

Johanna Schmidt, Barbara Thiessen

## In\_Visible Gender? Geschlechterkritische Reflexionen beim Beratungslernen mit digitalen Medien

Die zunehmende Nutzung von ‚Künstlicher Intelligenz‘ (KI) – zutreffender wäre hier der Begriff ‚Large Language Models (LLM)‘<sup>1</sup> – im Umfeld von Hochschulen reicht von Euphorie bis Dystopie aufseiten der Lehrenden, aber auch der Lernenden (Engelhardt 2024; Sarker 2022; Knaus 2023). Ein Umgang damit wird gegenwärtig vor allem durch die Erstellung von Handreichungen und Klärung prüfungsrechtlicher Fragen gesucht. Weitgehend ausgeblendet in der Debatte ist dabei KI als Medium zur Gestaltung von Lehr-/Lernsettings sowie Fragen gendersensibler Hochschuldidaktik. Diese hat zwar eine lange Tradition (Jansen-Schulz 2023), es besteht allerdings aktuell die Gefahr, dass Gendersensibilität erneut als Nachtrag in der Einführung von ‚KI in der Lehre‘ behandelt wird. Es braucht daher ein Update gendersensibler Ansätze in der Lehre vor dem Hintergrund der zunehmenden hochschuldidaktischen Nutzung von KI. Der Umgang mit Differenzverhältnissen könnte vielmehr als Gütekriterium für ‚gute‘ und ‚faire‘ KI-Nutzung im Sinne des ‚Humanisierungsversprechens‘ verstanden werden (Carstensen & Ganz 2023; Wajcman 2024). Zugleich gilt geschlechtergerechte Lehre als signifikant respektvoller, ermutigender und interaktiver und dient so der Qualitätssteigerung der Lehre, wenn die kritische Reflexion von Genderaspekten in Lehrinhalten und Strukturen der Lehrveranstaltungen integriert werden (Hille & Unteutsch 2013). Das bedeutet, dass Theorien, Methoden und Verfahren der Frauen- und Geschlechterforschung, der Queer und Intersectionality Studies Auswirkungen der KI-Nutzung auf geschlechtliche Ungleichheitsverhältnisse systematisch reflektieren und jegliche Art von Diskriminierungen aktiv vermieden wird (Auferkorte-Michaelis & Wegrzyn 2013).

Neben der mangelnden Reflexion von Gendersensibilität ist zudem auffallend, dass Digitalisierung in hochschulischen Lehrkontexten verglichen mit digitalen Anwendungen in pädagogischen Praxisfeldern deutlich rudimentärer ist. Die Corona-Pandemie hat in den Handlungsfeldern Bildung und Soziale Arbeit digitale Anwendungen geboostert (Weber et al. 2024; Kaminsky 2021; Carstensen & Ganz 2023), während die systematische und kritische Berücksichtigung digitaler Angebote in der Hochschullehre noch

auf sich warten lässt. Lehrende und Lernende könnten durch digitale Technologie, wie der Augmented und Virtual Reality oder Avataren mittels Zoom, Second Life und ChatGPT<sup>2</sup>, Lernleistung, Visualisierung und Motivation positiv beeinflussen. Insbesondere beim Beratungslernen mit digitalen Medien zeigen Forschungsstand und die Konzeption von Angeboten, dass wir hierzulande noch am Anfang stehen. Hier setzt das vom Qualitätsfond der Universität Bielefeld bewilligte Projekt Digi-Bertha<sup>3</sup> an und umfasst neben einer konkreten Lehrkonzeption auch die weitere Aufarbeitung des Forschungsstandes mit dem Ziel der Implementierung eines Lern-Lab für die Ausbildung von Beratungskompetenzen.

Im Projekt Digi-Bertha werden Lehrveranstaltungen fachübergreifend zwischen Schulpädagogik und Sozialer Arbeit konzipiert. Die zentrale Idee ist, dass Studierende Fallvignetten basierend auf ihren Praxiserfahrungen anfertigen. Diese Vignetten sollen als Grundlage für die Simulation von Beratungsgesprächen durch ChatGPT dienen und anschließend in 3D-Umgebungen übersetzt werden. Anschließend werden daraus Beratungsszenen mit Avataren entwickelt sowie Online-Simulationen gepromtet. Des Weiteren wird die praktische Arbeit in den Lehrveranstaltungen durch theoriebasierte Lernsequenzen angereichert und im Teamteaching begleitet. Bereits in den ersten Lehrveranstaltungen sind geschlechterbezogene Praxen und Geschlechternormierungen in doppelter Weise in den KI-unterstützten Beratungssequenzen sichtbar geworden, sowohl aufseiten der Studierenden in ihren Prompts und sprachlichen Interventionen als auch aufseiten der KI-generierten Einlassungen, etwa durch Chatbots, die im Folgenden genauer untersucht werden sollen.

Zur geschlechterkritischen Reflexion digitalen Beratungslernens werden zunächst Bezüge zu digitalen Räumen und die Reifizierung von binären und hierarchischen Geschlechterkonzepten knapp skizziert (1). Vor diesem Hintergrund werden erste empirische Befunde aus dem hochschuldidaktischen Projekt Digi-Bertha vorgestellt und unter geschlechterkritischer Perspektive ausgeleuchtet (2). Abschließend werden Anregungen für die Weiterentwicklung gendersensibler digitaler Hochschuldidaktik formuliert (3).

<sup>1</sup> LLM (wie bspw. ChatGPT) ist ein spezifisches, generatives Sprachmodell, das auf Deep-Learning-Techniken basiert und auf umfangreichen Textdaten trainiert wurde. Es kombiniert Elemente von ‚Künstlicher Intelligenz (KI)‘, ‚Maschinellem Lernen (ML)‘, ‚Deep Learning (DL)‘ und Verarbeitung natürlicher Sprache ‚Natural Language Processing (NLP)‘. Künstliche Intelligenz (KI) wird hier verstanden als Computerverfahren mit Fertigkeiten, für deren Umsetzung fälschlicherweise Intelligenz attribuiert wird. Generative KI bezieht sich auf Systeme basierend auf KI-Technologie, die auf Eingabe von Beschreibungen („prompts“) hin Medien (Text, Bilder etc.) erzeugen. Machine Learning (ML) ist ein Teilbereich der KI, der Algorithmen nutzt, um aus Daten und Eingaben zu ‚lernen‘. Deep Learning (DL) ist eine spezialisierte Form des ML, die auf tiefen neuronalen Netzwerken basiert. Natural Language Processing (NLP) behandelt die Interaktion zwischen Computern und menschlicher Sprache. Large Language Model (LLM) sind generative Sprachmodelle, die auf umfangreichen Datensätzen trainiert werden und komplexe Sprachmuster erlernen. Zugang zu solchen Modellen ist oft in Form von dialogartigen Chat-Schnittstellen. Die Modelle erlangen diese Fähigkeit durch ‚Training‘ anhand vorhandener von Menschen erstellter Texte und umfangreichen menschlichen Beurteilungen (nicht) wünschenswerter Ausgaben (Engelhardt 2024; Sarker 2022; Knaus 2023; ZLL Universität Bielefeld).

<sup>2</sup> Generative Pretrained Transformer; seit dem 01.10.2024 nutzt die Universität Bielefeld das KI-Portal *BIKI*: basierend auf ChatGPT 4, Llama 3 (8B), Llama 3 (70B), Qwen2 (72B).

<sup>3</sup> *Digitale Unterstützung von Beratungshandeln in der Lehre (Digi-Bertha)*, Leitung: Prof. Dr. Saskia Bender, Prof. Dr. Barbara Thiessen, Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, AG07 Pädagogische Beratung, <https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/erziehungswissenschaft/for-schung/projekte/digi-bertha/>.



Prof. Dr. Barbara Thiesen.



Johanna Schmidt (beide Fotos: Bettina Steinacker).

## 1 Digitale Räume – geschlechterkritisch inspiziert

Im Zuge einer zunehmenden Digitalisierung und Verbreitung von Informations- und Kommunikationstechnologien muss festgehalten werden, dass neben der Auseinandersetzung mit KI auch die Frage nach Geschlechterstereotypisierungen und -ungleichheiten mitverhandelt wird (Carstensen & Ganz 2023). Dies ist wenig verwunderlich, basiert die neue KI-Welt auf Mustererkennung und somit Reorganisation des Bestehenden. Schwerpunkte im geschlechterkritischen Diskurs um KI sind bislang Themen wie Bias, Diskriminierung und Automatisierungsgefahren (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2021).

Diese Themen werden derzeit vor allem in der Anwendung von KI-Technologie in der Erwerbsarbeitswelt verhandelt als Neujustierung geschlechtsbezogener Machtverhältnisse durch Prozesse binärer und hierarchischer Geschlechterdifferenzierung, die sich vor allem in Stereotypen manifestiert. Carstensen und Ganz (2023; Carstensen & Ganz 2024) argumentieren, dass bereits mit der Beschreibung von KI Vorstellungen von Arbeitsnormen mit weiblich konnotierten Eigenschaften assoziiert werden, was etwa an „stereotypen Vorstellungen weiblicher Hilfsbereitschaft und Unterwürfigkeit“ (Carstensen & Ganz 2023: 29) deutlich wird. Ferner werden diese Eigenschaften mit weiteren Zuschreibungen konnotiert, wie den Care-abstinenten *Ideal-Worker*-Normen. Neben den Geschlechterassoziationen in der KI-Gestaltung wird Geschlecht in der Anwendung relevant, etwa wenn digitale Technologien geschlechterkulturell geprägte Muster reifizieren und beispielsweise „nurse“ als „Krankenschwester“ übersetzen (Cakiskan et al. 2017). Hier zeigt sich, wie Trainingsdaten Diskriminierungen ‚lernen‘, wenig Daten über Minderheiten erhalten und folglich Stereotype, Diskriminierung und Sexismus verstärken und durch KI-basierte Algorithmen potenziert werden (Zweig 2019; Kauff et al. 2021). Diese technisch-kulturellen Dynamiken werden als Bias-Problematik diskutiert. Auch Snyder (2023) stützt diese These und bezieht sie auf ChatGPT, welches das Geschlecht, basierend auf vermeintlichen Rollen und Eigenschaften, kodiert.

Festzuhalten ist jedoch zugleich, dass technologischer Wandel, hier die Anwendung von KI-Technologien, immer auch die Möglichkeit bietet, Geschlecht und Machtverhältnisse neu zu verhandeln, aufzubrechen und zu verschieben. Notwendig ist dafür, stereotypisierende Muster und Diskriminierungen sichtbar zu machen, zu reflektieren und auf diese Weise Diversitätssensibilität, Geschlechterwissen sowie intersektionale Perspektiven im Kontext der Aneignung von KI-ausgerichtetem technischen Wissen zu schulen (Carstensen & Ganz 2024; Wajcman 2024). Denkbar ist auch, die Unterschiede in der Gendersensibilität von Large Language Models (LLMs) kritisch zu benennen, um jenen Modellen den Vorzug zu geben, bei denen entsprechende Filter programmiert sind.

Für die Hochschuldidaktik und den studierendenzentrierten Kompetenzerwerb wird derzeit die curriculare Verankerung geschlechterkritischer Reflexion mit der Nutzung von KI in der Lehre diskutiert (Makransky & Petersen 2021; Goertz et al. 2021; Zender et al. 2022). Zu bedenken ist dabei, dass hochschuldidaktisch

ohnehin derzeit ein Paradigmenwechsel zu beobachten ist, nämlich die Entwicklung von einer lehrenden- hin zu einer studierendenzentrierten Haltung (Messner 2016; Wildt 2013). Da hier der studierendenzentrierte Kompetenzerwerb durch selbst generiertes, validiertes und reflektiertes Wissen im Fokus steht, bietet sich eine kollaborative Arbeitsform an, die Lehre und Lernen nicht auf reine Wissensvermittlung reduziert, sondern als ergebnisoffenen Prozess des Aushandelns differenter Positionen ansieht (Lummerding 2012: 48). Geschlechterreflexive Angebote sind daher weniger als individuelle Lernprozesse oder frontal vorgestellter Wissenserwerb zu konzipieren, sondern vielmehr didaktisch in die selbstgesteuerten gruppenbezogenen Lernformate einzubeziehen. Entdeckt werden kann dann, auf welche Weise im Sinne des *Doing Gender* Vergeschlechtlichungsdynamiken zu verzeichnen sind, bei denen unbewusst oder implizit stereotypisierende Zuweisungen vorgenommen werden (Götschel 2015: 505; Bartsch & Wedl 2015: 11–13). Im Sinne des *Undoing Gender* können zugleich auch traditionelle, binäre Genderkonzepte unterlaufen, irritiert oder dedramatisiert werden (Faulstich-Wieland 2019).

## 2 Beratungslernen mit KI: Erste empirische Befunde aus Digi-Bertha

Seit wenigen Jahren wird Beratungslernen nicht mehr ausschließlich analog mit analytischen und interaktiven Fallrekonstruktionen in der hochschulischen Lehre vorgesehen. Vielmehr wird an wenigen Standorten bereits eine digitale Aufarbeitung und Nutzung von Fallvignetten in der Lehre eingesetzt. So bietet sich für den studierendenzentrierten Kompetenzerwerb unter anderem ChatGPT als Simulationspartner\*in an. Dabei ist der Einsatz zur Erstellung von Fallbeispielen und Übungssituationen für Beratungshandeln erprobt, indem ChatGPT als simulierte\*r Berater\*in und/oder Adressat\*in gepromptet und eingesetzt wird (Engelhardt 2022; Hörmann & Engelhardt 2022). Die Entwicklung von Prompts, mit denen sich annähernd realistische Beratungsgespräche simulieren lassen, ist allerdings anspruchsvoll und komplex. Weinhardt (2023b) hat für Beratungslernen Kriterien benannt, die auch im Digitalen nutzbar sind und eine gewisse Realitätsnähe bestimmen sollen. Dazu gehören Rollenstabilität und Reproduzierbarkeit der Fallstruktur, die der Beratungssituation zugrunde liegen, sowie eine realistisch erscheinende und lebensweltliche Kommunikation.

Neben diesen Kriterien wurden Eckpunkte für das Erstellen eines Beratungsgesprächs als Rolle

des/der Adressat\*in oder beratenden Person gesammelt. Zunächst ist es wichtig, das Setting zu präzisieren, eine transparente Rolle zu definieren, inklusive Instruktionen zum Verhalten (Arten von Sprache und Phrasen, Themenbereichen, Einschränkungen im Dialog etc.), Kontext und Hintergrund (insbesondere zum Gesprächsanlass, sozialen und emotionalen Belastungen, spezifischen Problemen und Herausforderungen sowie zu wichtigen Lebensereignissen und Umständen). Bedeutsam sind darüber hinaus Reflexionen ethischer Richtlinien und Datenschutzbestimmungen und die Anonymisierung persönlicher Informationen. Des Weiteren müssen die Dialoge mit ChatGPT trainiert, angepasst und evaluiert werden, um die Qualität und Genauigkeit der generierten Antworten zu gewährleisten (Team Medienpraxis BITS). Keywords für zielgenaues Prompten sind etwa: ‚simulieren‘ von Beratungsgesprächen, Rollenaufteilung. Im Experimentieren mit der Promptentwicklung wurde deutlich, dass trotz dieser Kriterien und Eckpunkte simulierte Gesprächsverläufe ‚anders‘ verlaufen. Dies illustrieren folgende Beispiele aus den Projektseminaren:

Für den Fall, dass die KI als beratende Person gepromptet wird, ergaben sich in den simulierten Beratungsgesprächen im Projektkontext von Digi-Bertha vor allem befremdende, da insbesondere kaum emotional angemessen reagierende Rückmeldungen. Durch Paraphrasen und Bestärkungen des Gesprächsanliegens der Adressat\*in, wie etwa „Das ist eine sehr wichtige und gute Frage [...]“ (ChatGPT-1), sowie höfliche Floskeln, z. B. „Es ist wichtig, dass du dich nicht alleine fühlst in dieser Situation [...]“. Es tut mir sehr leid, dass du so etwas erleben musstest. Es ist wichtig, dass du jetzt Unterstützung und Hilfe bekommst“ (ChatGPT-2), zeigt der KI-generierte Dialog eine emotional distanzierte Gesprächsführung in Bezug auf die Anliegen der Adressat\*innen. Zudem reagiert die digitale Textgenerierung ausschließlich auf die benannten Informationen und kann daher nicht zum ‚Weiterdenken‘ anregen, wodurch im Gesprächsverlauf schnell Lösungen produziert werden und kein gehaltvoller Dialog entsteht. Außerdem kommt es vor, dass ChatGPT in seiner Rolle verhaftet bleibt und der Dialog aufgrund der eingegebenen Instruktionen in der initialen Dialogstruktur hängen bleibt und kein Fortschritt oder Beendigung des Gesprächs durch z. B. eine Verabschiedung möglich ist.

In Bezug auf Geschlecht wurde deutlich, dass die Textgenerierung durch ChatGPT geschlechterbezogene Klischierungen wiederholt. So wurde etwa die Rollenzuweisung einer beratenden Position an ChatGPT im Kontext von sexualisierter

Gewalt und dem Einstiegs-Prompt: „Hallo, ich habe ein Problem und brauche Beratung. [...] Ich habe sexualisierte Gewalt erfahren und weiß nicht, was ich jetzt machen soll“ (ChatGPT-2), von der KI als weibliche Adressat\*in identifiziert, was etwa anhand der Empfehlungen und Kontaktmöglichkeiten (u. a. Hilfetelefon „Gewalt gegen Frauen“, Frauenberatungsstellen und Frauennotrufe, Frauenhaus) deutlich wurde. Erst bei der expliziten Nachfrage nach „Beratungsangeboten speziell für Männer, die vergewaltigt wurden“ (ChatGPT-2), wurden weitere Anlaufstellen genannt, wie z. B. Männerberatungsnetzwerk und bundesweite Beratungshotline für Männer. Ein weiteres Beispiel für vorangenommene Stereotype bezieht sich auf Zuschreibungen an die angenommene Adressatin eines Falls. Zusammengefasst ging es hier um einen Beziehungskonflikt, bei dem ein 17-jähriges Mädchen, das mit ihrem Freund eine Fernbeziehung führt, durch ihre beste Freundin erfahren hat, dass ihr Freund in ihrer Abwesenheit schlecht über sie redet. Die Textgenerierung durch ChatGPT suggeriert in Bezug auf die Adressatin weiblich konnotierte Eigenschaften wie Anhänglichkeit, Verlustängste, Gefühlsintensität. Der Freund wird hingegen mit männlich konnotierter Charakteristik vermutet (u. a. fordernd oder wütend). ChatGPT antwortet inhaltlich realistisch, allerdings sind die Formulierungen nicht einer jugendlichen Interaktion angepasst, sondern sehr spezifisch, bedacht und genau. Emotionen werden benannt, aber nicht im Gesprächsfluss angemessen einbezogen. Zudem kommt es zu keinerlei Ambivalenzen, Widerständen oder Störungen, sondern es wird eine ‚perfekte‘ Beratungssituation und -lösung vorgestellt. Eine ähnliche stereotype Zuschreibung an Charaktereigenschaften zeigt sich in einem weiteren simulierten Beratungsgespräch zwischen einer Mutter und Lehrerin. Die Mutter berichtet im Fall, dass ihr Mann häufig wütend sei. Die Textgenerierung macht daraus die Vorstellung, dass der Mann laut sei, sie und die Kinder physisch misshandle und Unterstützung ablehne, misstrauisch und kontrollierend sei. Zudem wird eine soziale Milieuzuschreibung sichtbar, wonach die Familie kein Geld für Nachhilfe oder eine Betreuung im Rahmen des offenen Ganztags habe (ChatGPT-3). In einem anderen KI-gestützten Beratungsgespräch (ChatGPT als Berater\*in) wurde nach einer Begründung gefragt, „warum viele Menschen es ekelig finden, wenn zwei Jungs sich küssen“ (ChatGPT-1). ChatGPT reagierte mit dem gleichen Muster wie oben beschrieben. Zunächst wird durch die KI (Berater\*in) betont, dass es eine gute und komplexe Frage sei, für die es diverse Gründe gebe. Zugleich zeigt die Textgenerierung heteronormative Argumente

wie: „In vielen Gesellschaften wurde lange Zeit nur die Beziehung zwischen Mann und Frau als ‚normal‘ und ‚richtig‘ angesehen“ (ChatGPT-1). Zu einem späteren Zeitpunkt des Gesprächs wird jedoch darauf hingewiesen: „Jeder sollte das Recht haben, zu lieben, wen er möchte, ohne dafür verurteilt zu werden. Es ist wichtig, dass wir lernen, offen und respektvoll mit solchen Themen umzugehen und die Vielfalt von Liebe und Beziehung zu akzeptieren“ (ChatGPT-1). Dadurch wird deutlich, dass KI-basierte Textgenerierung auch ein offenes und liberales Weltbild vertreten kann.

In der Reflexion und Auswertung der simulierten Beratungsgespräche konnten die geschlechtertypisierenden und heteronormativen Aspekte sichtbar und in Austausch gebracht werden. Des Weiteren gaben die Studierenden an, dass sie es als sehr schwierig erachtet haben, die Dialoge zu generieren und zu evaluieren, weil ihnen Praxiserfahrungen in der Realität fehlen (Interview). Parallel dazu wurde festgehalten, dass es einen Mehrwert darstelle, sich die simulierten Gespräche gemeinsam anzuschauen, diese zu analysieren und sich in die unterschiedlichen Rollenperspektiven hineinzusetzen (Interview).

### **3 Hochschuldidaktische Konsequenzen zur gendersensiblen Nutzung von KI**

Der Einsatz von KI-Technologie bietet – trotz und wegen geschlechtertypisierender Textgenerierung – eine bereichernde Möglichkeit, den Umgang mit Geschlecht und Sprache kritisch zu hinterfragen und zu reflektieren. Geschlechterstereotypisierungen sind beim digitalen Beratungslernen besonders gut sichtbar und lassen sich daher gut reflektieren – schließlich entstehen sie hier nicht durch die Darstellenden, wie in einem analogen Rollenspiel, sondern durch die von der ‚Maschine‘ generierten Texte. Kriterien zum Reflektieren der Prompts und Bias bzw. Anregungen zum Teaching Gender könnten die Realitätsnähe, Rollenstabilität insbesondere im Hinblick auf Machtstrukturen und Beziehungsgestaltung sowie Reproduzierbarkeit der Fallstruktur sein und im Sinne des Un/Doing Gender sensibilisieren. Neben dem Erwerb technischer Kompetenzen können intersektionale Perspektiven und Geschlechterwissen geschult werden, indem geschlechterbezogene Praxen und Geschlechternormierungen in doppelter Weise in den KI-unterstützten Beratungssequenzen diskutiert werden: sowohl aufseiten der Studierenden in ihren Prompts und sprachlichen Interventionen als auch aufseiten der KI-generierten Einlassung, etwa durch Chatbots.

**Literaturverzeichnis**

- Auferkorte-Michaelis, Nicole; Wegrzyn, Eva (2013). Innenansichten: Zur Implementierung von Gender-Aspekten in den Hochschulalltag. In Nicola Hille & Barbara Unteutsch (Hrsg.). Gender in der Lehre. Best-Practice-Beispiele für die Hochschule (S. 31–48). Opladen: Budrich UniPress. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0cx8.5>.
- Bartsch, Annette; Wedl, Juliette (2015). Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung. In Juliette Wedl & Annette Bartsch (Hrsg.). Teaching Gender?: Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung (S. 9–34). Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839428221>.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2021). Dritter Gleichstellungsbericht. Digitalisierung geschlechtergerecht gestalten. Berlin.
- Caliskan, Aylin; Bryson, Joanna J. & Narayanan, Arvind (2017). Semantics derived automatically from language corpora contain human-like biases. *Science*, 356(6334), 183–186. <http://opus.bath.ac.uk/55288/>.
- Carstensen, Tanja; Ganz, Kathrin (2023). Vom Algorithmus diskriminiert? Zur Aushandlung von Gender in Diskursen über Künstliche Intelligenz und Arbeit. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung: Working Paper Forschungsförderung, 274.
- Castensen, Tanja; Ganz, Kathrin (2024). Künstliche Intelligenz und Gender – eine Frage diskursiver (Gegen-)Macht?. *WSI Mitteilungen*, 77(1/2024), 26–33. <http://doi.org/10.5771/0342-300X-2024-1-26>.
- Engelhardt, Emily (2022). Blended Counseling. Die Zukunft der Beratung. In Astrid Hochnahn (Hrsg.). Gekonnt online in Beratung, Coaching und Weiterbildung. Digitale Formate für die Praxis (S. 91–98). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Engelhardt, Emily (2024). Einsatz generativer KI in der Beratungsausbildung. Lehrmethoden und Praxisbeispiele aus dem Hochschulkontext. In Stefanie Neumaier, Madeleine Dörr & Edeltraud Botzum (Hrsg.). Praxishandbuch. Digitale Projekte in der Sozialen Arbeit (S. 63–79). Weinheim: Beltz Juventa.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2019). Gendersegregation und die Irritation als Methode einer gendersensiblen Berufsorientierung. In Elisabeth Schlemmer & Martin Binder (Hrsg.). MINT oder CARE? Berufs- und Studienfachwahl von Frauen und Eckpunkte einer gendersensiblen Berufsorientierung (S. 30–44). Weinheim: Beltz Juventa.
- Goertz, Lutz; Fehling, Christian Dominic; Hagenhofer, Thomas (2021). Didaktische Konzepte identifizieren – Community of Practice zum Lernen mit AR und VR. Zugriff am 30. Oktober 2024 unter [www.social-augmented-learning.de/wp-content/downloads/210225-Coplar-Leitfaden\\_final.pdf](http://www.social-augmented-learning.de/wp-content/downloads/210225-Coplar-Leitfaden_final.pdf).
- Götschel, Helene (2015). Geschlechtervielfalt in der Lehramtsausbildung. In Juliette Wedl & Annette Bartsch (Hrsg.). Teaching Gender?: Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung (S. 489–517). Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839428221-024>.
- Hille, Nicole; Unteutsch, Barbara (2013). Was bedeutet Gender in Bezug auf die akademische Lehre? In Nicole Hille & Barbara Unteutsch (Hrsg.). Gender in der Lehre. Best-Practice-Beispiele für die Hochschule (S. 9–12). Opladen: Budrich UniPress. <http://doi.org/10.2307/j.ctvdf0cx8.3>.
- Hörmann, Martina; Engelhardt, Emily (2022). Blended Counseling – Grundlagen, Aktuelles und Diskurslinien. *Zeitschrift für systemische Therapie und Beratung*, 40(2), 72–78.
- Jansen-Schulz, Bettina (2023). Genderforschung und Hochschuldidaktik: zwei unbeliebte Schwestern im Diskurs. In Rüdiger Rhein & Johannes Wildt (Hrsg.). Hochschuldidaktik als Wissenschaft. Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven (S. 227–248). Bielefeld: transcript.
- Kaminsky, Carmen (2021). Digitale Transformation Sozialer Arbeit? – Ethische Orientierungen auf neuem Terrain. *EthikJournal*, 7(2), 2–18.
- Kauff, Mathias; Anslinger, Julian; Christ, Oliver; Niemann, Moritz; Geierhos, Michaela; Huster, Lars (2021). Ethnic and gender-based prejudice towards medical doctors? The relationship between physicians' ethnicity, gender, and ratings on a physician rating website. *The Journal of Social Psychology*, 162(5), 540–548. <https://doi.org/10.1080/00224545.2021.1927944>.
- Knaus, Thomas (2023). Künstliche Intelligenz und Bildung: Was sollen wir wissen? Was können wir tun? Was dürfen wir hoffen? Und was ist diese KI? Ein kollaborativer Aufklärungsversuch. In Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik, 23, 23–42. <https://doi.org/10.25656/01:27904>.
- Lummerding, Susanne (2012). Diversifizieren. Zur Interrelation der Produktion von Wissen und der Produktion von Differenz. In Daniela Heitzmann & Uta Klein (Hrsg.). Diversity kon-

kret gemacht. Wege zur Gestaltung von Vielfalt an Hochschulen (S. 45–60). Weinheim: Beltz.

- Makransky, Guido & Petersen, Gustav B. (2021). The Cognitive Affective Model of Immersive Learning (CAMIL): a Theoretical Research-Based Model of Learning in Immersive Virtual Reality. *Educ Psychol Rev*, 33, 937–958. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09586-2>.
- Messner, Elgrid (2016). Hochschuldidaktische Herausforderungen zwischen Bologna und Humboldt. In Steirische Hochschulkonferenz (Hrsg.), *Qualität in Studium und Lehre. Lernweltforschung*, 26 (S. 5–7). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-13738-0\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-13738-0_2).
- Sarker, Iqbal H. (2022). AI-Based Modeling: Techniques, Applications and Research Issues towards Automation, Intelligent and Smart Systems. *SN Computer Science*, 3, Article No. 158. <https://doi.org/10.1007/s42979-022-01043-x>.
- Snyder, Kieran (2023). We Asked ChatGPT to Write Performance Reviews and They Are Wildly Sexist (and Racist). *Fast Company* (online). Zugriff am 23. September 2024 unter <https://www.fastcompany.com/90844066/chatgpt-write-performance-reviewssexist-and-racist>.
- Wajcman, Judy (2004). *TechnoFeminism*. Cambridge/Malden: MA: Polity Press.
- Weber, Nadine; Moos, Michelle; Kucharz, Diemut (2024). *Hochschullernwerkstätten im analogen und digitalen Raum. Perspektiven auf Didaktik und Forschung in innovativen Lernsettings*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhart. <https://doi.org/10.25656/01:30406>.
- Weinhardt, Marc (2023). Persönliche Beziehungen und digitale Dinge. Das Beispiel Beratung. *Österreichisches Jahrbuch für Soziale Arbeit/Annual Review of Social Work and Social Pedagogy in Austria*, 5, 35–53. <http://doi.org/10.30424/OEJS2305035>.
- Weinhardt, Marc (2023b). Verführt ChatGPT angehende Fachkräfte zum Üben? Die synthetischen Adressat:innen sind online. *Sozialpädagogische Professionalität und Professionalisierung* (online). Zugriff am 23. September 2024 unter <https://marcweinhardt.de/veruehrt-chatgpt-angehende-fachkraefte-zum-ueben-die-synthetischen-adressatinnen-sind-online/>.
- Wildt, Johannes (2013). Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik. In Matthias Heiner & Johannes Wildt (Hrsg.), *Professionalisierung der Lehre. Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung* (S. 27–57). Bielefeld: Bertelsmann. <http://doi.org/10.25656/01:8574>.
- Zender, Rafael; Buchner, Josef; Schäfer, Caterina; Wiesche, David; Kelly, Kathrin; Tüshaus, Ludger (2022). Virtual Reality für Schüler:innen. Ein „Beipackzettel“ für die Durchführung immersiver Lernszenarien im schulischen Kontext. *MedienPädagogik*, 47 (AR/VR – Part 1), 26–52. <https://doi.org/10.21240/mpaed/47/2022.04.02.X>.
- Zweig, Katharina (2019). *Ein Algorithmus hat kein Taktgefühl: Wo künstliche Intelligenz sich irrt, warum uns das betrifft und was wir dagegen tun können*. München: Heyne.

#### Kontakt und Information

Johanna Schmidt  
Universität Bielefeld  
Fakultät für Erziehungswissenschaft  
AG7 – Pädagogische Beratung  
Universitätsstraße 25  
33615 Bielefeld  
johanna.schmidt@uni-bielefeld.de

Prof. Dr. Barbara Thiessen  
Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Beratung unter besonderer Berücksichtigung der Geschlechterverhältnisse  
Universität Bielefeld  
Fakultät für Erziehungswissenschaft  
Konsequenz 41a  
33615 Bielefeld  
barbara.thiessen@uni-bielefeld.de

<https://doi.org/10.17185/duerpublico/82758>

# DuEPublico

Duisburg-Essen Publications online

UNIVERSITÄT  
DUISBURG  
ESSEN

*Offen im Denken*

ub

universitäts  
bibliothek

Dieser Text wird via DuEPublico, dem Dokumenten- und Publikationsserver der Universität Duisburg-Essen, zur Verfügung gestellt. Die hier veröffentlichte Version der E-Publikation kann von einer eventuell ebenfalls veröffentlichten Verlagsversion abweichen.

**DOI:** 10.17185/duepublico/82758

**URN:** urn:nbn:de:hbz:465-20241217-083246-5



Dieses Werk kann unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 Lizenz (CC BY 4.0) genutzt werden.