese Ansätze, die auf konstruktivistischer und kulturell responsiver Lehre (Gay, 2010) und Pädagogik (Widid, 2023) basieren, erkennen die Lebenserfahrungen der Studierenden als gültige Wissensquellen an und hinterfragen vorherrschende Narrative darüber, wer als legitimer Lernen-

der gilt. Kulturell nachhaltige Pädagogik wertschätzt nicht nur die kulturelle Identität der Studierenden, sondern versucht auch, diese innerhalb des Bildungsraums zu erhalten und zu erweitern, anstatt eine Assimilation an vorherrschende Normen zu erwarten.

Diese inklusiven Lehrstrategien gewinnen an Stärke, wenn sie durch institutionelle Rahmenbedingungen unterstützt werden, die pädagogische Verpflichtungen in konkrete Praktiken umsetzen. Ein solcher Mechanismus ist die Verwendung von **individuellen Lernförderplänen** (ILSPs), die besonders effektiv sein können, wenn sie nicht als bürokratische Formalität, sondern als dynamische Vereinbarung zwischen Studierenden und Lehrpersonal verstanden werden. ILSPs legen gegenseitige Verpflichtungen fest, verankern reflexive Praktiken und fördern die gemeinsame Verantwortung. Wenn sie regelmäßig überprüft und durch Gleichstellungsrichtlinien und studentische Dienste unterstützt werden, sorgen sie für Klarheit und Flexibilität und helfen Lehrenden, grundsatzorientierte Entscheidungen zu treffen, die auf unterschiedliche Bedürfnisse eingehen.

6.2.

Partizipation

Intersektionale Lehraktivitäten können in diesem Prozess eine zentrale Rolle spielen. Sie sind keineswegs nebensächlich oder einführend, sondern können in den Kern der Lehrmethodik integriert werden. Indem sie die Studierenden dazu einladen, ihre Lebenserfahrungen zu teilen, machen diese Aktivitäten die Dynamik von Privilegien, Marginalisierung und Ausgrenzung sichtbar und schaffen Raum für Dialog und gemeinsame Sinnfindung. Sie dienen nicht nur als **Diagnosewerkzeuge**, sondern auch als **Strategien zur kollektiven Problemlösung** und ermöglichen es Lehrenden sowie Studierenden, Ungleichheiten in Echtzeit anzugehen, sobald sie auftreten.

6.2.1. WAS IST PARTIZIPATION?

Partizipation in der Hochschulbildung umfasst die **vielfältigen Arten, wie Studierende sich am Lernprozess beteiligen**, sei es durch Beiträge in der Lehre, das Stellen von Fragen, die Teilnahme an Gruppendiskussionen, die Zusammenarbeit an Projekten oder das Ausdrücken von Ideen in schriftlicher, visueller oder digitaler Form. Diese Praktiken werden durch Kommunikationsnormen, Klassendynamiken und institutionelle Kulturen geprägt, die in die übergeordnete Struktur der Universität eingebettet sind.

Traditionelle Definitionen neigen dazu, verbale, selbstbewusste und spontane Beiträge zu privilegieren und marginalisieren oft diejenigen, deren Lernstile, sprachliche Repertoires oder kulturelle Sozialisation nicht mit diesen

Erwartungen übereinstimmen. Eine intersektionale Perspektive hinterfragt diese engstirnige Sichtweise, indem sie betont, dass es bei der Beteiligung **nicht einfach darum geht, „sich zu Wort zu melden“**, sondern darum, Bedingungen zu schaffen, unter denen alle Studierenden unabhängig von ihrer ethnischen Zugehörigkeit, ihrem Geschlecht, ihrer sozialen Schicht, einer Behinderung, ihrer Sprache, ihrem Alter und anderen Positionierungen sich sinnvoll einbringen, anerkannt werden und ihre Lernerfahrung aktiv gestalten können.

6.2.2. INWIEFERN IST INTERSEKTIONALITÄT FÜR DIE BETEILIGUNG RELEVANT?

Die Teilnahme an der Hochschulbildung ist nicht nur eine Frage der individuellen Bereitschaft oder des Selbstvertrauens, sondern wird davon geprägt, wie Lernumgebungen die unterschiedlichen Realitäten der Studierenden erkennen und darauf reagieren. Eine intersektionale Perspektive zeigt, dass die

Möglichkeiten zur Teilhabe ungleich verteilt sind, da mehrere Systeme der Ungleichheit zusammenwirken und beeinflussen, wer sich berechtigt, sicher oder ermutigt fühlt, einen Beitrag zu leisten. Anstatt von gleichen Voraussetzungen auszugehen, hilft dieser Ansatz aufzudecken, wie die Teilnahme durch die soziale Position der Studierenden bedingt ist und wie institutionelle Normen die Ausgrenzung verstärken können.

Diese Perspektive macht auch deutlich, dass verschiedene Ebenen der Ungleichheit nicht unabhängig voneinander wirken, sondern sich auf eine Weise verflechten, die darüber entscheidet, **wie Teilhabe erlebt** oder verhindert **wird**. Ein Studierender, der sowohl einer ethnischen Minderheit angehört als auch neurodivergent ist, kann beispielsweise zusätzlichen Druck oder Unbehagen in Lehrsituationen erleben, in denen schnelle verbale Antworten geschätzt und unterschiedliche Kommunikationsstile übersehen werden. Gleichzeitig können sozioökonomische Zwänge ihren Zugang zu privaten Lernräumen oder Unterstützungsdiensten einschränken und damit materielle Hindernisse für Interak-

tion und Engagement schaffen (Williamson et al., 2020; Brown & Leigh, 2018a). In ähnlicher Weise kann eine Studierende mit einer Behinderung auf sich überschneidende Barrieren stoßen, die geschlechtsspezifische Erwartungen mit Annahmen über ihre Fähigkeiten verbinden, was dazu führt, dass ihre Beiträge unterbewertet, abgetan oder missverstanden werden (Dolmage, 2017).

Auch sprachliche und symbolische Ausgrenzungen spielen eine Rolle. Sowohl internationale Studierende als auch Verwaltungsmitarbeiter*innen können bei der akademischen Kommunikation mit sprachlichen Herausforderungen konfrontiert sein, insbesondere wenn nur begrenzte Unterstützung verfügbar ist. Darüber hinaus treten tiefere **symbolische Dimensionen sprachlicher Ausgrenzung** zutage, wenn in Klassenzimmern und institutionellen Diskursen keine femininen Formen oder inklusive Sprache verwendet werden. Einige Professoren lehnen feminisierte Anredeformen ausdrücklich ab und argumentieren mit grammatikalischer Reinheit, während nicht-binäre Studierende weitgehend unbeachtet bleiben. Diese Praktiken senden

eine Botschaft darüber aus, wer innerhalb akademischer Räume als legitimes Subjekt anerkannt wird und wessen Identitäten unsichtbar gemacht werden. Aus einer intersektionalen Perspektive betrachtet, spiegelt die Art und Weise, wie Sprache verwendet wird, breitere Machtverhältnisse wider und verstärkt diese, wodurch Anerkennung, Sicherheit und Zugehörigkeit geprägt werden.

Die Verlagerung hin zu **Online- und Hybridlehre** hat dieser Dynamik neue Dimensionen hinzugefügt. Wie in Kapitel 4 erläutert, können digitale Plattformen für manche den Zugang verbessern, für andere jedoch die Ausgrenzung verstärken, insbesondere für Studierende mit eingeschränktem Internetzugang, die in überfüllten oder instabilen Wohnverhältnissen leben oder Pflegeaufgaben wahrnehmen müssen. Digitale Kompetenz und Sicherheit im Umgang mit Online-Plattformen sind nicht gleichmäßig verteilt und hängen oft mit Alter, sozialer Schicht, Behinderung und Migrationshintergrund zusammen (Williamson et al., 2020). Diese Faktoren beeinflussen, wer uneingeschränkt teilnehmen kann, wer teilweise schweigt und wer zusätzliche Anstrengungen

unternehmen muss, um überhaupt dabei zu bleiben.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Intersektionalität uns dazu einlädt, **Partizipation als einen relationalen, strukturellen und affektiven Prozess** zu überdenken und nicht nur als eine Frage des individuellen Engagements. Die Förderung einer gerechten Partizipation erfordert bewusste Praktiken, die materielle Barrieren beseitigen, inklusive Kommunikationsnormen schaffen und vielfältige Formen der Mitwirkung wertschätzen. Die Gestaltung von Partizipation unter Berücksichtigung dieser Komplexität ist unerlässlich für die Schaffung von Lernumgebungen, in denen alle Studierenden sich sinnvoll einbringen, anerkannt werden und die Bildungserfahrung mitgestalten können.

6.2.3.

WELCHE ANSÄTZE, STRATEGIEN UND INSTRUMENTE KÖNNEN BEI DER ANWENDUNG EINER INTERSEKTIONALEN PERSPEKTIVE AUF DIE BETEILIGUNG HILFREICH SEIN?

Die Anwendung von Intersektionalität auf die Beteiligung in der Lehre erfordert ein Umdenken **darüber, wie Engagement definiert, gefördert, erleichtert und bewertet wird.** Lehrende müssen erkennen, dass die Möglichkeiten der Studierenden, sich einzubringen, durch sich überschneidende kulturelle, soziale und materielle Bedingungen geprägt sind, und kritisch über die impliziten Normen nachdenken, die bestimmte Stimmen privilegieren und andere marginalisieren. Eine angeleitete Reflexion über diese Dynamiken anhand von Fragen zur Gestaltung des Klassenzimmers, zum Tempo, zu den Formen der Beteiligung und zur Verteilung der Aufmerksamkeit hilft dabei, strukturelle Barrieren zu identifizieren und fundiertere pädagogische Entscheidungen zu treffen.

Diese Leitfragen sind als Anregungen für kollektive und persönliche Reflexion gedacht und nicht als verbindliche Kriterien. Sie helfen Lehrende, die oft unsichtbaren Dynamiken zu erkennen, die die Beteiligung prägen:

- Wie sind die Redemöglichkeiten im Klassenzimmer verteilt? Neigen bestimmte Studierende dazu, Diskussionen zu dominieren?
- Achte ich auf mögliche Vorurteile hinsichtlich der Frage, wer die Möglichkeit erhält, sich zu äußern, und wie ihre Beiträge aufgenommen werden?
- Ist das Klassenzimmer (physisch oder virtuell) so gestaltet, dass es den Dialog und die Inklusion fördert?
- Variiere ich die Formen der Beteiligung (mündlich, schriftlich, asynchron, kreativ), um unterschiedlichen Lernstilen und Zugangsbedürfnissen gerecht zu werden?
- Habe ich klare Normen festgelegt, um sichere oder „mutige“ Räume für komplexe

Gespräche zu schaffen?

- Wie reagiere ich auf diskriminierende Äußerungen oder ausgrenzendes Verhalten in der Lehre?
- Erhalten die Studierenden regelmäßig Gelegenheit, Zweifel, Schwierigkeiten oder Vorschläge zur Verbesserung der Beteiligung zu äußern?
- Beziehe ich alle Studierenden so ein, dass ich ihre Handlungsfähigkeit respektiere, eine Infantilisierung vermeide und ihre autonome Beteiligung unterstütze?
- Wie verteile ich die Möglichkeiten zur Teilnahme, damit nicht nur einige wenige dominieren?
- Achte ich auf geschlechtsspezifische, ethnische oder andere Vorurteile hinsichtlich der Frage, wer zu Wort kommt und wie ihre Beiträge aufgenommen werden?

Um diese Überlegungen in die Praxis umzusetzen, sind konkrete Strategien erforderlich,

die ausgrenzende Muster durchbrechen. Erkenntnisse aus der kritischen Pädagogik (Freire, 1970) und der Intersektionalitätstheorie (Crenshaw, 1989, 1991; Collins, 2000) unterstreichen, dass Partizipation als gemeinsamer, gemeinsam gestalteter und machtbewusster Prozess angegangen werden muss. Lehrende können die Beteiligung diversifizieren, indem **sie mehrere Formen der Beteiligung anbieten** und **Aufgaben schrittweise strukturieren**. Das heißt, sie teilen Aktivitäten in kleinere, aufeinander aufbauende Schritte auf, die schrittweise Selbstvertrauen und Kompetenz aufbauen und Raum für Studierende mit unterschiedlichen Positionen, Erfahrungen und Einschränkungen schaffen, um einen sinnvollen Beitrag zu leisten.

Die gemeinsame Erstellung von Seminarregeln, die Klärung von Erwartungen, die Bereitstellung von Materialien im Voraus und die gemeinsame Überwachung des Engagements tragen dazu bei, Gerechtigkeit in den Lehralltag zu integrieren. Strukturelle Unterstützungsmaßnahmen wie **individuelle Lernförderpläne** (ILSPs) können, wenn sie gemeinsam entwickelt und flexibel umge-

setzt werden, die Autonomie und Beteiligung von Studierenden fördern, die mit sich überschneidenden Formen der Marginalisierung konfrontiert sind (Dolmage, 2017).

Neben diesen strukturellen Elementen spielen Feedback-Praktiken eine zentrale Rolle bei der Förderung einer inklusiven Beteiligung. Dazu gehört nicht nur die Förderung von akademischem Feedback, sondern auch **die aktive Auseinandersetzung mit Mikroaggressionen oder diskriminierenden Äußerungen**, sobald diese auftreten. Solche Reaktionen signalisieren ein Bekenntnis zu Verantwortlichkeit und Fürsorge und tragen dazu bei, ein Lernumfeld zu schaffen, in dem sich alle Studierenden respektiert und sicher fühlen, sich einzubringen.

Ressourcen

Praktiken zur Einbindung aller Lernenden

Eine immer wiederkehrende Herausforderung für Lehrende ist es, alle Studierenden während der Lehre sinnvoll einzubeziehen. Dieses Problem geht über die Vielfalt hinaus: Es berührt die umfassendere Frage, wie man die Beteiligung über unterschiedliche Lernstile, Bedürfnisse und Selbstvertrauensniveaus hinweg aktivieren kann.

Mehrere Strategien haben sich als wirksam erwiesen, um eine integrativere Beteiligung zu fördern. Dazu gehören die Diversifizierung der Beteiligungsformen, wie z. B. die Integration von Gruppenarbeit, die Möglichkeit, schriftlich zu antworten, oder den Studierenden Zeit zum Nachdenken zu geben, bevor sie Fragen beantworten. Diese Praktiken tragen dazu bei, den Druck zu verringern und unterschiedlichen Verarbeitungsstilen Rechnung zu tragen.

Kreative Ansätze können ebenfalls die Beteiligung fördern. Gemeinsam erstellte Zeichnungen, kollektive Infografiken, kurze Gedichte oder Rollenspielübungen ermöglichen es den Studierenden, wenn sie auf den Kursinhalt abgestimmt sind, Ideen auf vielfältige Weise auszudrücken und das akademische Lernen mit ihren Lebenserfahrungen zu verbinden.

Digitale Tools bieten zusätzliche Unterstützung. Apps, die anonyme Beiträge in Echtzeit ermöglichen, die auf einen gemeinsamen Bildschirm projiziert werden, können die Hemmschwelle für die Teilnahme senken und Muster im Denken der Studierenden aufzeigen. Anonyme Online-Umfragen sind eine weitere hilfreiche Methode, um Feedback über Zugangsbedürfnisse oder Unannehmlichkeiten zu sammeln, die die Studierenden möglicherweise zögern, offen anzusprechen.

Zusammen tragen diese Strategien zu einer integrativeren und reaktionsfähigeren Lehrkultur bei, in der alle Studierenden die Möglichkeit haben, sich zu engagieren, sich wahrgenommen zu fühlen und ihre Lernerfahrung mitzugestalten.

Siehe zum Beispiel:

- Williamson, Ben., Eynon, Rebecca, & Potter, John. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: Digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107–114.
<https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>
- Woodley, Xeturah M, & Rice, Mary F. (2022). *Designing Intersectional Online Education: Critical Teaching and Learning Practices*. Routledge.

6.3.

Bewertung

6.3.1.

WAS IST BEWERTUNG?

Bewertung im Hochschulbereich bezieht sich auf die **Methoden und Praktiken, die zur Beurteilung** des Lernens, der Kompetenzen und der Fortschritte **von Studierenden eingesetzt werden**. Sie spielt eine zentrale Rolle bei der Gestaltung von Bildungswegen und entscheidet darüber, wer Fortschritte macht, wer herausragende Leistungen erbringt und wer zurückbleibt.

Herkömmliche Bewertungspraktiken spiegeln jedoch oft strukturelle Ungleichheiten wider und reproduzieren diese. Standardformate wie zeitlich begrenzte Prüfungen, starre schriftliche Aufgaben oder synchrone mündliche Präsentationen begünstigen tendenziell Studierende mit ausgeprägter Sprachgewandtheit, guter akademischer Vorbereitung,

stabilen Lernbedingungen oder Vollzeitverfügbarkeit. Umgekehrt können sie diejenigen benachteiligen, die mit Sprachbarrieren, Behinderungen, Neurodiversität, unterschiedlichen Lernprofilen (einschließlich multipler Intelligenzen, die nicht mit herkömmlichen Lese- und Schreibpraktiken übereinstimmen), Betreuungsaufgaben oder anspruchsvollen Arbeitszeiten zu kämpfen haben (Dolmage, 2017; Brown & Leigh, 2018a).

6.3.2.

INWIEFERN IST INTERSEKTIONALITÄT FÜR DIE BEWERTUNG RELEVANT?

Bewertungspraktiken überschneiden sich mit mehreren Dimensionen der Ungleichheit, darunter ethnischer Zugehörigkeit, Geschlecht, Klasse, Behinderung und die Beschäftigungs- oder Betreuungsaufgaben der Studierenden. Wenn sich diese Faktoren überschneiden, wie im Fall eines neurodivergenten Studierenden aus der Arbeiterklasse oder eines Studierenden mit Migrationshintergrund, der akademische Arbeit mit Betreuungsaufgaben in Ein-

klang bringen muss, können sie **unter starren Bewertungssystemen zu einer Verstärkung der Benachteiligung** führen (Williamson et al., 2020). Eine inklusive Bewertung erfordert die Frage, wie diese Systeme Chancen verteilen: Welche Formen von Wissen und Beteiligung werden anerkannt und welche werden übersehen oder benachteiligt (Nieminin, 2021)? Beispielsweise kann eine Benotung, die sich ausschließlich auf Endprodukte konzentriert, das Engagement der Studierenden im Lernprozess, ihre Beiträge zur Zusammenarbeit oder die Auswirkungen struktureller Einschränkungen auf ihre Leistung nicht erfassen.

Das während der InterHEd-Workshops gesammelte Feedback wies auf mehrere wiederkehrende Herausforderungen bei der Bewertung im Hochschulbereich hin: starre Fristen, unklare Bewertungskriterien, eine übermäßige Fokussierung auf Endergebnisse und eine begrenzte Anerkennung von kollaborativen oder alternativen Formen des Engagements. Diese Probleme **wirken sich tendenziell unverhältnismäßig stark auf Studierende aus, die mit sich überschneidenden**

Formen der Ausgrenzung konfrontiert sind.

Wie im gesamten Toolkit hervorgehoben wird, verstärken digitale Ungleichheiten diese Barrieren noch weiter. Studierende ohne stabilen Internetzugang, privaten Arbeitsbereich oder geeignete Geräte sind oft benachteiligt, wenn sie Online-Aufgaben erledigen oder an virtuellen Prüfungen teilnehmen (Williamson et al., 2020). Darüber hinaus berücksichtigen herkömmliche Bewertungsformate selten kulturelle und sprachliche Vielfalt und benachteiligen Studierende, deren Ausdrucksweise oder Argumentation von den vorherrschenden akademischen Normen abweicht.

**Disziplin im Fokus.
Sprachkompetenz und
Bewertungsgerechtigkeit**

Die während der InterHEd-Workshops ausgetauschten Erfahrungen zeigten auch, wie Sprachkenntnisse das Gerechtigkeitsempfinden und die Anerkennung der Studierenden bei der Bewertung beeinflussen. Mehrere Teilnehmer*innen beschrieben Schwierigkeiten, ihr Wissen in der Verkehrssprache, d. h. der Lehrsprache des Kurses, auszudrücken, insbesondere in den Geistes- und Sozialwissenschaften, wo der akademische Erfolg stark von schriftlicher und mündlicher Sprachkompetenz abhängt. Bei diesen Studierenden konnten begrenzte Sprachkenntnisse ihr tatsächliches Verständnis und ihr kritisches Denken verschleiern.

Dies warf für Lehrende ein anhaltendes Dilemma auf: Wie kann sichergestellt werden, dass Bewertungen inhaltliches Wissen fair bewerten, wenn sprachliche Gewandtheit die Wahrnehmung von Kompetenz stark beeinflusst? Selbst in den MINT-Fächern, in denen Sprache weniger zentral zu sein scheint, bestanden weiterhin Ungleichheiten, insbesondere in der mündlichen Kommunikation, wo Klarheit und Selbstvertrauen oft als Indikatoren für Verständnis angesehen wurden.

Gleichzeitig **können** Versuche, **der Vielfalt in der Bewertung Rechnung zu tragen, zu Spannungen hinsichtlich der wahrgenommenen Fairness führen**. Einige Lehrende beschrieben die Herausforderung, differenzierte Unterstützung mit der Wahrung eines Gefühls der Gerechtigkeit unter den Studierenden in Einklang zu bringen. Wenn einzelnen Studierenden Anpassungen gewährt werden, können ihre Kommilitonen dies als unfaire Vorteile empfinden. Um dem entgegenzuwirken, besteht ein inklusiverer Ansatz darin, allen Studierenden flexible Bewertungsformate anzubieten, bei denen sie selbst wählen können, wie sie ihr Wissen unter Beweis stellen möchten. Dies reduziert nicht nur Stigmatisierung und fördert die Autonomie, sondern normalisiert auch die Vielfalt der akademischen Leistungen und bekräftigt die Vorstellung, dass Fairness am besten erreicht wird, indem unterschiedliche Arten des Lernens und des Wissensausdrucks anerkannt und unterstützt werden.

6.3.3.

► WELCHE ANSÄTZE, STRATEGIEN UND INSTRUMENTE KÖNNEN BEI DER ANWENDUNG EINER INTERSEKTIONALEN PERSPEKTIVE AUF DIE BEWERTUNG HILFREICH SEIN?

Die Anwendung einer intersektionalen Perspektive auf die Bewertung erfordert ein Umdenken sowohl hinsichtlich dessen, was beim Lernen der Studierenden wertgeschätzt wird, als auch hinsichtlich der Art und Weise, wie es bewertet wird. Anstatt sich auf enge Definitionen von akademischem Erfolg zu stützen, sind Lehrende aufgefordert, über die impliziten Normen und Annahmen nachzudenken, die die Bewertungspraktiken prägen, insbesondere diejenigen, die Studierende benachteiligen können, die mit mehreren strukturellen Hindernissen zu kämpfen haben. Dazu gehört auch, anzuerkennen, wie die soziale Position, materielle Ressourcen und kognitive Vielfalt die Fähigkeit der Studierenden beeinflussen, ihr Wissen unter Beweis zu stellen.

Die folgenden **Leitfragen** sollen Lehrenden, Lehrplanentwicklerinnen und -entwicklern

sowie Koordinatorinnen und Koordinatoren als Ansatzpunkte dienen, um kritisch darüber nachzudenken, wie Bewertungspraktiken inklusiver und gerechter gestaltet werden können:

- Ermöglichen meine Bewertungsmethoden allen Studierenden, unabhängig von ihren Fähigkeiten, ihrem Hintergrund oder ihren Umständen, ihre Lernergebnisse sinnvoll zu demonstrieren?
- Welche kulturellen oder institutionellen Normen prägen die Gestaltung der Bewertung (z. B. Betonung von Individualismus vs. Zusammenarbeit)? Welche dieser Normen können für einige Studierende Barrieren schaffen?
- Biete ich eine Vielzahl von Bewertungsformaten an, um unterschiedlichen Lernstilen, Zugangsbedürfnissen und Lernkontexten gerecht zu werden? Wie kann ich Feedback einholen, um sicherzustellen, dass diese Vielfalt effektiv ist?
- Wie können Studierende in die Gestaltung

von Bewertungsprozessen einbezogen werden, z. B. durch die gemeinsame Festlegung von Kriterien, die gemeinsame Bewertung oder die Mitwirkung bei der Festlegung von Formaten und Zeitplänen?

- Habe ich meine Bewertungsaufgaben auf implizite Vorurteile oder Stereotypen überprüft, die bestimmte Gruppen benachteiligen könnten?
- Gibt es Mechanismen, um Voreingenommenheit bei der Benotung zu erkennen und zu beseitigen? Können Studierende an der gemeinsamen Entwicklung dieser Mechanismen mitwirken?
- Werte ich sowohl individuelle als auch kollektive Beiträge und berücksichtige ich neben dem Ergebnis auch den Lernprozess? Wie integriere ich Mitbewertung und Selbstbewertung, um kritisches Reflektieren zu fördern?

Um Reflexion in die Praxis umzusetzen, reicht es nicht aus, die Bewertung für einzelne Studierende anzupassen; es erfordert ein struk-

turelles Umdenken darüber, wie Bewertung konzipiert und umgesetzt wird. Dazu gehört, die Annahmen, Formate und Bedingungen, unter denen das Lernen bewertet wird, zu hinterfragen und zu erkennen, wie diese bestimmte Studierende begünstigen und andere benachteiligen können. Beispielsweise kann ein neurodivergenter Studierender aus der Arbeiterklasse, der neben der Schule noch einen Teilzeitjob hat, Schwierigkeiten mit synchronen mündlichen Präsentationen, unflexiblen Fristen oder komplexen und langfristigen Gruppenaufgaben haben. Diese sich überschneidenden Herausforderungen veranschaulichen, warum eine inklusive Bewertung nicht auf Einheitslösungen beruhen kann, sondern von Anfang an auf Vielfalt ausgelegt sein muss.

Die Diversifizierung der Bewertungsformate, darunter Aufsätze, mündliche oder Video-Präsentationen, Portfolios, Gruppenprojekte und praxisorientierte Aufgaben, ermöglicht es den Studierenden, sich mit unterschiedlichen Stärken und Lernwegen einzubringen (Tai et al., 2018, 2021). Formatvariationen allein reichen jedoch nicht aus. Partizipative Pro-

zesse wie **gemeinsam erstellte Bewertungsrubriken, Peer- und Selbstbewertung sowie dialogisches Feedback** tragen zu einer gerechteren Bewertung bei, indem sie Macht verteilen, die Transparenz erhöhen und die Handlungsfähigkeit der Studierenden stärken (Nieminen, 2022).

Die Einbeziehung sowohl des Prozesses als auch des Produkts in die Bewertung trägt dazu bei, die verschiedenen Formen des Engagements und Beitrags sichtbar zu machen, insbesondere bei der Zusammenarbeit. Mechanismen wie **strukturiertes Peer-Feedback oder regelmäßige Check-ins** ermöglichen es den Studierenden, über ihre Rollen nachzudenken, Fairness auszuhandeln und Verantwortung für kollektive Ergebnisse zu übernehmen. Diese Praktiken sind besonders wertvoll für Studierende, die sich in anspruchsvollen Lebenssituationen wie Berufstätigkeit oder Pflege befinden, da sie ihnen ermöglichen, ihr Lernen im Laufe der Zeit und unter Bedingungen zu demonstrieren, die ihre Realität berücksichtigen.

Darüber hinaus ist die Integration strukturierter, respektvoller und **dialogischer Feedback-Praktiken** von entscheidender Bedeutung. Feedback sollte über Noten hinausgehen und spezifische, umsetzbare Anleitungen enthalten, die unterschiedliche Kompetenzen und Lernweisen berücksichtigen. Eine transparente Kommunikation der Erwartungen, klare schriftliche Anweisungen und die frühzeitige Bereitstellung von Materialien können Ungleichheiten vorbeugen und es den Studierenden ermöglichen, effektiv zu planen und sich zu engagieren. Wie bereits erwähnt, veranschaulichen **individuelle Lernförderpläne (Individualised Learning Support Plans, ILSPs)**, wie strukturierte Unterstützung flexibel und kooperativ sein kann, um sicherzustellen, dass Studierende mit komplexen Bedürfnissen, wie z. B. einer Kombination aus Neurodiversität, familiären Verpflichtungen oder Sprachbarrieren, weder benachteiligt noch infantilisiert werden (Brown & Leigh, 2018a; Dolmage, 2017).

6.4.

Abschließende Überlegungen zur Intersektionalität

- Über Lehrmethoden, Beteiligung und Bewertung hinaus bedeutet die Integration einer intersektionalen Perspektive mehr als nur die Anpassung an die Vielfalt der Studierenden. Sie erfordert eine Neukonzeption der Lehrmethoden und ihrer Umsetzung. Methoden, die auf **praktischem Lernen**, aktiver Beteiligung und Reflexivität basieren, ermöglichen es, Intersektionalität konkret und situationsbezogen zu gestalten. Anstatt sie als theoretisches Zusatzelement zu behandeln, generiert dieser Ansatz Wissen durch gelebte Erfahrung und ermöglicht es Studierenden und Lehrenden, gemeinsam die Normen und Strukturen zu hinterfragen, die die Lehre prägen.

Das Überdenken von Partizipation aus einer intersektionalen Perspektive verlagert den

Schwerpunkt von der individuellen Leistung der Studierenden hin zum gemeinsamen Engagement in der Lehre. Die Einbeziehung der Studierenden in die Mitgestaltung von Lehraktivitäten, die Beteiligung an Entscheidungsprozessen und die Mitgestaltung von Bewertungskriterien fördert das Gefühl der **Eigenverantwortung und gegenseitigen Anerkennung**. Darüber hinaus verwandelt die Schaffung von Räumen für kritische Dialoge über Privilegien, Ungleichheit und Identität (Simon et al., 2022) die Beteiligung in eine inklusive und reflektierende Praxis. So wird Engagement nicht nur zu einer Frage der Anwesenheit, sondern auch der aktiven Gestaltung der Lernumgebung, wobei anerkannt wird, dass die vielfältigen Erfahrungen und Identitäten der Studierenden Einfluss darauf haben, wie sie lernen, interagieren und sich einbringen.

In ähnlicher Weise verändert die Betrachtung der Bewertung als **relationaler und partizipatorischer Prozess ihren Zweck von einer Karrierekontrolle hin zur gemeinsamen Gestaltung des Lernens**. Durch die Integration inklusiver und intersektionaler Praktiken kön-

nen Lehrende Macht neu verteilen, vielfältige Formen des Wissens und des Ausdrucks anerkennen und die Handlungsfähigkeit im Klassenzimmer fördern. Die Studierenden werden nicht nur bewertet, sondern sind auch **aktiv daran beteiligt, zu gestalten, wie Lernen gemessen wird, wie Erfolg definiert wird und wie kollektives Wissen generiert wird**. Dieser Ansatz verwandelt die Bewertung von einer prozeduralen Lehrverpflichtung in eine ethische Lernpraxis, die Gerechtigkeit, Dialog und systemische Reaktionsfähigkeit in der Hochschulbildung fördert.

Referenzen

- ▶ Ahmed, Sara. (2012). *On being included: Racism and diversity in institutional life*. Duke University Press.
<https://doi.org/10.1215/9780822395324>
- ▶ Bovill, Catherine. (2020). Co-creation in learning and teaching: The case for a whole-class approach in higher education. *Higher Education*, 79(6), 1023–1037.
<https://doi.org/10.1007/s10734-019-00453-w>
- ▶ Brookfield, Stephen. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- ▶ Brown, Nicole, & Leigh, Jennifer. (2018a). *Ableism in academia*. UCL Press.
<https://doi.org/10.14324/111.9781787354975>
- ▶ Carless, David, & Boud, David. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- ▶ CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines (Version 2.2)*. CAST.
<https://udlguidelines.cast.org>
- ▶ Collins, Patricia Hill, & Bilge, Sirma. (2016). *Intersectionality*. Polity Press.
<https://doi.org/10.1017/S1742058X13000283>
- ▶ Crenshaw, Kimberlé. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139–167.
<https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8/>
- ▶ Crenshaw, Kimberlé. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299.
<https://doi.org/10.2307/1229039>
- ▶ Dolmage, Jay Timothy. (2017). *Academic Ableism: Disability and Higher Education*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
<https://doi.org/10.3998/mpub.9708722>
- ▶ Freire, Paulo. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder. ISBN 0826412769
- ▶ Gay, Geneva. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Teachers College Press. ISBN 9780807750780
- ▶ hooks, bell. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203700280>

Referenzen

- ▶ Jackson, Alecia Y., & Mazzei, Lisa A. (2012). *Voice in qualitative inquiry: Challenging conventional, interpretive, and critical conceptions in qualitative research*. Routledge.
<https://doi.org/10.1080/09518398.2011.605081>
- ▶ Ladson-Billings, Gloria. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491.
<https://doi.org/10.3102/00028312032003465>
- ▶ Nieminen, Juuso H. (2022). Assessment for inclusion: Rethinking inclusive assessment in higher education. *Teaching in Higher Education*, 29(4), 841–859.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2021.2021395>
- ▶ Nieminen, Juuso. H. (2021). Governing the ‘disabled assessee’: A critical reframing of assessment accommodations as sociocultural practices. *Disability & Society*, 36(1), 1–28.
<https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1874304>
- ▶ Paris, Django, & Alim, H. Samy. (2017). *Culturally sustaining pedagogies: A call to action*. Teachers College Press.
- ▶ Sambell, Kay, McDowell, Liz, & Montgomery, Catherine. (2013). *Assessment for learning in higher education*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203818268>
- ▶ Savery, John R. (2006). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1).
<https://doi.org/10.7771/1541-5015.1002>
- ▶ Simon, Jay David, Boyd, Reyko, & Subica, Andrew. M. (2022). Refocusing intersectionality in social work education: Creating a brave space to discuss oppression and privilege. *Journal of Social Work Education*, 58(1), 34–45.
<https://doi.org/10.1080/10437797.2021.1883492>
- ▶ Tai, Joanna, Ajjawi, Rola, Boud, David, Dawson, Phillip, Panadero, Ernesto. (2018). Developing evaluative judgement: enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Education*, 6, 467–481.
<https://doi.org/10.1007/s10734-017-0220-3>
- ▶ Tai, Joanna, Ajjawi, Rola, & Umarova, Aanastasiya. (2021). How do students experience inclusive assessment? A critical review of contemporary literature. *International Journal of Inclusive Education*, 45, 1–18.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2021.2011441>

- ▶ Tomlinson, Carol. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD. ISBN 9781416618607

- ▶ Widido, Kaesang. (2023). From awareness to action: Enhancing equity and inclusion in classrooms through culturally responsive teaching. *Social Science Chronicle*, 3(1).
<https://doi.org/10.56106/ssc.2023.005>

- ▶ Williamson, Ben, Eynon, Rebecca, & Potter, John. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: Digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107–114.
<https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>

7.

Stimmen von Studierenden zur Ungleichheit im Hochschulwesen

Die Workshops des InterHEd-Projekts lieferten wertvolle Einblicke darin, wie Studierende Ungleichheit in ihrem akademischen Alltag wahrnehmen und erleben. Aus ihren Aussagen geht klar hervor, dass sich Barrieren in Bezug auf soziale Schicht, Behinderung, Geschlecht, Migrationsstatus und geografische Herkunft überschneiden und die Teilhabe, Zugehörigkeit und den Erfolg im Hochschulwesen prägen. Dabei handelt es sich nicht um individuelle oder isolierte Herausforderungen, sondern um Manifestationen einer umfassenderen strukturellen Dynamik, die in der Hochschulpolitik, den pädagogischen Praktiken und den materiellen Rahmenbedingungen verankert ist.

Obwohl sich dieses Kapitel auf die Erfahrungen der Studierenden konzentriert, wirken sich viele der von ihnen beschriebenen Dynamiken auch auf das Lehr- und Verwaltungspersonal aus, was uns daran erinnert, dass Ungleichheit alle Ebenen der akademischen Institution durchzieht.

Die Berichte der Studierenden weisen auf mehrere, sich überschneidende Dimensionen der Ungleichheit hin. Auf der Grundlage des Rahmenwerks von Naylor und Mifsud (2019) können wir zwischen **vertikalen Ungleichheiten** unterscheiden, die sich auf strukturelle Hindernisse beziehen, die die Möglichkeiten der Studierenden beeinträchtigen, Zugang zu höherer Bildung zu erhalten und diese abzuschließen, wie z. B. finanzielle Einschränkungen, begrenzte akademische Vorbereitung oder unzugängliche Zulassungsverfahren; **horizontale Ungleichheiten**, die die Schichtung innerhalb des Systems durch unterschiedliche Studienwahlmöglichkeiten, institutionelles Prestige oder akademische Laufbahnen widerspiegeln; und **interne Ungleichheiten**, die nach der Immatrikulation der Studierenden durch prekäre Lebensbedingungen, ausgrenzende Lehrpläne oder Bewertungsverfahren, die der Vielfalt nicht gerecht werden, entstehen. Obwohl diese Dimensionen analytisch voneinander getrennt sind, überschneiden sie sich oft und verstärken sich gegenseitig, insbesondere für Studierende, die mehreren Achsen der Marginalisierung ausgesetzt sind.

Wie Kathleen Lynch und Cathleen O’Riordan (2019) argumentieren, **stellt der bloße Zugang zur Universität nur die erste Hürde dar**. Um eine sinnvolle Teilhabe zu gewährleisten, verstanden als die Fähigkeit, sich voll und ganz auf das akademische Leben einzulassen und gleichberechtigt von dessen Möglichkeiten zu profitieren, müssen die wirtschaftlichen, kulturellen und institutionellen Ausgrenzungen bekämpft werden, die den Werdegang der Studierenden während ihres gesamten Studiums prägen.

In diesem Zusammenhang können die folgenden **reflektierenden Fragen** die institutionelle Analyse und den Dialog unterstützen:

- Wie manifestieren sich vertikale, horizontale und interne Ungleichheiten in unserer Institution? Wer ist davon am stärksten betroffen und in welcher Weise?
- Welche institutionellen Mechanismen oder alltäglichen Praktiken reproduzieren – bewusst oder unbewusst – möglicherweise Ausgrenzung?

- Inwiefern sind Studierende aktiv daran beteiligt, Probleme zu identifizieren und Lösungen für die Ungleichheiten, mit denen sie konfrontiert sind, mitzugestalten?
- Welche Personen oder Gruppen werden am häufigsten dafür verantwortlich gemacht, strukturelle Hindernisse zu überwinden?
- Wie kann die Verantwortung für die Förderung von Gerechtigkeit gerechter zwischen Führungskräften, Lehrpersonal, Verwaltungsdiensten und Studierendenorganisationen aufgeteilt werden?

Fokus auf Disziplin. Materielle Ungleichheiten in MINT-Fächern und den Künsten

Intersektionale Ungleichheiten im Hochschulbereich treten oft auf subtile, aber dennoch allgegenwärtige Weise zu Tage, insbesondere wenn institutionelle Strukturen die vielfältigen materiellen Realitäten der Studierenden übersehen, und dies in einem Kontext, der bereits durch geschlechtsspezifische und rassistische Barrieren gekennzeichnet ist (Nkrumah & Scott, 2022; Sekuła et al., 2018).

In MINT-Fächern wie Informatik oder Biologie müssen Studierende häufig spezielle Software verwenden, auf Laborgeräte zugreifen oder an Feldforschungen teilnehmen. Diese Elemente sind zwar pädagogisch gerechtfertigt, können jedoch unbeabsichtigt Studierende benachteiligen, die mit wirtschaftlichen Schwierigkeiten oder gesundheitlichen Einschränkungen konfrontiert sind (Andrews-Clark, 2023; Cooper & Berry, 2020). Beispielsweise kann ein Studierender ohne Zugang zu einem aktuellen Laptop Schwierigkeiten haben, Aufgaben zu

erledigen, während ein Studierender mit einer Mobilitätseinschränkung möglicherweise keinen Zugang zu obligatorischen Feldforschungen hat, was sowohl seine akademischen Leistungen als auch sein Zugehörigkeitsgefühl einschränkt.

In künstlerischen Disziplinen wie Bildender Kunst, Musik oder Design manifestieren sich strukturelle Ungleichheiten häufig in Form von Erwartungen hinsichtlich des kulturellen Kapitals und der aus eigener Tasche zu zahlenden Ausgaben. Die hohen Kosten für Materialien, Privatlehre oder außerschulische Workshops können zu einer Ausgrenzung führen und Privilegien selbst in Bereichen verstärken, die oft mit Kreativität und individuellem Ausdruck in Verbindung gebracht werden. Hier fungieren finanzielle und kulturelle Ressourcen als versteckte Zugangspunkte, die darüber entscheiden, wer uneingeschränkt teilnehmen und sich entfalten kann.

In den folgenden Abschnitten werden wichtige Muster der Ungleichheit und intersektionale Dynamiken vorgestellt, die in den Studentenworkshops an den drei Partneruniversitäten im Rahmen des InterHEd-Projekts identifiziert wurden. Obwohl jeder institutionelle Kontext unterschiedliche Realitäten offenbart, zeigten sich auch eine Reihe gemeinsamer Herausforderungen und struktureller Ausgrenzungen. Diese Erkenntnisse sind nicht als vergleichende Ergebnisse oder universelle Kategorien zu verstehen, sondern als situative Reflexionen, die beleuchten, wie Studierende aus unterschiedlichen sozialen Positionen Ungleichheit in der Hochschulbildung erleben und interpretieren.

7.1.

Erkenntnisse der Universität Jagiellonen

In den Workshops der Studierenden an der Jagiellonen-Universität äußerten die Teilnehmer*innen starke Kritik an der **neoliberalen Transformation** der Hochschulbildung. Wie in Kapitel 2 (Ebenen der Ungleichheit) erläutert, bezieht sich dieser Wandel auf die Umgestaltung der Universitäten nach marktorientierten Logiken: die Priorisierung von Leistungsindikatoren, individueller Verantwortung und institutioneller Effizienz gegenüber kollektiver Fürsorge, Gerechtigkeit und öffentlichem Auftrag. Die Studierenden beschrieben, wie diese Neuausrichtung zu einer Erosion der institutionellen Unterstützungssysteme und zu einer zunehmenden Erwartung geführt hat, dass Einzelpersonen die volle Verantwortung für ihren akademischen Erfolg und ihr Wohlergehen tragen. Viele hatten das Gefühl, dass sich die Universitäten **aus ihren sozialen Auf-**

gaben zurückziehen und die Last des Überlebens und der Teilhabe allein auf die Studierenden abwälzen.

Wirtschaftliche Ungleichheit stellte sich als eines der drängendsten Probleme heraus. Die Studierenden sprachen ausführlich über ihre **prekären materiellen Verhältnisse** und betonten, dass Stipendien, obwohl sie eigentlich Unterstützung bieten sollten, dies in der Praxis oft nicht tun. Die Zulassungskriterien wurden als undurchsichtig, instabil und schwer planbar beschrieben. Anstatt Sicherheit zu bieten, verstärkt das System die Unsicherheit. Diejenigen, die finanzielle Unterstützung von ihrer Familie erhalten, sind von diesen Auswirkungen abgeschirmt, aber andere müssen Vollzeitarbeit mit akademischen Verpflichtungen verbinden. Dies führt zu einem Teufelskreis: Berufstätige Studierende haben möglicherweise Schwierigkeiten, die für eine leistungsbezogene Förderung erforderlichen akademischen Leistungen zu erbringen, während ihr Einkommen sie von einer bedarfsorientierten Förderung ausschließt.

Die Lebenshaltungskosten, insbesondere in

größeren Städten, verschärfen diese Herausforderungen zusätzlich. Der **Mangel an bezahlbaren Studierendenwohnungen** und die Kosten für private Mietwohnungen können Studierende davon abhalten, ihre bevorzugten Bildungseinrichtungen zu besuchen. Teilnehmer*innen, **die** aus Kleinstädten **pendeln**, betonten, dass unzureichende öffentliche Verkehrsmittel ihren Zugang zum Campusleben und zu akademischen Möglichkeiten einschränken und ihr Gefühl der Ausgrenzung verstärken. Darüber hinaus wurde das Fehlen erschwinglicher Verpflegungsmöglichkeiten auf dem Campus oder in dessen Nähe als Problem identifiziert, wobei die Studierenden auf die Auswirkungen auf ihre Gesundheit und ihre finanzielle Stabilität hinwiesen. Gutes Essen wird zu einem Privileg statt zu einem Grundbedürfnis, was die Ungleichheit bei den Studierenden noch verstärkt.

Während wirtschaftliche Schwierigkeiten in vielen Erzählungen im Mittelpunkt standen, betrachteten die Studierenden ihre Erfahrungen durchweg aus einer intersektionalen Perspektive (Klein, 2024). Finanzielle Prekarität wurde selten isoliert erlebt. Vielmehr

überschneidet sie sich mit anderen Achsen der Ungleichheit, wie Behinderung, ländlicher oder städtischer Herkunft, Neurodiversität und Geschlechtsidentität. Die Studierenden beschrieben, wie wirtschaftliche Not sie während ihres Studiums zu **prekären Jobs**, oft im Dienstleistungssektor, zwang, was für diejenigen, die zusätzlich mit chronischen Krankheiten oder Neurodiversität innerhalb rigider akademischer Systeme zu kämpfen hatten, eine zusätzliche Belastung darstellte. Ein Studierender der ersten Generation, der Nachtschichten arbeitet, um sich einen Laptop leisten zu können, hat nicht nur mit wirtschaftlicher Not zu kämpfen, sondern auch mit Zeitmangel, kultureller Entfremdung und psychischen Belastungen.

Diese intersektionalen Dynamiken werden noch deutlicher, wenn strukturelle Bedingungen aufeinanderprallen: Wenn ein behinderter Studierender sich zwischen dem Kauf von Medikamenten oder Lehrbüchern entscheiden muss oder wenn das Stipendium eines Trans-Studierenden aufgrund bürokratischer Deadnaming-Praktiken verzögert wird, wird die Gewalt des Neoliberalismus greifbar.

Diese Erfahrungen unterstreichen, dass das, was als „wirtschaftliche Ungleichheit“ bezeichnet werden kann, oft die verflochtenen Auswirkungen mehrfacher Ausgrenzungen widerspiegelt – materieller, institutioneller, epistemischer und affektiver Art –, die darüber entscheiden, wer unter welchen Bedingungen uneingeschränkt am akademischen Leben teilnehmen kann.

Barrierefreiheit war ein weiteres wichtiges Anliegen der Studierenden. Viele **Universitätsgebäude sind** für Menschen mit Mobilitätseinschränkungen **nach wie vor physisch unzugänglich**, und digitale Ausgrenzung schränkt weiterhin die gleichberechtigte Teilhabe ein. Studierende aus einkommensschwachen Haushalten verfügen oft nicht über einen stabilen Internetzugang, einen eigenen Computer oder ruhige Räume zum Lernen – Hindernisse, die während der COVID-19-Pandemie besonders deutlich wurden, aber auch in hybriden und digitalen Lernumgebungen bestehen bleiben. Diese infrastrukturellen Defizite beeinträchtigen nicht nur die akademischen Leistungen, sondern verstärken auch das Gefühl der Nichtzugehörigkeit

innerhalb der Institution.

Eng verbunden mit diesen materiellen Bedingungen waren **gesundheitliche und psychosoziale Ungleichheiten**. Viele Studierende beschrieben die Belastungen, die sich aus der Vereinbarkeit von Beruf und Studium ergeben und zu chronischer Erschöpfung, Schlafmangel und fehlender Zeit für Erholung oder Regeneration führen. Trotz dieser Belastungen berichteten die Studierenden von einem Mangel an Empathie und Verständnis seitens der Lehrenden, insbesondere gegenüber denen, die arbeiten müssen, um ihren Lebensunterhalt zu bestreiten. Institutionelle Unterstützungsmechanismen wie Barrierefreiheitszentren wurden oft als inkonsistent oder ineffektiv beschrieben. In einigen Fällen wurden vereinbarte Anpassungen nicht umgesetzt, oder die Studierenden mussten sich wiederholt für die Anerkennung ihrer Bedürfnisse einsetzen. Auch **bürokratische Hindernisse** wurden genannt, insbesondere von Studierenden, die von ihren Familien entfremdet waren und aufgrund strenger Anforderungen an die Unterlagen der Eltern Schwierigkeiten hatten, finanzielle Unterstützung zu erhalten.

7.2.

Erkenntnisse der Universität de Vic-Universität Central de Catalunya

Diese strukturellen Barrieren wurden durch **Klassen- und kulturelle Ungleichheiten** noch verstärkt. Studierende aus gut ausgebildeten oder städtischen Familien begannen ihr Studium oft mit einem klareren Verständnis der akademischen Normen und informellen Netzwerke, während diejenigen aus Arbeiterfamilien oder ländlichen Verhältnissen von Gefühlen der Desorientierung und Ausgrenzung berichteten. Viele konnten aufgrund ihrer beruflichen Verpflichtungen nicht an optionalen Seminaren, Workshops oder Networking-Veranstaltungen teilnehmen, was ihre akademischen und beruflichen Möglichkeiten einschränkte.

In all diesen Bereichen zeichnet sich ein Muster ab: Neoliberale Reformen haben Universitäten zu Orten gemacht, an denen **strukturelle Unterstützung durch individuelle Verantwortung ersetzt wird**. Ungleichheiten in Bezug auf Klasse, Behinderung und geografische Herkunft verstärken sich gegenseitig und verschärfen die Mechanismen der Ausgrenzung, während die Rhetorik der Inklusion häufig im Widerspruch zur materiellen Realität der Studierenden steht.

► An der Universität de Vic – Universität Central de Catalunya zeigten Diskussionen, wie Ungleichheiten an der Schnittstelle von Neurodiversität, Geschlecht, Klasse und kulturellem Hintergrund entstehen. Diese Muster sind nicht isoliert, sondern tief in der institutionellen und sozialen Struktur der Hochschulbildung verankert.

Eine der deutlichsten Dynamiken, die identifiziert wurde, war die Verflechtung **von Neurodiversität mit geschlechtsspezifischen und klassenbasierten Normen**. Neurodiverse Studierende bewegen sich oft an Universitäten, die nicht darauf ausgelegt sind, unterschied-

liche kognitive und sensorische Erfahrungen zu berücksichtigen. Diese Herausforderungen werden noch verstärkt, wenn institutionelle Definitionen von „Störung“ oder „Unterstützungsbedarf“ von normativen Erwartungen geprägt sind, die typischerweise weiß, mittelständisch und männlich sind. Beispielsweise werden Studierende weiblichen Geschlechts häufiger **falsch diagnostiziert oder übersehen**, da geschlechtsspezifische Erwartungen an „angemessenes“ Verhalten Anzeichen von Neurodiversität überdecken oder zu Spannungen führen können, wenn Studierende sich nicht daran halten. Auch die soziale Schicht spielt eine entscheidende Rolle: Studierende aus der Arbeiterklasse haben seltener eine Diagnose erhalten, bevor sie an die Universität kommen, und verfügen möglicherweise nicht über die Sprache, die Unterlagen oder das kulturelle Kapital, um ihre Bedürfnisse innerhalb der institutionellen Unterstützungssysteme effektiv zu artikulieren.

Selbst wenn eine Diagnose durch universitäre Dienste möglich ist, bleibt eine kontinuierliche, personalisierte Unterstützung aufgrund begrenzter öffentlicher Ressourcen rar. Dies

sind nicht nur individuelle Schwierigkeiten, sondern sie zeigen auch, wie meritokratische Ideale im Hochschulwesen weiterhin **neurotypisches Verhalten der Mittelschicht belohnen** und diejenigen marginalisieren, die außerhalb dieser Normen liegen.

Psychische Probleme verschärfen diese Dynamik noch weiter. Obwohl psychologische Unterstützung oft notwendig ist, beschränken sich die Unterstützungsangebote für Studierende in der Regel auf wenige Sitzungen, sofern sie überhaupt verfügbar sind, und werden nicht immer der chronischen oder strukturell bedingten Natur der Probleme der Studierenden gerecht. Soziale Ungleichheiten prägen sowohl die Ursachen als auch die Lösungen: Studierende, die neben dem Studium arbeiten, Betreuungsaufgaben übernehmen oder keine finanzielle Stabilität haben, sind anfälliger für Angstzustände, Burnout und Depressionen. Diese Umstände werden durch **sich überschneidende Erfahrungen mit Neurodiversität, geschlechtsspezifischen Erwartungen** und in einigen Fällen **Rassismus oder Fremdenfeindlichkeit** noch verstärkt. Der Zugang zu langfristiger psychologischer Unter-

stützung bleibt jedoch stratifiziert, was genau die Ungleichheiten verstärkt, die den Bedarf dafür schaffen.

Ein weiterer kritischer Schnittpunkt, der in den Workshops diskutiert wurde, war der zwischen **Religion, Geschlecht und Migration**, insbesondere in Bezug auf die Erfahrungen muslimischer Frauen. Unabhängig davon, ob sie in Katalonien oder anderswo geboren sind, bewegen sich viele dieser Studierenden in einem universitären Umfeld, in dem ihre religiöse Identität entweder übermäßig sichtbar ist, insbesondere für Studentinnen, die ein Kopftuch tragen, oder in Lehrplänen, Kalendern und institutionellen Diskursen völlig unsichtbar bleibt. Oft fühlen sie sich gezwungen, sich selbst zu kontrollieren: Sie müssen entscheiden, wann und wie sie sprechen, welche Aspekte ihrer Identität sie herunterspielen und wie sie „Zugehörigkeit“ in Umgebungen zeigen, in denen sie als Außenseiterinnen betrachtet werden. Dabei handelt es sich nicht einfach um kumulative Barrieren, sondern um qualitativ unterschiedliche Formen der Ausgrenzung, die sich einer einachsigen Analyse entziehen. Zwei wiederkehrende Probleme

waren der Mangel an zugänglichen und inklusiven **Gebetsräumen** und die Nichtanerkennung **religiöser und kultureller Feiertage** im akademischen Kalender. Während das erste Problem die materielle Infrastruktur betrifft, offenbart das zweite tiefere Probleme der institutionellen (Nicht-)Anerkennung und einen allgemeinen Mangel an kultureller und religiöser Kompetenz.

Auch der geografische Kontext spielt eine entscheidende Rolle bei der Entstehung von Ungleichheit. Viele Studierende kommen aus **ländlichen Gebieten oder Kleinstädten**, wo traditionelle Geschlechterrollen nach wie vor tief verwurzelt sind und sich oft mit Klassen- und Kulturdynamiken überschneiden. Frauen aus konservativen Verhältnissen können von ihren Familien oder Gemeinschaften subtilem oder explizitem Druck ausgesetzt sein, sozial sanktionierte Karrierewege einzuschlagen. Dieser Druck verschwindet nicht mit dem Eintritt in die Universität, sondern prägt oft die akademischen Entscheidungen, die Zeiteinteilung und die langfristigen Ziele der Studierenden. Für queere Studierende kann der Beginn des Studiums die erste Gelegen-

heit bieten, ihre Identität zu erkunden und auszudrücken, aber in einer kleinen Campusumgebung, in der Anonymität nur begrenzt möglich ist, kann Sichtbarkeit riskant sein. Die Angst vor Klatsch, Bloßstellung oder negativen Reaktionen der Familie führt dazu, dass viele sich nur teilweise outen, was wiederum ihr Engagement und ihr Zugehörigkeitsgefühl einschränkt. An der Universität de Vic ist das Verfahren zur Registrierung eines selbstgewählten Namens und einer Geschlechtsidentität jedoch gut etabliert und normalisiert, was eine institutionelle Absicherung bietet, die die Studierenden bei der Bekräftigung ihrer Identität unterstützt. Obwohl dieses Protokoll ein wichtiger Schritt nach vorne ist, können umfassendere Bedenken hinsichtlich Sichtbarkeit und Privatsphäre dennoch die Erfahrungen der Studierenden auf dem Campus und darüber hinaus beeinflussen.

Materielle Zwänge verschärfen diese Dynamik noch weiter. **Der Transport** erwies sich als großes Hindernis, insbesondere für Studierende aus einkommensschwachen und ländlichen Verhältnissen. Unzureichende öffentliche Verkehrsmittel bedeuten, dass der

Zugang zu einem Auto nicht nur über die Teilnahme an der Lehre, sondern auch an Gruppentreffen, Mentoring-Aktivitäten oder außercurricularen Lernangeboten entscheiden kann. Mehrere Studierende berichteten, dass sie schwierige Entscheidungen treffen, Veranstaltungen ausfallen lassen, abwechselnd teilnehmen oder einen erheblichen Teil ihres Einkommens für Kraftstoff ausgeben mussten, nur um immatrikuliert zu bleiben.

Schließlich **können strukturelle Ungleichheiten** in bestimmten akademischen Bereichen wie den Naturwissenschaften, der Technik oder den Sportwissenschaften **schwerer zu benennen sein**. Das bedeutet nicht, dass es keine Ausgrenzung gibt, sondern dass sie oft subtilere Formen annimmt: durch Schweigen, Unsichtbarmachung oder normative Annahmen darüber, wer „natürlich“ zu diesen Disziplinen gehört. Geschlechtnormen, Rassistifizierung und klassenbasierte Ausgrenzung werden häufig durch die demografische Zusammensetzung des Lehrpersonals, die Teilnahmemuster im Lehrdialog und implizite Erwartungen an Verhalten oder Kompetenz verstärkt. Frauen in männerdominierten Be-

reichen berichten beispielsweise oft, dass sie sich isoliert fühlen oder überdurchschnittliche Leistungen erbringen müssen, um die gleiche Anerkennung wie ihre Kollegen zu erhalten.

7.3.

Erkenntnisse der Technischen Universität Dortmund

- ▶ An der TU Dortmund zeigte der Studierendenworkshop, wie sich überschneidende Ungleichheiten die alltäglichen Erfahrungen der Studierenden in Bezug auf Lernen, Teilhabe und Zugehörigkeit prägen. Ein herausragendes Thema war die Überschneidung von **Erststudierendenstatus und sozioökonomischem Hintergrund**. Studierende, die als erste in ihrer Familie eine Universität besuchten, beschrieben häufig, dass sie sich bei der Bewältigung akademischer Erwartungen, Kommunikationsstile und bürokratischer Prozesse desorientiert und allein fühlten. Dieses Fehlen von vererbtem akademischem Kapital wurde durch **finanzielle Unsicherheit** noch verstärkt. Mehrere Teilnehmer*innen mussten neben ihrem Studium arbeiten, um

ihre grundlegenden Lebenshaltungskosten zu decken, was ihre Fähigkeit einschränkte, sich an Gruppenprojekten, Networking oder außercurricularen Aktivitäten zu beteiligen. Die Kombination aus Unvertrautheit mit der akademischen Kultur und wirtschaftlicher Belastung unterstrich, wie sich strukturelle Benachteiligungen selbst innerhalb formal meritokratischer Systeme akkumulieren.

Sprache, Kultur und soziale Integration erwiesen sich ebenfalls als wichtige sich überschneidende Dimensionen. Internationale Studierende betonten, dass Sprachbarrieren nicht nur ihre akademischen Leistungen, sondern auch ihr Zugehörigkeitsgefühl beeinträchtigten. Ein Teilnehmer berichtete, dass selbst das Bestellen eines Kaffees in den ersten Wochen Angstzustände auslöste, was daran erinnert, wie sich Ausgrenzung durch scheinbar unbedeutende, alltägliche Begegnungen manifestieren kann. Darüber hinaus zeigten kulturelle Unterschiede in den Sozialisationsnormen, wie beispielsweise die in einigen Ländern übliche Erwartung, informell in Cafés zu lernen, dass es im deutschen Kontext keine Räume für zwanglose akademische

Interaktion gibt. Diese Beobachtungen unterstreichen, dass Ungleichheit nicht nur institutionell oder strukturell ist, sondern auch in den kulturellen und räumlichen Normen des Campuslebens verankert ist.

Weitere Überschneidungen zeigten sich zwischen **Gesundheit, Zeit und finanzieller Unsicherheit**. Ein Studierender mit einer chronischen Erkrankung beschrieb, wie ihn die Teilzeitarbeit, um Studiengebühren und Lebenshaltungskosten zu bezahlen, körperlich und emotional erschöpfte und ihm wenig Flexibilität ließ, sich auszuruhen oder mit den Anforderungen des Studiums Schritt zu halten. Dieser Fall veranschaulicht, wie Benachteiligung durch miteinander verflochtene Belastungen, Krankheit, wirtschaftliche Not und institutionelle Rigidität wirkt, die sich gegenseitig verstärken, anstatt isoliert zu wirken.

In all diesen Berichten wird ein gemeinsamer roter Faden sichtbar: Ungleichheiten in der Hochschulbildung werden nicht als einzelne Hindernisse erlebt, sondern als **kumulative, miteinander verbundene Bedingungen**, die die Emotionen, Chancen und Teilhabefähig-

7.4.

Abschließende Überlegungen

keiten der Studierenden prägen. Intersektionalität wird in diesem Zusammenhang nicht nur zu einem theoretischen Rahmen, sondern zu einem praktischen Instrument, um zu erkennen, wie Bildungsstrukturen diese vielschichtigen Ausgrenzungen entweder mildern oder verschärfen können. Universitäten müssen daher Lernumgebungen und Unterstützungssysteme schaffen, die die Komplexität der Lebensrealitäten der Studierenden berücksichtigen, anstatt einzelne Kategorien isoliert zu behandeln.

Die in diesem Kapitel vorgestellten Stimmen und Erfahrungen erinnern uns daran, dass Ungleichheiten in der Hochschulbildung nicht abstrakt oder außergewöhnlich sind, sondern gelebt werden, strukturell sind und tief im Kontext verwurzelt sind. Anstatt allgemeine Lösungen anzubieten, ist es das Ziel der Anwendung einer intersektionalen Perspektive, **eine kritische Reflexion zu fördern, die auf spezifischen institutionellen, kulturellen und sozialen Realitäten basiert**. Was sich in jedem universitären Umfeld herausbildet, hängt von der Studierendenpopulation, dem politischen Umfeld und den akademischen Traditionen ab. Daher geht es bei der sinnvollen Anwendung von Intersektionalität nicht darum, vorgefertigte Checklisten umzusetzen, sondern sich an kollektiven Diagnose- und Transformationsprozessen zu beteiligen, die den Kontext berücksichtigen und von den

am stärksten Betroffenen geleitet werden.

Die Fokussierung auf die Perspektiven der Studierenden hilft uns, über ein oberflächliches Verständnis von Zugang oder Inklusion hinauszugehen. Sie lenkt die Aufmerksamkeit auf die materiellen, kulturellen und institutionellen Bedingungen, die akademische Laufbahnen prägen, und macht deutlich, wie Ausgrenzung oft durch das alltägliche Funktionieren von Richtlinien, Räumen und pädagogischen Normen entsteht. Den Studierenden zuzuhören ist nicht nur eine Frage der Repräsentation, sondern für das institutionelle Lernen und die Transformation von entscheidender Bedeutung. Ihre Aussagen veranschaulichen, dass Ungleichheiten nicht isoliert erlebt werden, sondern durch sich überschneidende Dynamiken von Klasse, Behinderung, Migration, Geschlecht, Gesundheit, Geografie und mehr.

Wie Ryan Naylor und Nathan Mifsud (2019) argumentieren, besteht bei den vorherrschenden Ansätzen, die sich auf den Aufbau des „kulturellen Kapitals“ oder der „Resilienz“ der Studierenden konzentrieren, die Gefahr, dass

die Last der Anpassung auf diejenigen abgewälzt wird, die bereits marginalisiert sind. Stattdessen plädieren sie für strukturell fördernde Ansätze, die fragen: „Anstatt zu fragen, wie sich Studierende ändern müssen, um sich in eine Institution einzufügen, sollten wir fragen, was Institutionen tun, um für alle Studierenden, Mitarbeiter und die breitere Gemeinschaft *inklusiv* zu werden“ (Naylor & Mifsud, 2019, S. 7). Diese Perspektivverschiebung ist der Kern eines intersektionalen Ansatzes: nicht die Studierenden zu ändern, sondern **die Systeme zu transformieren**.

Konkrete institutionelle Veränderungen erfordern **nachhaltiges Engagement und gemeinsame Verantwortung**. So kann beispielsweise die finanzielle Belastung der Studierenden durch bezahlbaren Wohnraum, barrierefreie Verpflegungsmöglichkeiten oder flexiblere und realistischere Stipendiensysteme erheblich verbessert werden. Ebenso wichtig ist es, bürokratische Verfahren, einschließlich der Stipendienberechtigung oder Unterstützungsleistungen, zu überarbeiten, um den Lebensbedingungen und tatsächlichen Bedürfnissen der Studierenden Rechnung zu tragen.

Inklusion bedeutet auch, sicherzustellen, dass physische Räume, Lernmaterialien und Kommunikationspraktiken **für alle zugänglich und bestätigend sind**. Das akademische Personal benötigt Unterstützung und Schulungen, um zu verstehen, wie sich strukturelle Ungleichheiten auf die Fähigkeit der Studierenden auswirken, sich zu engagieren, insbesondere auf diejenigen, die ihr Studium mit Betreuungs- oder Beschäftigungsverpflichtungen verbinden. Und schließlich muss die Stimme der Studierenden in **die institutionelle Governance** eingebettet werden: Konsultationen, Umfragen und partizipative Entscheidungsstrukturen können wichtige Erkenntnisse liefern und zu einer besser auf die Bedürfnisse eingehenden Politik führen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Schaffung gerechterer Universitäten einen Wandel in der Denkweise und Praxis erfordert. Intersektionalität bietet eine Perspektive und eine Methodik für diesen Wandel, die Komplexität anerkennt, gelebte Erfahrungen wertschätzt und Mitverantwortung fördert. Wenn Studierende nicht nur dazu eingeladen werden, ihre Erfahrungen zu teilen, sondern

auch die Bedingungen ihrer Ausbildung mitzugestalten, werden die Institutionen gerechter, inklusiver und veränderungsfähiger.

Referenzen

Andrews-Clark, Taylah. (2023, July 1). Why intersectionality is so important in STEM. *The Oxford Scientist*.

<https://oxsci.org/intersectionality-in-stem/>

Cooper, Grant, & Berry, Amanda. (2020). Demographic predictors of senior secondary participation in biology, physics, chemistry and earth/space sciences: Students' access to cultural, social and science capital. *International Journal of Science Education*, 42(1), 151–166.

<https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1708510>

Klein, Mike. (2024). Intersectionality for inclusion and transformation in higher education leadership. In Rudolph, Jürgen, Crawford, Joseph, Sam, Choon-Yin, & Tan, Shannon (Eds.), *The Palgrave handbook of crisis leadership in higher education*. Palgrave Macmillan.

https://doi.org/10.1007/978-3-031-54509-2_7

Lynch, Kathleen, & O'Riordan, Cathleen. (1998). Inequality in higher education: A study of class barriers. *British Journal of Sociology of Education*, 19(4), 445–478.

<https://doi.org/10.1080/0142569980190401>

Naylor, Ryan, & Mifsud, Nathan. (2019). *Structural inequality in higher education: Creating institutional cultures that enable all students*. La Trobe University. Document number: TD/TNC 138.628

Nkrumah, Tara, & Scott, Kimberly, A. (2022). Mentoring in STEM higher education: A synthesis of the literature to (re)present the excluded women of color. *International Journal of STEM Education*, 9, Article 50.

<https://doi.org/10.1186/s40594-022-00367-7>

8.

Praktische Fallstudien

Dieses letzte Kapitel präsentiert eine Reihe von Fallstudien, die im Rahmen des InterHED-Projekts entwickelt wurden und veranschaulichen, wie Intersektionalität sinnvoll in die Hochschulbildung eingebettet werden kann. Jeder Fall basiert auf den **gelebten Erfahrungen von Studierenden und Lehrenden** und zeigt, wie partizipative, kreative und reflektierende Ansätze dazu beitragen können, alltägliche strukturelle Ungleichheiten in Lehr- und Lernumgebungen zu adressieren. Anstatt Einheitsmodelle anzubieten, handelt es sich bei diesen Beispielen um **kontextspezifische Praktiken, die zu kritischer Reflexion** und Anpassung über Disziplinen und Institutionen hinweg **einladen**. Die Fallstudien, die im akademi-

schen Jahr 2024-2025 entwickelt wurden, umfassen **Initiativen der Studierenden, partizipative Workshops und Beispiele für Lehrplan- und Lehrinnovationen** von Partneruniversitäten. Jede Fallstudie ist nach einem gemeinsamen Muster aufgebaut, das folgende Elemente umfasst: Kontext, behandelte Lehrdimensionen, identifizierte Bedürfnisse oder Probleme, Ziele, Aktivitäten oder Interventionen, intersektionale Analyse, Belege und Ergebnisse, aufgetretene Herausforderungen, erforderliche Materialien und Zeit sowie Mitwirkende. Dieser gemeinsame Rahmen hilft den Lesern zu verstehen, wie intersektionale Prinzipien in konkrete, situationsbezogene Praktiken in verschiedenen Bildungsumgebungen umgesetzt werden können.

8.1.

Praktische Anwendungen von Intersektionalität in der Lehre

Die folgenden vier Fälle wurden im Rahmen der InterHed-Workshops für Lehrende entwickelt. Obwohl die Workshops an jeder Einrichtung stattfanden, stammen die hier vorgestellten Fälle von der Universität de Vic – Universität Central de Catalunya und der TU Dortmund. Diese spezifischen Aktivitäten wurden entweder in den Klassenräumen der Teilnehmer*innen oder direkt in den Workshops selbst durchgeführt.

Neunzehn Lehrende aus verschiedenen Fachbereichen und mit unterschiedlicher Berufserfahrung der Universität de Vic nahmen an einem strukturierten Prozess teil, der konzeptionelle Inputs mit praktischer Anwendung verband. Im Rahmen des Work-

shops entwarf und implementierte jede Lehrkraft eine Lehrintervention, die sich mit einer der Kerndimensionen des Projekts befasste: Lehrplan, Lernumgebungen, Lehrmethodik oder Bewertung. Während die Aktivitäten in den Fächern Biologie und Frühkindliche Bildung direkt in der Lehre umgesetzt wurden, wurde der *Leitfaden zur Gestaltung klinischer Fallstudien* als Ressource für Lehrende erstellt, um intersektionale Reflexion in ihre Kursmaterialien zu integrieren. Diese drei Fallstudien spiegeln die unterschiedlichen Ergebnisse dieses Prozesses wider und zeigen, wie Intersektionalität in kontextsensitive pädagogische Praktiken umgesetzt werden kann.

Der vierte Fall, der an der TU Dortmund entwickelt wurde, stellt eine Aktivität vor, die im Rahmen des Workshops selbst durchgeführt wurde. Er kombiniert die Power Flower und das Net of Similarities, zwei partizipative Instrumente, die dazu dienen, die Reflexion über Privilegien, Identität und Gruppendynamik unter den Lehrenden zu fördern.

Zusammen zeigen diese Beispiele, wie die Reflexion über Ungleichheit in konkrete päd-

Abbildung 1.

Bild aus der ersten Sitzung des Lehrkräfte-Workshops an der Uvic



gogische Strategien umgesetzt werden kann, die Inklusion und kritisches Engagement im gesamten Hochschulbereich fördern.

Fall A: Einbeziehung von Intersektionalität in die Gestaltung klinischer Fallstudien

A. KONTEXT

Diese spezifische Aktivität wurde von Mitgliedern der Fakultät für Gesundheitswissenschaften und Wohlbefinden (FCSB) der Universität de Vic – Universität Central de Catalunya durchgeführt.

B. BEHANDELTE DIMENSIONEN

Lehrplan • Lehrmethodik

C. BEDARF/PROBLEM

Klinische Fallstudien, die häufig in der gesundheitsbezogenen Lehre verwendet werden, spiegeln oft nur eine begrenzte soziale Vielfalt wider und bergen die Gefahr, normative Annahmen über Patienten und ihr Umfeld zu reproduzieren. Es bestand ein klarer Bedarf, die Lehrende dabei zu unterstützen, diese Vorurteile zu reflektieren und das Fallmaterial so umzugestalten, dass es inklusiver und kontextbezogener ist.

D. ZIELE

- Förderung der kritischen Reflexion des Lehrpersonals darüber, wie Ungleichheit in der Gestaltung klinischer Fallstudien

dargestellt wird.

- Bereitstellung eines praktischen Instruments, das Lehrenden dabei hilft, Vorurteile zu erkennen und intersektionale Perspektiven einzubeziehen.
- Beitrag zur Ausbildung künftiger Gesundheitsfachkräfte, die in der Lage sind, komplexe soziale Ungleichheiten, die sich auf Gesundheit und Wohlbefinden auswirken, zu erkennen und anzugehen.

E. AKTIVITÄT/MASSNAHME

Es wurde ein Leitfaden für reflektiertes Lehren entwickelt, um Lehrende dabei zu unterstützen, Intersektionalität in die Gestaltung und Verwendung klinischer Fälle zu integrieren. Der Leitfaden schlägt einen **dreistufigen Ansatz** vor:

- 1. Überprüfung der Fallstudie:** Identifizieren Sie das Thema, die präsentierten Daten und alle impliziten Annahmen oder Aussagen.

- 2. Reflektionsfragen stellen:** Analysieren Sie den Fall unter dem Gesichtspunkt sozialer Positionen und Machtverhältnisse und berücksichtigen Sie dabei potenzielle Hindernisse, normative Annahmen und kontextuelle Faktoren, die die Intervention beeinflussen.

- 3. Neugestaltung oder Ergänzung des Falles:** Fügen Sie Elemente hinzu, die die soziale Vielfalt widerspiegeln, wie Migrationshintergrund, Alter, sozioökonomischer Status, Behinderung, Lebensbedingungen oder Diskriminierungserfahrungen.

Beispiel:

- Ursprüngliche Fallstudie (neutrale Version): 78-jährige Frau, die wegen Schulterschmerzen zur Physiotherapie geht, allein lebt und unter fortschreitendem Mobilitätsverlust leidet.
- Überarbeitete intersektionale Fallstudie: Khadija, 78-jährige Frau marokkanischer Herkunft, lebt allein in einem Randbezirk mit eingeschränktem Zugang zu

öffentlichen Dienstleistungen. Sie spricht grundlegendes Spanisch, ist vor 20 Jahren eingewandert, engagiert sich in ihrer Religionsgemeinschaft, leidet unter chronischen Schulterschmerzen und äußert aufgrund früherer Erfahrungen mit Rassismus Misstrauen gegenüber medizinischer Behandlung.

F. INTERSEKTIONALE ANALYSE

Die Aktivität unterstützt die Identifizierung, wie strukturelle Ungleichheiten, beispielsweise in Bezug auf Geschlecht, Alter, ethnische Zugehörigkeit, Migrationsstatus und sozio-ökonomischen Hintergrund, Gesundheitserfahrungen und -versorgung beeinflussen.

G. EVIDENZ UND ERGEBNISSE

Der Leitfaden dient als pädagogische Ressource, um die Reflexion und Neugestaltung von Lehrmaterialien zu fördern. Er bietet Lehrenden einen Rahmen für die Integration sozialer Komplexität und Gleichstellungsaspekte in die klinische Ausbildung.

H. HERAUSFORDERUNGEN

- Erfordert Zeit und Engagement seitens des Lehrpersonals.
- Hängt davon ab, wie vertraut die Lehrenden mit intersektionalen Ansätzen sind.

I. MATERIALIEN UND ZEIT

- Reflexionsleitfaden.
- Beispiel für einen neu gestalteten Fall.

J. AUTOREN/MITWIRKENDE

José Antonio Merchán Baeza, Marina Di Masso Tarditti, Sergi Blancafort und Laura Rota Musoll

Fall B:

Einführung von Ungleichheiten in BA-Studiengängen für frühkindliche Bildung

A. KONTEXT

Diese spezielle Aktivität wurde von Lehrenden der Fakultät für Erziehungswissenschaften, Übersetzungswissenschaften und Geisteswissenschaften (FETEP) der Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya konzipiert und durchgeführt.

B. BEHANDELTE DIMENSIONEN

Lehrmethodik • Beteiligung

C. BEDARF/PROBLEM

Diese Aktivität befasste sich mit der ungleichen Beteiligung innerhalb großer Studierendengruppen und der Zurückhaltung der Studierenden, mit Kommilitonen außerhalb ihres üblichen sozialen Umfelds in Kontakt zu treten. Frühere Erfahrungen in der Lehre hatten gezeigt, wie sich die zugrunde liegenden sozioökonomischen und kulturellen Dynamiken auf die Bildung von Arbeitsgruppen auswirkten, insbesondere zwischen Studierenden mit unterschiedlichem Bildungshintergrund (Abitur versus Berufsausbildung) und unterschiedlicher geografischer Herkunft (städtische versus ländliche Gebiete).

D. ZIELE

- Identifizierung von Faktoren, die zu einer ungleichen Beteiligung an der Lehre beitragen.
- Förderung der Flexibilität bei der Gruppenbildung für die Zusammenarbeit.
- Förderung der Zusammenarbeit und Interaktion zwischen Studierenden mit unterschiedlichem Hintergrund.

E. TEILNEHMER*INNEN UND RAHMENBEDINGUNGEN

Kurs: *Naturalesa del Coneixement Artístic i Literari*

Studiengang: Frühkindliche Bildung (1. Jahr)
Fakultät: FETEP (Facultat d'Educació, Traducció i Humanitats)

F. AKTIVITÄT/MASSNAHME

Um eine heterogenere Kooperationsdynamik zu fördern, gestaltete das Lehrteam eine Kernaufgabe des Kurses neu: die Gestaltung einer künstlerischen Installation zum Thema „Nest“ oder „*eigenes Zimmer*“. Vor Beginn des Gruppenprojekts absolvierten die Studieren-

den drei vorbereitende Aktivitäten, die darauf abzielten, Selbstreflexion zu fördern und etablierte Gruppenmuster aufzubrechen:

1. Beschreibung des Spielraums in der Kindheit: Die Studierenden beschrieben einen Raum, in dem sie im Alter von fünf Jahren gespielt hatten, und überlegten dabei, ob es sich um einen gemeinsamen oder individuellen Raum handelte, ob er zweckmäßig gestaltet oder improvisiert war, ob er sich drinnen oder draußen befand und wie er ihre frühen Erfahrungen geprägt hatte.

2. Beschreibung des aktuellen persönlichen Raums: Die Studierenden beschrieben ihr aktuelles Zimmer, wodurch Ungleichheiten in Bezug auf Wohnsituation, familiären Kontext und Umgebung deutlich wurden.

3. Neugruppierung: Auf der Grundlage der Typologien der Spielräume in der Kindheit (gemeinsam genutzt, gestaltet, improvisiert oder im Freien) bildete die Lehrende neue Gruppen, wobei sie bewusst Studierende zusammenbrachte, die zuvor noch

nicht zusammengearbeitet hatten.

Nach dieser Neugruppierung schufen die Studierenden gemeinsam künstlerische Installationen und reflektierten dabei, wie Raum, Zusammenarbeit und gemeinsame Erinnerungen die Beteiligung und Kreativität in der Lehre beeinflussten. Um die Auswirkungen zu bewerten, wurden zehn Fokusgruppen mit teilnehmenden Studierenden durchgeführt, um zu untersuchen, ob die neue Dynamik eine gerechtere Zusammenarbeit förderte.

G. INTERSEKTIONALE ANALYSE

Die Aktivität zeigte, wie kulturelle, sozioökonomische und geografische Faktoren die Interaktionen im Klassenzimmer und die Gruppenbildung beeinflussen. Sie regte zum Nachdenken über Vielfalt und Zusammenarbeit über bereits bestehende soziale Trennlinien hinaus an.

H. BELEGE UND ERGEBNISSE

Die Ergebnisse der Fokusgruppen zeigten, dass die Gruppenbildung eher von prak-

tischen Faktoren wie Pendlerlogistik und wahrgenommener akademischer Leistungsfähigkeit als von explizit kulturellen oder sozioökonomischen Kriterien geleitet wurde. Dennoch zeigte der Widerstand gegen Gruppenwechsel, dass die Studierenden vertraute Netzwerke unter Gleichaltrigen bevorzugten. Die Aktivität demonstrierte den Wert einer bewussten Aufhebung der Standardgruppierungen und wies auf die Notwendigkeit nachhaltiger Strategien hin, um flexible, inklusive Kooperationspraktiken im gesamten Lehrplan zu verankern.

I. Herausforderungen

- Anhaltender Widerstand der Studierenden gegen einen Gruppenwechsel.
- Notwendigkeit einer kontinuierlichen Stärkung flexibler Gruppierungen in allen Kursen.

J. MATERIALIEN

- Beschreibende Arbeitsblätter für Spiel- und persönliche Räume.

- Gruppenbildung und künstlerisches Installationsprojekt zum Thema „Nest / eigenes Zimmer“.
- 10 Fokusgruppen zur Bewertung.

K. AUTOREN/MITWIRKENDE

Mia Güell und Laia Solé Coromina

Fall C: Untersuchung von Ungleichheiten in der Biologielehre

A. KONTEXT

Dieser Fall wurde von Lehrenden der Fakultät für Naturwissenschaften, Technik und Ingenieurwesen (FCTE) der Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya erstellt und umgesetzt.

B. BEHANDELTE DIMENSIONEN

Lernumgebungen • Lehrplan • Pädagogik und Didaktik • Bewertung

C. BEDARF/PROBLEM

Die Aktivität zielte darauf ab, von Studierenden im ersten Jahr des Bachelor-Studiengangs Biologie und Biotechnologie wahrgenommene Ungleichheiten zu identifizieren und anzugehen. Sie entsprach dem Bedarf, zu verstehen, wie Studierende Ungleichheiten in der Lehre und im Labor erleben, und Maßnahmen zu identifizieren, um diese Ungleichheiten zu minimieren.

D. ZIELE

- Untersuchung der Wahrnehmung von Ungleichheiten in der Hochschullehre durch die Studierenden.

- Analyse, wie sich solche Ungleichheiten auf ihre Bildungserfahrung auswirken.
- Identifizierung möglicher Maßnahmen zur Verringerung dieser Ungleichheiten.

E. TEILNEHMER*INNEN UND RAHMENBEDINGUNGEN

Fakultät: Fakultät für Naturwissenschaften, Technik und Ingenieurwesen (FCTE)
 Studiengänge: Biologie und Biotechnologie
 Jahr: Erstes Jahr
 Anzahl der Teilnehmer*innen: 136 Studierende (Umfrageteilnehmer*innen)

F. AKTIVITÄT/MASSNAHME

Die Aktivität umfasste die Erstellung und Verteilung eines diagnostischen Fragebogens, mit dem wahrgenommene Ungleichheiten in der Hochschullehre identifiziert werden sollten. Die Umfrage richtete sich an Studierende im ersten Jahr eines Bachelor-Studiengangs und hatte zum Ziel, qualitative Erkenntnisse über die Erfahrungen der Studierenden zu sammeln. Anstelle von geschlossenen Antwortformaten enthielt

der Fragebogen drei offene Fragen zu jedem Themenbereich:

- Welche persönlichen Bedürfnisse wurden Ihrer Meinung nach nicht berücksichtigt?
- Wie hat sich dies auf Sie ausgewirkt?
- Was könnte Ihrer Meinung nach getan werden, um die Situation zu verbessern?

Diese Fragen wurden in den folgenden drei Themenbereichen wiederholt:

1. Lernumgebungen: einschließlich Lehrräumen, Laboren und digitalen Plattformen
2. Lehrplan, Pädagogik und Lehrmethodik
3. Bewertung und akademische Unterstützung

Die Antworten lieferten ein detailliertes Bild davon, wie die Studierenden Ungleichheit in ihrem akademischen Alltag erleben. Zu **den** gemeldeten **Herausforderungen in der**

Lernumgebung gehörten schlechte Akustik, unzureichende Beleuchtung, mangelnde Barrierefreiheit für Studierende mit Mobilitätseinschränkungen und eingeschränkter Zugang zu Computern oder zuverlässigem Internet. Einige Studierende wiesen auch auf das Fehlen von Gebets- oder Ruheräumen auf dem Campus hin.

In **Bezug auf Lehrplan und die Lehre** hoben die Studierenden monotone oder zu theoretische Vorlesungen, begrenzte Beteiligungsmöglichkeiten und einen Mangel an interaktiven oder praktischen Aktivitäten hervor. Sprachbarrieren, unterschiedliche Lernstile und die unzureichende Nutzung visueller oder multimodaler Ressourcen wurden ebenfalls erwähnt. Mehrere Befragte berichteten von Diskriminierungserfahrungen aufgrund ihres Geschlechts, ihrer ethnischen Zugehörigkeit oder ihres Alters.

In Bezug auf **die Bewertung und akademische Unterstützung** äußerten die Studierenden Bedenken hinsichtlich einer übermäßigen Abhängigkeit von Abschlussprüfungen,

starren Fristen und einer mangelnden Anerkennung von Leistung oder Beteiligung. Sie wiesen auch auf die inkonsistente Umsetzung individueller Förderpläne hin und stellten die Fairness von Peer- und Selbstbewertungsmechanismen in Frage.

Im letzten Abschnitt des Fragebogens wurden die Studierenden gebeten, **konkrete Verbesserungsvorschläge zu machen**. Zu den Vorschlägen gehörten die Verbesserung der Infrastruktur in den Lehrräumen, die Bereitstellung von mehr Lern- und Ruhebereichen, die Diversifizierung der Bewertungsformate, die Ausweitung praktischer Aktivitäten, die Verbesserung der Kommunikation mit den Lehrenden und die Förderung gerechterer Praktiken bei der Gruppenarbeit.

G. INTERSEKTIONALE ANALYSE

Die Antworten zeigten, dass Ungleichheiten in der Lehre und beim Lernen mit verschiedenen, sich überschneidenden Faktoren zusammenhängen, darunter physische Zugänglichkeit, sozioökonomischer Hintergrund, Geschlecht, Sprachkenntnisse und Lernstile.

H. BELEGE UND ERGEBNISSE

Von 136 Antworten gaben 26 Studierende an, nicht von Ungleichheiten betroffen zu sein, während 110 Hindernisse identifizierten, die ihre Ausbildung beeinträchtigten, und Kommentare abgaben.

Die Umfrage lieferte ein umfassendes Bild der Bereiche, in denen Ungleichheiten am deutlichsten sichtbar sind, und bot eine Grundlage für die Konzeption institutioneller und pädagogischer Verbesserungen.

I. HERAUSFORDERUNGEN

- Sicherstellung einer ausreichenden Beteiligung, um repräsentative Daten zu erhalten.
- Gestaltung eines Fragebogens, der klar, zugänglich und für die unterschiedlichen Erfahrungen der Studierenden relevant ist.

J. MATERIALIEN

- Online-Fragebogen zu wahrgenommenen Ungleichheiten.
- Datenerhebung bei 136 Studierenden.

- Analyse der Antworten, gruppiert nach drei Dimensionen (Lernumgebung, Lehrplan/Pädagogik und Bewertung).

K. AUTOREN/MITWIRKENDE

Ángels Leiva Presa

Fall D.

Überlegungen zur Intersektionalität anhand der Power Flower und des Netzes der Ähnlichkeiten

A. KONTEXT

Im Rahmen des InterHEd-Projekts fanden an der TU Dortmund zweitägige Workshops statt, um Lehrenden dabei zu unterstützen, Intersektionalität zu verstehen und in ihrer Lehrplangestaltung anzuwenden (Mergner et al., 2025). 24 Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit unterschiedlichem akademischem Hintergrund, die meisten mit weniger als drei Jahren Lehr Erfahrung, nahmen an beiden Workshops teil.

B. BEHANDELTE DIMENSIONEN

Lehrplan • Lehrmethoden • Beteiligung

C. BEDARF/PROBLEM

Die Teilnehmer*innen waren mit dem Konzept der Intersektionalität noch nicht vertraut und suchten nach praktischen Möglichkeiten, es in ihren eigenen Lehrkontext zu übertragen.

D. ZIELE

- Unterstützung der Lehrenden beim Verständnis und der Anwendung von Intersektionalität bei der Gestaltung von

Lehrplänen.

- Reflexion über Positionierung und strukturelle Ungleichheit ermöglichen.
- Bereitstellung partizipativer Instrumente, um Intersektionalität als Praxis und nicht nur als Theorie zu erleben.
- Förderung der Diskussion darüber, wie Kursinhalte und Lehrmethoden dominante Normen widerspiegeln oder in Frage stellen.

E. TEILNEHMER*INNEN UND RAHMENBEDINGUNGEN

24 Lehrende mit unterschiedlichem akademischem Hintergrund, überwiegend Berufseinsteiger, nahmen an zweitägigen Workshops an der TU Dortmund teil.

F. AKTIVITÄT/INTERVENTION

Es wurden zwei partizipative Instrumente eingesetzt: die **Power Flower** und das **Netz der Gemeinsamkeiten**.

- Die **Power Flower** führte die Teilnehmer*innen durch eine Reflexion über dominante und marginalisierte soziale Positionen in verschiedenen Kategorien wie Sprache, Staatsbürgerschaft, Fähigkeiten, Geschlechtsidentität und Klassenhintergrund. Sie half dabei, aufzuzeigen, wie sich überschneidende Achsen von Privilegien und Ausgrenzung nicht nur die Zusammensetzung der Klasse beeinflussen, sondern auch, wie Wissen positioniert, legitimiert und vermittelt wird.
- Das **Netz der Gemeinsamkeiten** diente als Aufwärmübung. Die Teilnehmer*innen wurden gebeten, gemeinsame Erfahrungen mit Menschen zu finden, die sie nicht kannten, und diese Verbindungen in einem physischen Netzwerk zu visualisieren. Obwohl es dabei nicht explizit um Macht ging, regte die Methode eine Diskussion darüber an, wie Gemeinsamkeiten durch die soziale Position geprägt werden.

G. INTERSEKTIONALE ANALYSE

Die Teilnehmer*innen diskutierten, wie in Kursinhalten oder Beispielen verankerte Annahmen dominante Normen widerspiegeln können und wie eine Diversifizierung von Referenzen, Stimmen und Beteiligungsformen dies in Frage stellen könnte.

H. BELEGE UND ERGEBNISSE

Die Bewertungen nach dem Workshop bestätigten, dass die Teilnehmer*innen die Tools als hilfreich für die Anwendung des intersektionalen Denkens in ihrer Lehre empfanden. Alle Befragten gaben an, dass sie ein besseres Verständnis von Intersektionalität gewonnen hatten, und die meisten hatten bereits damit begonnen, Aspekte davon in ihren Kursen umzusetzen. Einige Teilnehmer*innen empfanden die **Power Flower** als emotional intensiv, was die Bedeutung der Gestaltung und sorgfältigen Moderation bei der Planung solcher Reflexionen in ihren eigenen Kursen unterstreicht.

I. HERAUSFORDERUNGEN

Emotionale Intensität für einige Teilnehmer*innen, die eine sorgfältige Moderation erfordert.

J. MATERIALIEN & ZEIT

- Power Flower-Arbeitsblatt oder Vorlage.
- Platz für die Teilnehmer*innen, um sich zu bewegen und sich für das Netz der Gemeinsamkeiten zu verbinden.
- Dauer: zweitägiger Workshop.

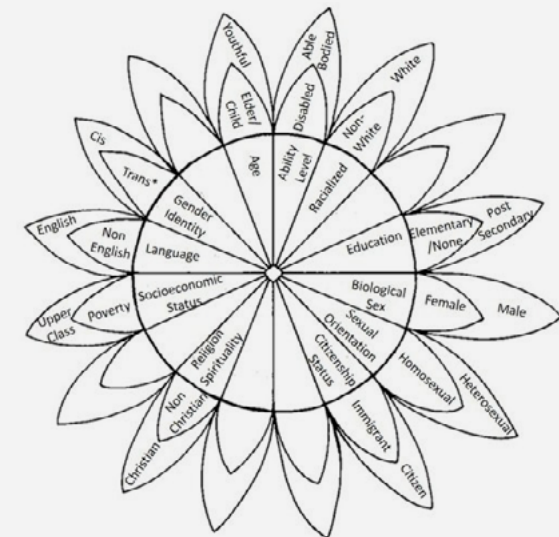
K. REFERENZEN

Mergner, Julia, Pekşen, Sude, & Leišytė, Liudvika. (2025). Intersectionality at German universities: Empowering teaching staff as change agents with higher education didactic workshops. *Social Inclusion*. Advance online publication.

<https://doi.org/10.17645/si.9829>

Figure 2.

Power Flower template from WeRise (n.d.)



8.2.

Untersuchung der Erfahrungen und Ungleichheiten von Studierenden im Hochschulbereich

UN Women. (2021). *Intersectionality resource guide and toolkit*. United Nations Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women (UN Women).

<https://www.unwomen.org/en/digital-library/publications/2022/01/intersectionality-resource-guide-and-toolkit>

Warat, Marta, Michcik, Julia, und Migalska, Aleksandra (Coords). (2025). *Bericht über vielversprechende Praktiken: promising practices in teaching*. Uniwersytet Jagielloński.

<https://mon.uvic.cat/interhed/files/2026/04/PROMISING-PRACTICES-DE.pdf>

WeRise. (n.d.). Power Flower: Our intersecting identities.

https://werise-toolkit.org/en/system/tdf/pdf/tools/Power-Flower-Our-Intersecting-Identities_o.pdf?file=18force=a

Die folgenden beiden Fallstudien wurden im Rahmen der Studentenworkshops entwickelt, die an der Jagiellonen-Universität (Uniwersytet Jagielloński) als Teil des InterHEd-Projekts durchgeführt wurden. Sie untersuchen, wie sich überschneidende Ungleichheiten die alltäglichen Erfahrungen im Hochschulbereich prägen, vom Zugang zu Wohnraum und materiellen Ressourcen bis hin zur Teilnahme in der Lehre und kollektiven Aktionen. Zusammen veranschaulichen sie, wie partizipative Ansätze die Stimmen der Studierenden verstärken und kritische Einblicke in die strukturellen Bedingungen geben können, die die Gleichstellung im Hochschulbereich beeinflussen.

Fall A:

Untersuchung von Intersektionalität im Kontext eines Streiks der Studierenden

A. KONTEXT

Das Pilot-Seminar zum Thema Intersektionalität fand im Mai 2024 während einer 17-tägigen Besetzung eines Studentenwohnheims namens „Kamionka“ in Krakau statt, dessen Schließung die Universitätsleitung beschlossen hatte. Während des Streiks organisierten die Studierenden Mahlzeiten und Diskussionen über Strategien und Taktiken sowie Vorträge, Workshops und Debatten mit geladenen Gästen, um gemeinsam die Wohnungskrise anzugehen, mit der sie konfrontiert waren. Der Vorschlag für ein Seminar zum Thema Intersektionalität wurde von den Organisatoren genehmigt.

B. BEHANDELTE DIMENSIONEN

Lernumgebungen • Partizipation • Lehrplan

C. BEDARF/PROBLEM

Die Studierenden waren mit wirtschaftlichen Schwierigkeiten, unsicheren Wohnverhältnissen und mangelnder institutioneller Unterstützung konfrontiert. Die Schließung des Wohnheims bedrohte den Zugang zu bezahlbarem Wohnraum, eine wichtige Vo-

raussetzung für das Studium selbständiger Studierender. Das Seminar sollte einen Raum bieten, um zu diskutieren, wie sich Ungleichheiten im Alltag und in den Bildungserfahrungen der Studierenden überschneiden.

D. ZIELE

- Einführung in das Konzept der Intersektionalität und dessen Nutzen für das Verständnis der Situation streikender Studierender.
- Schaffung eines sicheren und kollektiven Raums für den Austausch persönlicher Erfahrungen mit Ungleichheit.
- Identifizierung der wichtigsten Hindernisse, mit denen Studierende in Bezug auf Klasse, Wohnen, Gesundheit und Geschlecht konfrontiert sind.

E. TEILNEHMER*INNEN UND RAHMENBEDINGUNGEN

Ungefähr 50 Studierende nahmen an der Besetzung und dem Seminar teil. Zwei Lehrende wurden eingeladen, die Sitzung zu leiten.

Das Treffen fand im Keller des Wohnheimgebäudes statt, wo die Behörden den Strom abgeschaltet hatten.

F. AKTIVITÄT/INTERVENTION

Nach einer kurzen Einführung in das Konzept der Intersektionalität und dessen Relevanz für den Streik führten die Teilnehmer*innen ein offenes Gespräch. Die Studierenden tauschten persönliche Geschichten über ihre Erfahrungen mit wirtschaftlichen Schwierigkeiten, Wohnungsproblemen, psychischen Problemen, Neurodiversität und Menstruationsarmut aus. Die Diskussion fand in einer Atmosphäre gemeinsamer Emotionen, Gemeinschaft und Vertrauen statt, beleuchtet vom Kerzenlicht aufgrund des Stromausfalls.

G. INTERSEKTIONALE ANALYSE

Die während des Gesprächs angesprochenen Themen zeigten, wie verschiedene Achsen der Ungleichheit (Klasse, Migrationsstatus, Gesundheit, Geschlecht und Neurodiversität) sich überschneiden und den Zugang der Studierenden zum Studium und ihr Wohlbefinden beeinflussen. Die

Erfahrungen von ausländischen Studierenden aus der Ukraine und Weißrussland, von Studierenden mit psychischen Erkrankungen und von denen, die von Menstruationsarmut betroffen sind, verdeutlichten die Vielzahl von Barrieren innerhalb des akademischen Umfelds.

H. ERKENNTNISSE UND ERGEBNISSE

Das Seminar ermöglichte es den Teilnehmern, unterschiedliche Erfahrungen mit Marginalisierung zu äußern und miteinander zu verknüpfen. Die Diskussion betonte, dass wirtschaftliche Bedingungen, bürokratische Hindernisse und Gesundheitsprobleme zusammenwirken und eine gleichberechtigte Teilhabe an der Hochschulbildung einschränken. Das Setting förderte die Solidarität und das gemeinsame Nachdenken unter den Studierenden und Lehrenden.

J. HERAUSFORDERUNGEN

- Das Seminar fand während eines politisch brisanten Streiks der Studierenden statt.

Fall B: Kollaboratives Manifest aus einer intersektionalen Perspektive

- Emotionale und persönliche Offenbarungen erforderten eine sorgfältige Moderation und Vertrauen.
- Der Mangel an Strom und formeller Unterstützung erschwerte die Bedingungen.

A. KONTEXT

Der Workshop mit dem Titel „*Crafting Change: Intersektionalität und studentische Interessenvertretung*“ wurde an der Jagiellonen-Universität als immersive und partizipative Erfahrung für eine Gruppe von Studierenden organisiert, die sich an drei aufeinanderfolgenden Wochen traf. Ziel dieser Treffen war es, durch theoretische Reflexion, kreativen Ausdruck und gemeinschaftliche Arbeit zu untersuchen, wie Intersektionalität das akademische Leben der Studierenden prägt.

B. BEHANDELTE DIMENSIONEN

Lehrplan • Beteiligung • Pädagogik und Lehrmethodik

C. BEDARF/PROBLEM

Studierende erleben vielfältige und sich überschneidende Formen der Ungleichheit innerhalb der Hochschulbildung. Es bestand die Notwendigkeit, einen Raum zu schaffen, in dem sie über diese Erfahrungen reflektieren und sie gemeinsam artikulieren konnten.

D. ZIELE

- Einführung des Konzepts der Intersektionalität und seiner Relevanz für die akademischen Erfahrungen der Studierenden.
- Reflexion darüber anregen, wie Identität die Interaktion mit Lehrplänen, Bewertungen und Lernumgebungen prägt.
- Befähigung der Studierenden, gemeinsam ein Manifest zu verfassen, in dem sie ihre kollektiven Erkenntnisse, Herausforderungen und Forderungen nach Lösungen zur Bewältigung dieser Bedürfnisse zum Ausdruck bringen.

E. TEILNEHMER*INNEN UND RAHMENBEDINGUNGEN

Teilnehmer*innen: Eine Gruppe von Studierenden der Jagiellonen-Universität.
Dauer: Drei Treffen in aufeinanderfolgenden Wochen.
Umfeld: Partizipativer Workshop, der Diskussionen und kreative Übungen kombiniert.



Abbildung 3:

Beispielhafte Manifeste von Studierenden der Jagiellonen-Universität, in denen sie ihre finanziellen Schwierigkeiten während des Studiums darlegen

F. AKTIVITÄT/INTERVENTION

Der Workshop führte die Studierenden in das Konzept der Intersektionalität ein, um zu verstehen, wie verschiedene Aspekte der Identität, wie Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit, soziale Schicht und Behinderung, sich überschneiden und individuelle Erfahrungen prägen. Durch geleitete Diskussionen und Lesungen setzten sich die Teilnehmer*innen mit den theoretischen Grundlagen auseinander und reflektierten darüber, wie Privilegien und Marginalisierung im akademischen Umfeld wirken.

Die Studierenden arbeiteten in kleinen Gruppen daran, zu diskutieren, wie ihre Identitäten ihre Erfahrungen mit Bewertungsmethoden, Lehrstilen, Lernumgebungen und Lehrplänen beeinflussten. Kreative Übungen wie Zeichnen, Rollenspiele und Körperskulpturen wurden eingesetzt, um Emotionen und Erkenntnisse auszudrücken.

Die Hauptaktivität bestand in der gemeinsamen Erstellung eines **Manifests**. Jede Gruppe konzentrierte sich auf eine bestimmte Herausforderung und entwickelte ein kurzes Dokument, in dem sie deren Nuancen dar-

legte. Die Manifeste wurden später während eines abschließenden Ausstellungstages präsentiert und diskutiert. Die Ausstellung mit dem Titel „Is a Student a Human Being?“ (Ist ein Student ein Mensch?) zeigte eine Reihe von Manifesten, die von BA-Studierenden der Soziologie verfasst worden waren. Die Ausstellung wurde zusammen mit einem offenen Seminar organisiert, in dem die Ergebnisse der InterHed-Workshops vorgestellt wurden, sowie einer Publikation, die sich mit den materiellen Bedingungen befasste, die das Studentenleben beeinflussen. Die Publikation basierte auf Forschungsprojekten, die von Studierenden des Kurses „Soziologie in Aktion“ durchgeführt wurden. Die Veranstaltung hatte zum Ziel, Studierende, Fakultätsmitglieder und Universitätsbehörden zusammenzubringen, um den Dialog über die Lebenserfahrungen der Studierenden und die strukturellen Faktoren, die die Hochschulbildung prägen, zu fördern.

G. INTERSEKTIONALE ANALYSE

Der Workshop nutzte Intersektionalität sowohl als analytisches als auch als krea-

tives Instrument, das es den Studierenden ermöglichte, strukturelle Ungleichheiten mit ihren eigenen Erfahrungen in Verbindung zu bringen und zu artikulieren, wie sich diese Ungleichheiten im Hochschulwesen überschneiden und manifestieren.

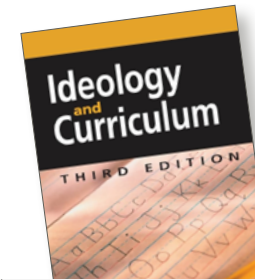
H. BELEGE UND ERGEBNISSE

Die Studierenden verfassten Manifeste, in denen sie Erfahrungen wie wirtschaftliche Schwierigkeiten, geschlechtsspezifische Erwartungen und sprachliche Barrieren hervorhoben. Die Manifeste dienten als Reflexions- und Advocacy-Instrumente, um das Bewusstsein für intersektionale Herausforderungen im akademischen Bereich zu schärfen.

I. HERAUSFORDERUNGEN

- Erfordert ein Umfeld des Vertrauens und der emotionalen Sicherheit.
- Hängt von freiwilliger Teilnahme ab.
- Erfordert die Anleitung durch Moderatoren und Zeit für eine gemeinsame Synthese.

Abschließende Referenzliste



Ahmed, Sara. (2012). *On being included: Racism and diversity in institutional life*. Duke University Press.

<https://doi.org/10.1215/9780822395324>

Ahmed, Sara K. (2018). *Being the change: Lessons and strategies to teach social comprehension*. Heinemann. ISBN 978-0-325-09970-5

Andrews-Clark, Taylah. (2023, July 1). Why intersectionality is so important in STEM. *The Oxford Scientist*.

<https://oxsci.org/intersectionality-in-stem/>

Antonio, Anthony Lising, Chang, Mitchell J., Hakuta, Kenji, Kenny, David A., Levin, Shana, & Milem, Jeffrey F. (2004). Effects of racial diversity on complex thinking in college students. *Psychological Science*, 15(8), 507–510.

<https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2004.00710.x>

Apple, Michael W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). Routledge Falmer.

<https://doi.org/10.4324/9780203487563>

Arao, Brian, & Clemens, Kristi. (2013). From safe spaces to brave spaces. In Lisa M. Landreman (Ed.), *The Art of Effective Facilitation* (pp. 135–150). Stylus Publishing.

<https://doi.org/10.4324/9781003447580>

Ariño, Antonio, & Llopis, Ramón. (2011). *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)*. Ministerio de Educación. ISBN: 978-84-694-9579-7

Ariño, Antonio, Llopis, Ramón, & Soler, Inés. (2014). *Desigualdad y Universidad. La Encuesta de Condiciones de Vida y de Participación de los Estudiantes Universitarios en España*. (Campus Vivendi. Observatorio de la vida y la participación de los estudiantes). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. ISBN: 978-84-370-9654-4

Baylina, Mireia & Rodó-Zárate, Maria. (2016). New visual methods for teaching intersectionality from a spatial perspective in a geography and gender course. *Journal of Geography in Higher Education*, 40(4), 608–620.

<https://doi.org/10.1080/03098265.2016.1218828>

Battiste, Marie. (2013). *Decolonizing Education: Nourishing the Learning Spirit*. Purich Publishing.

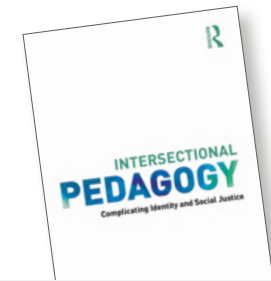
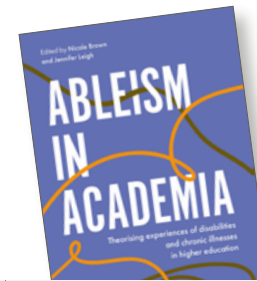
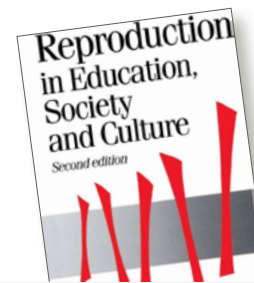
<https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/distributed/D/bo70014990.html>

Bhambra, Gurminder K., Gebrial, Dalia, & Nişancioğlu, Kerem (Eds.). (2018). *Decolonising the university: A primer*. Pluto Press.

<https://doi.org/10.2307/j.ctv4ncntg.3>

Bilge, Sirma. (2013). Intersectionality undone: Saving intersectionality from feminist intersectionality studies. *Du Bois Review: Social Science Research on Race*, 10 (2), 405–424.

<https://doi.org/10.1017/S1742058X13000283>



- BMFTR. (2025). Gleichstellung und Vielfalt in der Wissenschaft.
https://www.bmftr.bund.de/DE/Forschung/Wissenschaftssystem/GleichstellungUndVielfaltInDerWissenschaft/Professorinnenprogramm/professorinnenprogramm_node.html
- Bourdieu, Pierre, & Passeron, Jean-Claude. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (2nd ed., R. Nice, Trans.). Sage Publications. ISBN 0803983190
- Bovill, Catherine. (2020). Co-creation in learning and teaching: The case for a whole-class approach in higher education. *Higher Education*, 79(6), 1023–1037.
<https://doi.org/10.1007/s10734-019-00453-w>
- Britzman, Deborah P. (1995). Is There a Queer Pedagogy? Or, Stop Reading Straight. *Educational Theory*, 45(2), 151–165.
<https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1995.00151.x>

- Brookfield, Stephen. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Brown, Nicole, & Leigh, Jennifer. (2018a). *Ableism in academia*. UCL Press.
<https://doi.org/10.14324/111.9781787354975>
- Brown, Nicole, & Leigh, Jennifer. (2018b). Ableism in academia: Where are the disabled and ill academics? *Disability & Society*, 33(6), 985–989.
<https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1455627>
- Carless, David, & Boud, David. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>

- Case, Kim A. (2016). Toward an intersectional pedagogy model: Engaged learning for social justice. In Kim A. Case (Ed.), *Intersectional pedagogy: Complicating identity and social justice* (pp. 1–24). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315672793-1>
- Case, Kim A., & Rios, Desdamaona. (2016). Infusing intersectionality: Complicating the psychology of women course. In K. A. Case (Ed.), *Intersectional pedagogy* (pp. 82–109). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315672793-5>
- Case, Kim A. (Ed.). (2017). *Intersectional pedagogy: Complicating identity and social justice*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315672793>
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines (Version 2.2)*. CAST.
<https://udlguidelines.cast.org>



Chamat Garcés, Kimmel (2025). Re-weaving learning ecologies: a pluriversal framework for higher education learning spaces. *Higher Education Research & Development*, 44(1), 68–82.

<https://doi.org/10.1080/07294360.2024.2429439>

Charta der Vielfalt. (2025). *Unterzeichnung*. <https://www.charta-der-vielfalt.de/>

Chojan, Adrian, & Woźniczko, Karolina. (2024). Migracje a szkolnictwo wyższe w Polsce. *Economic & Political Thought/ Myśl Ekonomiczna i Polityczna*, 80(1).

<https://doi.org/10.14746/nsw.2015.2.7>

Collins, Patricia Hill, & Bilge, Sirma. (2016). *Intersectionality*. Polity Press.

<https://doi.org/10.1017/S1742058X13000283>

Collins, Patricia Hill. (2000). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment* (2nd ed.). Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9780203900055>

Collins, Patricia Hill. (2019). *Intersectionality as critical social theory*. Duke University Press.

<https://doi.org/10.2307/j.ctv1hpkdj>

Coll-Planas, Gerard, Rodó-Zárate, Maria, & García-Romeral, Gloria. (2021). *Mirades polièdriques: Guia per a l'aplicació de la interseccionalitat en la prevenció de violència de gènere amb joves*.

<http://hdl.handle.net/10854/7571>

Combahee River Collective. (1977). The Combahee River Collective statement. In B. Smith (Ed.), *Home girls: A Black feminist anthology* (pp. 264–274). Rutgers University Press.

<https://hdl.handle.net/2027/heb30514.0001.001>

Cooper, Grant, & Berry, Amanda. (2020). Demographic predictors of senior secondary participation in biology, physics, chemistry and earth/space sciences: Students' access to cultural, social and science capital. *International Journal of Science Education*, 42(1), 151–166.

<https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1708510>

Cornelius, Nelarine, Gooch, Lorraine, & Todd, Shuan. (2001). Managing difference fairly: An integrated 'partnership' approach. In M. Noon & E. Ogbonna (Eds.), *Equality, diversity and disadvantage in employment* (pp. 32–50). Palgrave Macmillan.

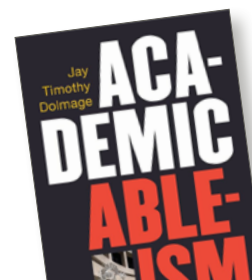
<https://doi.org/10.1057/97803339778803>

Crenshaw, Kimberlé. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139–167.

<https://doi.org/10.2139/ssrn.1005624>

Crenshaw, Kimberlé. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299.

<https://doi.org/10.2307/1229039>



Czarnecki, Krzysztof. (2015). Uwarunkowania nierówności horyzontalnych w dostępie do szkolnictwa wyższego w Polsce. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 45, 161–189.

<https://doi.org/10.14746/nsw.2015.1.7>

Deed, Craig, & Alterator, Scott. (2017). Informal learning spaces and their impact on learning in tertiary education: Framing new narratives of participation. *Journal of Learning Spaces*, 6(3).

<https://libjournal.uncg.edu/jls/article/view/1439/1165>

DFG. (2022). *Research-oriented equity and diversity standards*. German Research Foundation.

<https://www.dfg.de/resource/blob/175866/31c2a3aca-49b1048a4d80c77c232a251/fogd-2022-en-data.pdf>

DFG. (2025). *The DFG's research-oriented equity and diversity standards*. German Research Foundation.

<https://www.dfg.de/en/basics-topics/basics-and-principles-of-funding/equal-opportunities/research-oriented>

Dobbins, Michael, & Kwiek, Marek. (2017). Europeanisation and globalisation in higher education in Central and Eastern Europe: 25 years of changes revisited (1990–2015). *European Educational Research Journal*, 16(5), 519–528.

<https://doi.org/10.1177/1474904117728132>

Dolmage, Jay Timothy. (2017). *Academic Ableism: Disability and Higher Education*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

<https://doi.org/10.3998/mpub.9708722>

Domański, Henryk. (2004). Selekcja pochodzeniowa do szkoły średniej i na studia. *Studia Socjologiczne*, 2, 65–93. ISSN 0039-3371

European Commission. (2005). *The European Charter for Researchers and the Code of Conduct for the Recruitment of Researchers*. Publications Office of the European Union.

European Commission. (2020a). *Gendered innovations 2: How inclusive analysis contributes to research and innovation – policy review*. Publications Office of the European Union.

<https://doi.org/10.2777/316197>

European Commission. (2020b). *Horizon Europe: Guidance on gender equality plans*. Publications Office of the European Union.

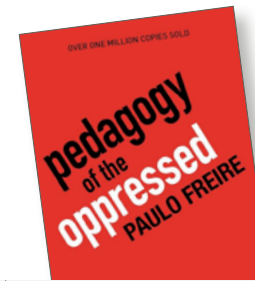
<https://data.europa.eu/doi/10.2777/876509>

European Commission. (2021a). *Communication from the Commission: A new ERA for research and innovation*. Publications Office of the European Union.

<https://data.europa.eu/doi/10.2777/605834>

European Commission. (2021b). *She figures 2021: Gender in research and innovation: Statistics and indicators*. Publications Office of the European Union.

<https://doi.org/10.2777/06090>



European Commission. (2024). *Education and Training Monitor 2024: Country report – Spain*. Publications Office of the European Union.

<https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor/en/country-reports/spain.html>

Freire, Paulo. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder. ISBN 0826412769

Gallego-Noche, Beatriz, Goenechea, Cristina, Antolínez-Domínguez, Immaculada, & Valero-Franco, Concepción. (2021). Towards inclusion in Spanish higher education: Understanding the relationship between identification and discrimination. *Social Inclusion*, 9(3), 81–93.

<https://doi.org/10.17645/siv9i3.4065>

García-Andreu, Hugo, Fernández Acebal, Alejandro, & Aledo, Antonio. (2020). Higher education segregation in Spain: Gender constructs and social background. *European Journal of Education*, 55, 76–90.

<https://doi.org/10.1111/ejed.12377>

García-Cano Torrico, María, Jiménez-Millán, Azahar, & Hinojosa-Pareja, Eva F. (2021). We're new to this. Diversity agendas in public Spanish universities according to their leaders. *The Social Science Journal*, 61(4), 835–852.

<https://doi.org/10.1080/03623319.2020.1859818>

García-Cano Torrico, María, Buenestado Fernández, Mariana, Hinojosa Pareja, Eva F., & Jiménez Millán, Azahara. (2022). Innovación docente para la igualdad y para la diversidad en las políticas universitarias de España. *Aula Abierta*, 51(1), 75–84.

<https://doi.org/10.17811/rifie.51.1.2022.75-84>

Garland-Thomson, Rosemarie. (2011). Misfits: A Feminist Materialist Disability Concept. *Hypatia*, 26(3), 591–609.

<https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2011.01206.x>

Gay, Geneva. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Teachers College Press. ISBN 9780807750780

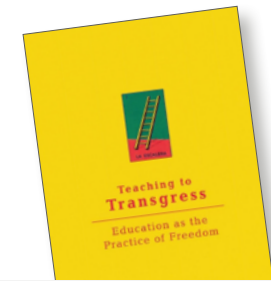
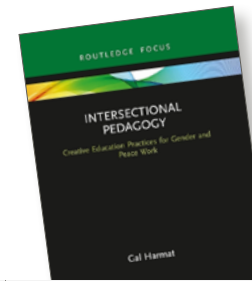
Giermanowska, Ewa, Raław, Mariola, & Szawarska, Dorota. (2023). Everyday life of students with disabilities using assistance services in Poland: Lessons from the pandemic. In *Disability in the time of pandemic* (pp. 193–210). Emerald Publishing Limited.

<https://doi.org/10.1108/s1479-354720230000013011>

Griful-Freixenet, Júlia, Struyven, Katrien, Verstichele, Maggie, & Andries, Caroline. (2017). Higher education students with disabilities speaking out: perceived barriers and opportunities of the Universal Design for Learning framework. *Disability & Society*, 32(10), 1627–1649.

<https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1365695>

Grzanka, Patrick. R. (Ed.). (2014). *Intersectionality: A foundations and frontiers reader* (1st ed.). Westview Press. ISBN 9780813349084



García-Romeral, Gloria, García-Castillo, Marina, und González-Ruiz, Lorena (Coords). (2025). *Innovativer Lehrmethodenbericht: Bericht zu pädagogischen Instrumenten zur Integration von Intersektionalität in der Hochschullehre*. Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.

<https://mon.uvic.cat/interhed/files/2026/04/Innovative-Teaching-Methods-Report-DE.pdf>

GUS. (2024). *Szkolnictwo wyższe w roku akademickim 2023/2024*. Główny Urząd Statystyczny.

<https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkolnictwo-wyzsze-w-roku-akademickim-20232024,8,10.html>

Hall, Naomi M. (2016). Quotes, blogs, diagrams, and counter-storytelling: Teaching intersectionality at a minority-serving institution. In *Intersectional Pedagogy* (pp. 150-170). Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781315672793-8>

Hansen, Nancy, & Philo, Chris. (2007). The normality of doing things differently: Bodies, spaces and disability geography. *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie*, 98(4), 493–506.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-9663.2007.00417.x>

Harmat, Gal. (2019). *Intersectional pedagogy: Creative education practices for gender and peace work*. Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9780429319518>

Heitzmann, Daniela., & Klein, Uta. (2012). Zugangsbarrieren und Exklusionsmechanismen an deutschen Hochschulen. In Uta Klein & Daniela Heitzmann (Hrsg.), *Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme* (pp. 11–45). Beltz Juventa. ISBN 978-3-7799-5041-7

Herrera Cuesta, Damián. (2019). ¿Quién estudia en la universidad? La dimensión social de la universidad española en la segunda década del siglo XXI. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 12(1), 7–23.

<https://doi.org/10.7203/RASE.12.1.13117>

Herrera Cuesta, Damián (2021). El acceso de los hijos de inmigrantes a la Educación Superior en España ¿una cuestión de origen étnico o de origen social? *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(3), 391–406.

<https://doi.org/10.7203/RASE.14.3.21217>

hooks, bell. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.

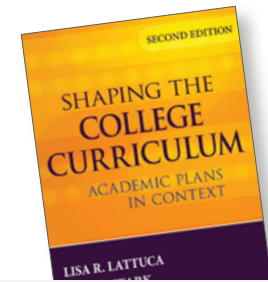
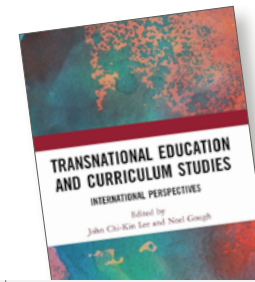
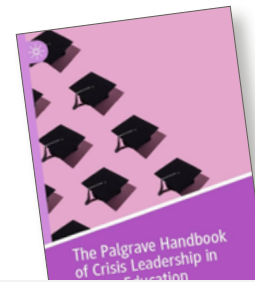
<https://doi.org/10.4324/9780203700280>

HRK. (2025). *Towards greater gender equality in the appointment of professors – voluntary commitment of German universities*.

<https://www.hrk.de/resolutions-publications/resolutions/beschluss/detail/towards-greater-gender-equality-in-the-appointment-of-professors-voluntary-commitment-of-german-un/>

IGLYO. (2021). *LGBTQI Education Inclusion Index*. IGLYO.

<https://www.iglyo.org/resources/lgbtqi-inclusive-education-study-2021>



Jackson, Alecia Y., & Mazzei, Lisa A. (2012). *Voice in qualitative inquiry: Challenging conventional, interpretive, and critical conceptions in qualitative research*. Routledge.

<https://doi.org/10.1080/09518398.2011.605081>

Jiménez-García, Juan R., & Fachelli, Sandra. (2025). Análisis multifactorial de la inserción laboral de personas graduadas. Equidad del sistema y persistencia de desigualdades de género. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 192, 125–148.

<https://doi.org/10.5477/cis/reis.192.125-148>

Kerschbaum, Stephanie, Eisenman, Laura, & Jones, James M. (Eds.). (2017). *Negotiating Disability: Disclosure and Higher Education*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

<https://doi.org/10.3998/mpub.9426902>

Kezar, Adrianna. (2008). Understanding leadership strategies for addressing the politics of diversity. *The Journal of Higher Education*, 79(4), 406–441.

<https://doi.org/10.1080/00221546.2008.11772109>

Kitchin, Rob. (1998). 'Out of Place', 'Knowing One's Place': Space, power and the exclusion of disabled people. *Disability & Society*, 13(3), 343–356.

<https://doi.org/10.1080/09687599826678>

Klein, Mike. (2024). Intersectionality for inclusion and transformation in higher education leadership. In Rudolph, Jürgen, Crawford, Joseph, Sam, Choon-Yin, & Tan, Shannon (Eds.), *The Palgrave handbook of crisis leadership in higher education*. Palgrave Macmillan.

https://doi.org/10.1007/978-3-031-54509-2_7

Ladson-Billings, Gloria. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491.

<https://doi.org/10.3102/00028312032003465>

Langa Rosado, Delia, & Río Ruiz, Manuel Ángel. (2013). Los estudiantes de clases populares en la universidad frente a la universidad de la crisis: Persistencia y nuevas condiciones para la multiplicación de la desigualdad de oportunidades educativas. *Témpora: Revista de Historia y Sociología de la Educación*, 16, 71–96. ISSN 0211-8939

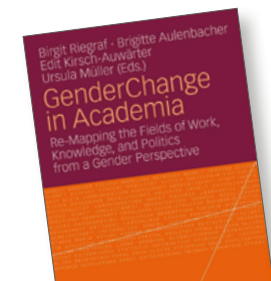
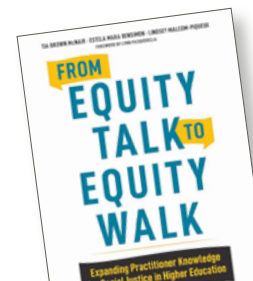
Langholz, Kristin. (2014). The management of diversity in U.S. and German higher education. *Management Revue*, 25(3), 207–226.

<https://doi.org/10.5771/0935-9915-2014-3-207>

Lattuca, Lisa R., & Stark, Joan S. (2009). *Shaping the college curriculum: Academic plans in context* (2nd ed.). Jossey-Bass.

Le Grange, Lesley. (2020). Decolonising the university curriculum: The what, why and how. In Jan McArthur & Tavis D. Jules (Eds.), *Transnational education and curriculum studies* (pp. 18–35). Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781351061629-14>



Ley 3/2022, de 24 de febrero, de convivencia universitaria, BOE-A-2022-2978 (2022).

<https://www.boe.es/eli/es/l/2022/02/24/3>

Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario, BOE-A-2023-7500 (2023).

<https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2>

Lombardo, Emanuela, Bustelo, María, Alonso, Alba, Verge, Tània, Elizondo, Arantxa, Tildesley, Rebecca, Diz, Isabel, & La Barbera, MariaCaterina. (2021). *Igualdad e interseccionalidad en las Universidades: Recomendaciones. Proyecto UNIGUAL / InterUNIGUALes*.

<https://interuniguales.com/recomendaciones/>

Łuczaj, Kamil. (2022). Social class as a blessing in disguise? Beyond the deficit model in working-class and higher education studies. *British Journal of Sociology of Education*, 44(5), 789–805.

<https://doi.org/10.1108/edi-02-2022-0040>

Lynch, Kathleen, & O’Riordan, Cathleen. (1998). Inequality in higher education: A study of class barriers. *British Journal of Sociology of Education*, 19(4), 445–478.

<https://doi.org/10.1080/0142569980190401>

Márquez, Carmen, & Melero Aguilar, Noelia. (2023). Advancing towards inclusion: Recommendations from faculty members of Spanish universities. *International Journal of Inclusive Education*, 27(4), 556–570.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1858977>

Matsuda, Mari J. (1991). Beside My Sister, Facing the Enemy: Legal Theory out of Coalition. *Stanford Law Review*, 43(6), 1183–1192.

<https://doi.org/10.2307/1229035>

McNair, Tia Brown, Bensimon, Estela Mara, & Malcom-Piqueux, Lindsey. (2020). *From equity talk to equity walk: Expanding practitioner knowledge for racial justice in higher education*. Jossey-Bass.

<https://doi.org/10.1002/9781119428725>

Mergner, Julia, Pekşen, Sude, & Leišytė, Liudvika. (2025). Intersectionality at German universities: Empowering teaching staff as change agents with higher education didactic workshops. *Social Inclusion*. Advance online publication.

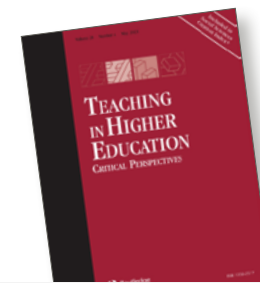
<https://doi.org/10.17645/si.9829>

Meuser, Michael. (2010). Gender discourses and organizational change: The economisation of gender politics in Germany. In Birgit Riegraf, Brigitte Aulenbacher, Edit Kirsch-Auwärter, & Ursula Müller (Eds.), *Gender change in academia: Re-mapping the fields of work, knowledge and politics from a gender perspective* (pp. 305–316). VS Verlag.

https://doi.org/10.1007/978-3-531-92501-1_23

Mikiewicz, Piotr. (2008). Dlaczego elitarne szkoły nie znikną? O nieusuwalności nierówności społecznych w edukacji. *Rocznik Lubuski*, 34, 13–25.

<https://zbc.uz.zgora.pl/repository/publication/76924>



Museus, Samuel D., Yi, Varaxy, & Saelua, Natasha. (2017). The impact of culturally engaging campus environments on sense of belonging. *The Review of Higher Education: Journal of the Association for the Study of Higher Education*, 40(2), 187–215.

<https://doi.org/10.1353/rhe.2017.0001>

Navarro Guzmán, Capilla, & Casero Martínez, Antonio. (2012). Análisis de las diferencias de género en la elección de estudios universitarios. *Estudios sobre Educación*, 22, 115–132.

<https://doi.org/10.15581/004.22.2075>

Naylor, Ryan, & Mifsud, Nathan. (2019). *Structural inequality in higher education: Creating institutional cultures that enable all students*. La Trobe University. Document number: TD/TNC 138.628

Nichols, Sarah, & Stahl, Georgina. (2019). Intersectionality in higher education research: A systematic literature review. *Higher Education Research & Development*, 38(6), 1255–1268.

<https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1638348>

Nieminen, Juuso. H. (2021). Governing the ‘disabled assessee’: A critical reframing of assessment accommodations as sociocultural practices. *Disability & Society*, 36(1), 1–28.

<https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1874304>

Nieminen, Juuso H. (2022). Assessment for inclusion: Rethinking inclusive assessment in higher education. *Teaching in Higher Education*, 29(4), 841–859.

<https://doi.org/10.1080/13562517.2021.2021395>

Nkrumah, Tara, & Scott, Kimberly, A. (2022). Mentoring in STEM higher education: A synthesis of the literature to (re)present the excluded women of color. *International Journal of STEM Education*, 9, Article 50.

<https://doi.org/10.1186/s40594-022-00367-7>

Noah, Tolulope, & Souza, Tasha. (2018). What to do before, during, and after difficult dialogues about diversity. Boise State University.

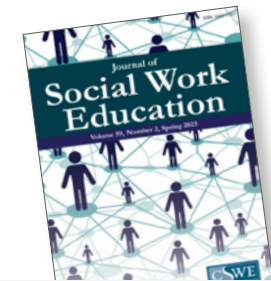
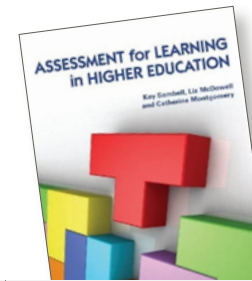
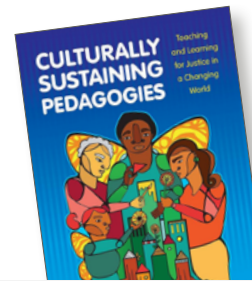
https://scholarworks.boisestate.edu/ctl_teaching/11/

O’Neill, Geraldine. (2015). *Curriculum design in higher education: Theory to practice*. Higher Education Academy. ISBN: 9781905254989

OECD. (2024). *Education at a glance 2024: OECD indicators—Spain country note*. OECD Publishing.

<https://doi.org/10.1787/coocad36-en>

Oliveira, Luísa, & Carvalho, Helena. (2009). The segmentation of the S&T space and gender discrimination in Europe. In Katarina Prpić, Luísa Oliveira, & Sven Hemlin (Eds.), *Women in science and technology* (pp. 27–51). Institute for Social Research – Zagreb; Sociology of Science and Technology Network. ISBN 9789536218417



Ong, Maria, Jaumot-Pascual, Nuria, & Ko, Lily T. (2020). Research literature on women of color in undergraduate engineering education: A systematic thematic synthesis. *Journal of Engineering Education*, 109(3), 581–615.

<https://doi.org/10.1002/jee.20345>

Paris, Django, & Alim, H. Samy. (2017). *Culturally sustaining pedagogies: A call to action*. Teachers College Press.

Pérez Serrano, Gloria i Sarrate Capdevila, M^a Luisa. (2013). Diversidad cultural y ciudadanía. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 16(1), 85–104.

<https://doi.org/10.5944/educxxi.16.1.718>

Ploszaj, Adam. (2025). Individual-level determinants of international academic mobility: Insights from a survey of Polish scholars. *Scientometrics*, 130, 1–18.

<https://doi.org/10.1007/s11192-025-05281-7>

Rębisz, Sławomir, & Grygiel, Paweł. (2018). Fears and difficulties experienced by Ukrainian nationals during their period of study in Poland. *European Education*, 50(4), 336–352.

<https://doi.org/10.1080/10564934.2017.1364134>

Rehman, Mariam, Santhanam, Deepa, & Sukhera, Javeed. (2023). Intersectionality in Medical Education: A Meta-Narrative Review. *Perspectives on Medical Education*, 12(1), 517–528.

<https://doi.org/10.5334/pme.1161>

Report on Invisible Homophobia. (2023). *Niewidzialna homofobia*.

https://preciousproject.eu/wp-content/uploads/2023/10/02_Report-Preciuos_-ON-INVISIBLE-HOMOPHOBIA_LOW_26102023.pdf

Sambell, Kay, McDowell, Liz, & Montgomery, Catherine. (2013). *Assessment for learning in higher education*. Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9780203818268>

Savery, John R. (2006). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1).

<https://doi.org/10.7771/1541-5015.1002>

Sekula, Paulina, Struzik, Justyna, Krzaklewska, Ewa, Ciaputa, Ewelina. (2018). *Gender Dimensions of Physics. A qualitative study from the European Research Area*.

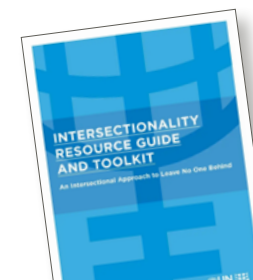
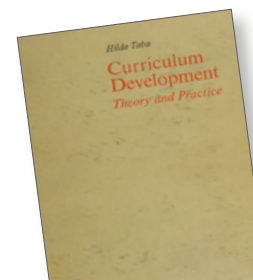
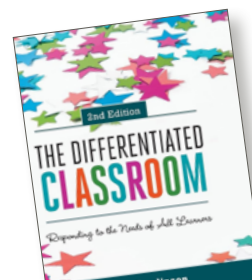
https://www.genera-network.eu/_media/genera-genera_gender_dimensions_of_physics.pdf

Shrewsbury, Carolyn. M. (1987). What Is Feminist Pedagogy? *Women's Studies Quarterly*, 15(3/4), 6–14.

<https://www.jstor.org/stable/40003432>

Simon, Jay David, Boyd, Reyko, & Subica, Andrew. M. (2022). Refocusing intersectionality in social work education: Creating a brave space to discuss oppression and privilege. *Journal of Social Work Education*, 58(1), 34–45.

<https://doi.org/10.1080/10437797.2021.1883492>



Solomon, Jane. (2002). "Living with X": A body mapping journey in time of HIV and AIDS. *Facilitator's Guide* (Psycho-social Wellbeing Series).

http://www.repssi.org/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=35&Itemid=99999999

Soria, Krista M., Horgos, Bonnie, Roberts, Brayden J. & Hallahan, Katie (2020). *Undergraduates' Experiences During the COVID-19 Pandemic: Disparities by Race and Ethnicity*. SERU Consortium, University of California – Berkeley and University of Minnesota.

<https://escholarship.org/uc/item/1rf4p547>

Subocz, Elżbieta, & Sternicka-Kowalska, Magdalena. (2025). Polski system edukacji wyższej i relacje społeczne z Polakami w opiniach studentów-uchodźców z Ukrainy—komunikat z badań. *Annals of Social Sciences/Roczniki Nauk Społecznych*, 53(3), 189-200.

<https://doi.org/10.18290/rns2025.0030>

Taba, Hilda. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. Harcourt, Brace & World. ISBN 0155167405

Tai, Joanna, Ajjawi, Rola, Boud, David, Dawson, Phillip, Panadero, Ernesto. (2018). Developing evaluative judgement: enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Education*, 6, 467-481.

<https://doi.org/10.1007/s10734-017-0220-3>

Tai, Joanna, Ajjawi, Rola, & Umarova, Anastasiya. (2021). How do students experience inclusive assessment? A critical review of contemporary literature. *International Journal of Inclusive Education*, 45, 1-18.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2021.2011441>

Tomlinson, Carol A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD. ISBN 9781416618607

Troiano, Helena, & Sánchez-Gelabert, Albert. (2025). Patterns of university progression and social inequalities: Delving into complex trajectories in higher education. *European Journal of Higher Education*, 0(0), 1-23.

<https://doi.org/10.1080/21568235.2025.2556438>

TU Dortmund University. (n.d.). *Diversity – Stabsstelle CFV*.

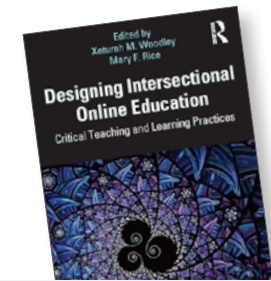
<https://stabsstelle-cfv.tu-dortmund.de/en/diversity/>

Tyler, Ralph W. (1969). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.

<https://doi.org/10.7208/chicago/9780226820323.001.0001>

UN Women. (2021). *Intersectionality resource guide and toolkit*. United Nations Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women (UN Women).

<https://www.unwomen.org/en/digital-library/publications/2022/01/intersectionality-resource-guide-and-toolkit>



University of Hamburg. (2025a, February 27). *All-gender toilets*.

<https://www.uni-hamburg.de/en/gleichstellung/geschlechtergerechtigkeit/all-gender-toiletten.html>

University of Hamburg. (2025b, July 7). *Code of conduct for religious expression at the University of Hamburg*.

<https://www.uni-hamburg.de/en/uhh/profil/leitbild/verhaltenskodex-religionsausuebung.html>

von Hardenberg, Aletta Gräfin, & Tote, Kerstin. (2017). The Charta der Vielfalt: Assuming responsibility for diversity. In Katrin Hansen & Cathrine Seierstad (Eds.), *Corporate social responsibility and diversity management* (pp. 111–127). Springer.

https://doi.org/10.1007/978-3-319-43564-0_6

Warat, Marta, Michcik, Julia, und Migalska, Aleksandra (Coords). (2025). *Bericht über vielversprechende Praktiken: promising practices in teaching*. Uniwersytet Jagielloński.

<https://mon.uvic.cat/interhed/files/2026/04/PROMISING-PRACTICES-DE.pdf>

WeRise. (n.d.). Power Flower: Our intersecting identities.

https://werise-toolkit.org/en/system/tdf/pdf/tools/Power-Flower-Our-Intersecting-Identities_0.pdf?file=1&force=

Widido, Kaesang. (2023). From awareness to action: Enhancing equity and inclusion in classrooms through culturally responsive teaching. *Social Science Chronicle*, 3(1).

<https://doi.org/10.56106/ssc.2023.005>

Williamson, Ben, Eynon, Rebecca, & Potter, John. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: Digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107–114.

<https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>

Woodley, Xeturah M, & Rice, Mary F. (2022). *Designing Intersectional Online Education: Critical Teaching and Learning Practices*. Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781003006350>

Zawistowska, Alicja. (2011). Horizontal inequalities in higher education. *Polish Sociological Review*, 175(3), 333–350.

<https://polish-sociological-review.eu/pdf-126478-54223?filename=Horizontal-Inequalities-i.pdf>

