Netzwerk Frauenforschung NRW

STUDIEN NETZWERK FRAUENFORSCHUNG NRW NR. 8



Gender Mainstreaming - Konsequenzen für Forschung, Studium und Lehre

Marion Kamphans & Nicole Auferkorte-Michaelis (Hg.)

FRAUENFORSCHUNG

Studien Netzwerk Frauenforschung NRW Nr. 8

Gender Mainstreaming - Konsequenzen für Forschung, Studium und Lehre

Marion Kamphans & Nicole Auferkorte-Michaelis (Hg.)

Tagungsband zum gleichnamigen Panel im Rahmen des Internationalen Kongresses der Arbeitsgemeinschaft Hochschuldidaktik (AHD) "Wandel der Lehr- und Lernkulturen an Hochschulen - Hochschuldidaktik im Kontext von internationaler Hochschulforschung und Hochschulentwicklung" vom 6. bis 9. März 2006 in Dortmund

Impressum

Koordinationsstelle Netzwerk Frauenforschung NRW
Universität Dortmund
44221 Dortmund

Tel: (0231) 755-5142
Fax: (0231) 755-2447
E-Mail: kortendiek@netzwerk-frauenforschung.de
www.netzwerk-frauenforschung.nrw.de

Layout: Eveline Linke, Hamburg

Dortmund 2007

ISBN 978-3-936199-07-9

Vorwort

Die vorliegende Tagungsdokumentation "Gender Mainstreaming - Konsequenzen für Forschung, Studium und Lehre" geht zurück auf ein Panel, das wir im Rahmen des Internationalen Kongresses der Arbeitsgemeinschaft Hochschuldidaktik (AHD) "Wandel der Lehr- und Lernkulturen an Hochschulen - Hochschuldidaktik im Kontext von internationaler Hochschulforschung und Hochschulentwicklung" im März 2006 an der Universität Dortmund veranstaltet haben. Bei dieser Tagung, die gemeinsam vom Hochschuldidaktischen Zentrum der Universität Dortmund (HDZ) und dem Netzwerk Frauenforschung NRW durchgeführt wurde, wurde in den Vorträgen und Diskussionen deutlich, dass die Implementierung einer Geschlechterperspektive inzwischen in den Hochschulen und in der Wissenschaft generell eine ernstzunehmende Rolle spielt. Es zeigte sich auch, dass die Implementierung einer Geschlechterperspektive in die Strukturen und Inhalte der Hochschule und Wissenschaft von kontroversen Diskussionen begleitet ist, in denen es u. a. um die Fragen ging: Inwieweit kann Gender Mainstreaming zum Wandel einer geschlechtergerechten Lehr- und Lernkultur an Hochschulen beitragen? Und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Forschung, für die sozialen Rahmenbedingungen im Studium, für die Personal- und Organisationsentwicklung und die Hochschulsteuerung?
Diese Diskussionen haben wir während unserer Tagung als sehr gewinnbringend erlebt. Wir möchten daher mit den Beiträgen der Autorinnen und Autoren zur weiteren konstruktiven Auseinandersetzung anregen und neue Ideen und Vorschläge liefern, wie eine geschlechtergerechte Hochschule entwickelt und gestaltet werden kann.

Die Beiträge berichten aktuelle Ergebnisse aus der Forschung und Entwicklungspraxis der Didaktik, zu den Fachkulturen und der Organisation Hochschule insgesamt. Vorgestellt werden Konzepte, Modelle, Ansätze und Instrumente, wie Hochschulen Gender Mainstreaming in ihre Reformprozesse und in ihre Steuerung integrieren sowie welche (Konzepte und) bildungspolitischen Strategien es auf europäischer Ebene gibt, um die in der Bologna-Erklärung geforderte Gleichstellung der Geschlechter voranzutreiben und schließlich einlösen zu können. Thematisch umfasste das Panel "Gender Mainstreaming - Konsequenzen für Forschung, Studium und Lehre" [1] vier Blöcke:

(A) Hochschulalltag: Lehren, Beraten und Forschen;
(B) Fakultäts- und Organisationsentwicklung: Projekte, Profile, Personen;
(C) Hochschul- und Bildungspolitische Strategien;
(D) Implementierung von Gender Mainstreaming als Steuerungsinstrument.

Welche Relevanz die Kategorie "Geschlecht" in der Forschung und in der Lehre im Zusammenhang mit dem Thema "Lernen und Lehren" spielt (Block A), erläutern die Aufsätze von Anina Mischau, Peter Viebahn, Michaela Gindl und Günter Hefler.

Anina Mischau von der Universität Bielefeld hat in einem Forschungsprojekt u. a. die Frage untersucht, inwiefern sich mit dem steigenden Studentinnenanteil in der Mathematik die asymmetrischen Geschlechterverhältnisse nivelliert haben und ob durch die zunehmende Partizipation von Frauen Geschlechterasymmetrien und Geschlechterstereotype in der Mathematik überwunden werden. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass wir von einer Angleichung der Geschlechter in der Mathematik noch weit entfernt sind und sich das "doing gender" in der Mathematik weiter (re)produziert.
Peter Viebahn, Professor für Psychologie an der Universität Oldenburg, skizziert, welche Rolle die Kategorie Geschlecht in der Interaktion zwischen Hochschullehrerinnen, Hochschullehrern und Lernenden spielt. Er nennt Dimensionen sozial-emotionaler Kommunikation in Lehr-Lernprozessen und stellt darauf bezogene geschlechtsspezifische Befunde verschiedener Untersuchungen vor. Zum Beispiel haben Beobachtungsstudien ergeben, dass Hochschullehrerinnen weniger abwertende Kommentare äußerten und seltener verletzende Witze erzählten als ihre

1 Inhalte und Programm sind einsehbar unter der Internetadresse: http://www.hd-on-line.de/ahdkongress06/index.php?id=60 oder http://www.hd-on-line.de/ahdkongress06/, dann Panel 2 anklicken.

männlichen Kollegen und sie häufiger eine geschlechtsneutrale bzw. eine geschlechtsspezifische Sprache benutzten.
Michaela Gindl und **Günter Hefler** stellen den Entwicklungsprozess und einen gendersensiblen Leitfaden vor, der im Rahmen des Wiener Projekts "Universität & Arbeitsmarkt - Berufsorientierung und prozessorientiertes Lernen" an der Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung der Universität Klagenfurt, Österreich entstanden ist. Dieser gendersensible Leitfaden zielt darauf ab, die Lehrkompetenz von Lehrenden in Lehr-Lernprozessen zu unterstützen und ihnen Möglichkeiten an die Hand zu geben, sich produktiv mit Gender bezogenen Fragestellungen in Lerngruppen auseinander zu setzen.

Wie einzelne Hochschulen Gender Mainstreaming in ihre Organisationsstrukturen integrieren und welche unterschiedlichen Konzepte dafür entwickelt wurden (Block B), machen die Beiträge von Bettina Jansen-Schulz, Susanne Ihsen, Renate Klees-Möller, Renate Petersen und Anette Schönborn deutlich.
Bettina Jansen-Schulz beschreibt am Beispiel der Universität Lüneburg, mit welchen Strategien Gender-Aspekte und Gender-Kategorien in den Akkreditierungsprozess gebracht werden und was unternommen wird, um Lehrenden, Forschenden und Leitenden das Konzept des "Integrativen Gendering" nahe zu bringen. Das "Integrative Gendering" umfasst eine genderorientierte Didaktik und Methodik, Empowerment, Beratung und Unterstützung und zielt darauf ab, eine genderorientierte Fachkultur vor allem in den naturwissenschaftlich-technischen Studiengängen zu entwickeln.
Susanne Ihsen, Professorin für Gender Studies in den Ingenieurwissenschaften an der Technischen Universität München (TUM), stellt die Umsetzung von Gender Mainstreaming an ihrer Universität vor. Gender Mainstreaming gehört seit 2004 zum Konzept der "gender-gerechten Hochschule" der TUM, wird mit dem Diversity-Konzept verknüpft und zielt darauf ab, eine genderorientierte Fachkultur vor allem in den naturwissenschaftlich-technischen Studiengängen zu entwickeln.
Renate Klees-Möller, Renate Petersen und **Anette Schönborn** beschreiben, wie 1999 an der Universität Duisburg-Essen das Mentorinnennetzwerk "Meduse" initiiert wurde und sich in den vergangenen 7 Jahren zu einem erfolgreichen und umfangreichen Karriereförderungsprogramm entwickelt hat. Diese Programmform ist inzwischen ein wichtiger Bestandteil der dortigen Hochschulentwicklung und trägt maßgeblich zur Qualitätsentwicklung in der Personalentwicklung bei.

Um die Umsetzung von Gender Mainstreaming in den Hochschulen voranzutreiben, kommt es auf ein gelungenes Zusammenspiel von hochschul- und bildungspolitischen, nationalen und internationalen Strategien sowie auf eine stärkere Vernetzung verschiedener AkteurInnen in Wissenschaft, Hochschulen und Politik an (Block C & D). Die Autorinnen Felizitas Sagebiel, Jennifer Dahmen, Isabel Beuter, Cornelia Schneider, Andrea D. Bührmann, Anneliese Niehoff, Gudrun Schäfer und Sigrun Nickel schlagen den weiten inhaltlichen Bogen und liefern Ergebnisse, Argumente, Strategien und Vorgehensweisen, um den Implementierungsprozess von Gender Mainstreaming als Steuerungsinstrument zu unterstützen.
Felizitas Sagebiel und **Jennifer Dahmen** von der Universität Wuppertal haben sich in zwei EU-Forschungsprojekten mit den Sichtweisen von Studentinnen der Ingenieurwissenschaften und Ingenieurinnen auf die Hochschul- bzw. Organisationskulturen beschäftigt. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass es nicht ausreicht, Programme zur Anwerbung von jungen Frauen zu initiieren und auf eine Erhöhung der Frauenanteile in technisch-naturwissenschaftlichen Fächern zu hoffen, wenn nicht zeitgleich die Fachkultur verändert wird. In ihrer Studie über Arbeits- und Forschungskulturen von Ingenieurinnen untersuchen sie die Frage, ob sich die Geschlechtersegregation und die damit verbundene Minoritätssituation für Ingenieurinnen in einer Männerdomäne nach dem Studium noch verschärfen. Ein Ergebnis ist, dass selbst wenn sich die Ingenieurinnen im Beruf als kompetent erweisen, eine Tendenz ihrer Abwertung durch die Umwelt und Geschlechterstereotype (männliche Technikkompetenz versus weibliche Technikdistanz) erhalten bleibt.
Isabel Beuter vom Kompetenzzentrum Frauen in Wissenschaft und Forschung (CEWS) stellt den Aufbau und die Struktur einer elektronischen Plattform "European Platform of Women Scien-

tists (EPWS)" vor. Diese Plattform zielt darauf ab, die vielen vorhandenen Netzwerke von und für Wissenschaftlerinnen innerhalb Europas besser zu vernetzen, ihnen eine deutlichere Stimme im Europäischen Forschungsraum zu verleihen und dadurch ihre politische Mitsprache und Einflussnahme auf die Forschungs- und Wissenschaftspolitik zu verbessern.
Cornelia Schneider von der Kontaktstelle "FiF - Frauen in die EU-Forschung" (EU-Büro des BMBF) stellt die Gender Action Plans (GAP) vor, die (bestimmten) Projektanträgen zur Forschungsförderung im 6. EU-Forschungsprogramm beigelegt sein und nebst einer Analyse Vorschläge zur Gleichstellung enthalten sollten. Sie stellt Ergebnisse einer Umfrage vor, wie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler dieses Instrument und seine Wirksamkeit im Hinblick auf eine Sensibilisierung und Umsetzung von Gender-Aspekten in EU-Projekten einschätzen.

Andrea D. Bührmann setzt sich mit den Folgen des Bologna-Prozesses für die Geschlechterforschung auseinander und diskutiert die These, dass der Bologna-Prozess eine zunehmende Implementierung der Geschlechterforschung eher befördert als behindert. Im Anschluss nennt sie zwei Forschungsdesiderate und schlägt vor, die Implementierung von Gender in den Akkreditierungsverfahren der Studiengänge systematisch zu untersuchen.
Einen Einblick in den internen Umsetzungsprozess des Gender Mainstreaming-Konzeptes an der Universität Bremen gibt der Bericht von **Anneliese Niehoff**, Leiterin der Arbeitsstelle "Chancengleichheit" an der Universität Bremen. Dort sind verschiedene Modellprojekte gestartet, von denen sich die Verantwortlichen eine "zwar kleinschrittige, aber konkrete und sinnlich erfahrbare Umsetzung" versprechen.
Gudrun Schäfer stellt zentrale Ergebnisse der Studie „Gender Aspekte bei der Einführung und Akkreditierung gestufter Studiengänge“ vor und reflektiert ExpertInneninterviews mit VertreterInnen von Akkreditierungsrat und Akkreditierungsagenturen über Geschlechtergerechtigkeit im Bologna-Prozess.
Im Kontext der Implementierung von Gender Mainstreaming als Steuerungsinstrument diskutiert **Sigrun Nickel** vom Centrum für Hochschulentwicklung (CHE), wie Gleichstellung als strategischer Faktor in universitären Qualitätsmanagementsystemen aussehen kann und erläutert exemplarisch, wie eine Synthese von Qualitätsmanagement und Gender Mainstreaming in den Organisationsprozessen einer Hochschule praktisch aussehen kann.

Den Autorinnen und Autoren gilt unser besonderer Dank, dass sie diese Veröffentlichung möglich gemacht haben. Dank auch dafür, dass sie sich nach der AHD-Tagung an ihre Schreibtische gesetzt, und ihre präsentierten Inhalte zusammengefasst haben und zudem bereit waren, ihre Texte mit uns zu diskutieren, zu überarbeiten und gegebenenfalls zu kürzen. Herzlich danken möchten wir Prof. Dr. Ruth Becker und Dr. Beate Kortendiek vom Netzwerk Frauenforschung NRW und Prof. Dr. Dr. hc.. Johannes Wildt vom Hochschuldidaktischen Zentrum der Universität Dortmund, weil sie diese Veröffentlichung möglich gemacht haben. Zum Schluss möchten wir uns bei Eveline Linke für ihre unterstützende und gestalterische Arbeit bedanken, dieser Dokumentation ein klares Layout verliehen zu haben.

Allen ein herzliches Dankeschön.
Marion Kamphans & Nicole Auferkorte-Michaelis
Dortmund, im Mai 2007

Inhalt

Vorwort 3
Inhalt 7

Anina Mischau: **Wahrnehmung, Reproduktion und Internalisierung von Geschlechterasymmetrien und Geschlechterstereotypen bei Mathematikstudierenden** 9

Peter Viebahn: **Hochschullehrer/innen in der Interaktion mit Lernenden: Die Kategorie "Geschlecht"** 17

Michaela Gindl & Günter Hefler: **Gendersensibler Leitfaden für Studium und Weiterbildung** 24

Bettina Jansen-Schulz: **Integratives Gendering in Lehre und Forschung am Beispiel der Universität Lüneburg im Projekt Gender-Kompetenz in naturwissenschaftlich-technischen Studiengängen, Lehre, Forschung und in der Hochschulorganisation** 31

Susanne Ihsen: **"Gender Studies in Ingenieurwissenschaften" als Beitrag zur Organisationsentwicklung an der Technischen Universität München** 39

Renate Klees-Möller, Renate Petersen, Anette Schönborn: **Gender Mainstreaming-Strategie in der Hochschul- und Qualitätsentwicklung an der Universität Duisburg-Essen - Das Beispiel Meduse** 47

Felizitas Sagebiel & Jennifer Dahmen: **Hochschulkulturen und Geschlecht. Zwei Forschungsprojekte über Ingenieurinnen aus dem 5. und 6. Rahmenprogramm der EU-Kommission** 55

Isabel Beuter: **The European Platform of Women Scientists EPWS - Getting women scientists involved in the policy debate** 65

Cornelia Schneider: **Gender Action Plans - ein wirksames Instrument zur Förderung von Chancengleichheit im 6. Forschungsrahmenprogramm der EU? Ergebnisse einer Befragung der Kontaktstelle "Frauen in die EU-Forschung" (FiF)** 69

Andrea D. Bührmann: **Gender Studies im Bologna-Prozess: Herausforderung oder Chance?** 76

Gudrun Schäfer: **Gender-Aspekte in Akkreditierungsverfahren für die gestuften Studiengänge in Deutschland. ExpertInneninterviews mit VertreterInnen des Akkreditierungsrates und der Akkreditierungs-agenturen** 81

Anneliese Niehoff: **Gender Mainstreaming an der Universität Bremen - Ein Prozessbericht** 91

Sigrun Nickel: **Von der Marginalisierung zur Institutionalisierung - Gleich-stellung als strategischer Faktor in universitären Qualitätsmanagement-systemen** 100

Autorinnen & Autoren 108

Anina Mischau

Wahrnehmung, Reproduktion und Internalisierung von Geschlechterasymmetrien und Geschlechterstereotypen bei Mathematikstudierenden

1 Einführung

Seit Jahren steigt der Studentinnenanteil in der Mathematik an deutschen Hochschulen. Er liegt deutlich über dem Frauenanteil in der übergeordneten Fächergruppe "Mathematik und Naturwissenschaften" und zeigt in der Tendenz eine Annäherung an den Anteil der Frauen an den Studierenden insgesamt. An der ungleichen Verteilung der Geschlechter auf die einzelnen Studiengänge der Mathematik hat sich jedoch nur wenig verändert, d. h. Männer wählen noch immer deutlich häufiger Diplomstudiengänge, Frauen hingegen entsprechende Lehramtsstudiengänge. Dennoch: Geht mit den steigenden Studentinnenanteilen eine Nivellierung asymmetrischer Geschlechterverhältnisse (in) dieser Wissenschaftsdisziplin einher - zumindest auf der Ebene der Studierenden? Werden durch die zunehmende Partizipation von Frauen Geschlechterasymmetrien, Geschlechterstereotype und Geschlechterbilder (in) der Mathematik überwunden? Wie nehmen Studierende diese im Studienalltag wahr? Wie haben sie selbst Geschlechterstereotype ihrer Disziplin internalisiert, auf welche Art und Weise beteiligen sie sich womöglich an deren Reproduktion? Gibt es hierbei Unterschiede zwischen den Geschlechtern oder eher zwischen den Studierenden unterschiedlicher Studiengänge? Welche Unterschiede dominieren und wie hängen sie möglicherweise zusammen? Um diese, ähnliche und weitere Fragen ging es in einem Forschungsprojekt, aus dem im Folgenden einige Ergebnisse vorgestellt werden.

Das Projekt umfasst eine quantitative und eine qualitative Teilstudie. Im Rahmen der quantitativen Erhebung mittels eines weitgehend standardisierten Fragebogens wurden Studierende des dritten bis zwölften Semesters aus den Studiengängen Diplommathematik, Wirtschaftsmathematik und Mathematik auf Lehramt (Sekundarstufe I und II) an acht Universitäten in Deutschland befragt. Teilgenommen haben 741 Studierende, 344 Studenten und 397 Studentinnen (46,4% zu 53,6%). Von den Befragten studierten 233 (31,4%) Diplommathematik, 200 (27,0%) Wirtschaftsmathematik und 308 (41,6%) Mathematik auf Lehramt. Nach Geschlecht sieht die Verteilung auf die Studiengänge folgendermaßen aus: 37,5% der Männer und 26,2% der Frauen studierten den Diplomstudiengang Mathematik, 30,5% bzw. 23,9% studierten Wirtschaftsmathematik und 32,0% bzw. 49,9% studierten Mathematik auf Lehramt. Somit verteilten sich die Studenten etwa zu je einem Drittel über die drei Studiengänge, während nahezu die Hälfte der Frauen Mathematik auf Lehramt studierte.
Im Rahmen der qualitativen Teilstudie wurden an sechs der acht Universitäten insgesamt 63 qualitative Leitfadeninterviews mit Mathematikstudierenden der entsprechenden Studiengänge durchgeführt. Die Auswahl der InterviewpartnerInnen erfolgte nach den Kriterien Studiengang und Geschlecht, d. h. es wurde jeweils versucht, aus den drei Studiengängen gleich viele Frauen und Männer für ein Interview zu gewinnen. Dies ist auch annähernd gelungen. Die Studierenden waren zwischen dem dritten und elften Semester und hatten vorher bereits an der quantitativen Erhebung teilgenommen.

Hinsichtlich der einleitend skizzierten Fragen werden in diesem Beitrag folgende Aspekte mit jeweils ausgewählten Ergebnissen zusammenfassend betrachtet:
- Interaktionskultur und Interaktionsmuster im Studienalltag,
- Erfahrungen in der Peer Group,
- Bilder und Stereotypen über das Verhältnis "Frauen/Männer-Mathematik",
- Zufriedenheit mit und Einordnung der eigenen Leistungen,
- "Mathematik wird von Männern gemacht",

- Wahrnehmung der Mathematik als Männerdomäne.

2 Interaktionskultur und Interaktionsmuster im Studienalltag

Um der Frage nachgehen zu können, inwieweit die Befragten in alltäglichen Interaktionen zwischen Lehrenden und Studierenden, aber auch zwischen den Studierenden selbst, Erfahrungen einer geschlechtsspezifischen positiven oder negativen Diskriminierung machen, wurden ihnen im Fragebogen 13 Situationen vorgelegt, die Studierende an der Hochschule erleben können. Sie sollten angeben, inwieweit die "konstruierten" Situationen oder vorgegebenen Interaktionsmuster mit ihren eigenen Erfahrungen übereinstimmen.

Erste Auswertungen zeigten bei acht der 13 Interaktionsformen bzw. -situationen signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern und bei zehn zwischen den Studiengängen. Um prüfen zu können, ob nun der eine oder der andere Einflussfaktor stärker wirkt bzw. inwieweit sie in welchem Zusammenhang stehen, wurde die Einschätzung in Abhängigkeit von Studiengang, Geschlecht und dem Interaktionseffekt modelliert. Insgesamt wurde dabei deutlich, dass sowohl das Geschlecht wie auch der jeweilige Mathematikstudiengang die Erfahrungen der Befragten hinsichtlich einer geschlechtsspezifischen positiven oder negativen Diskriminierung im Studienalltag beeinflussen, wobei bei etwa der Hälfte der vorgelegten Situationen beide Einflussfaktoren gemeinsam wirken, bei den anderen entweder Geschlecht oder Studiengang einen größeren Einfluss haben. Als verallgemeinernde Tendenz könnte festgehalten werden, dass Studentinnen noch immer eher eine negative Diskriminierung (sowohl seitens ihrer Peergroup wie seitens der Lehrenden) wahrnehmen bzw. erleben, Studenten eher eine positive Diskriminierung der Frauen seitens der Lehrenden. Besonders ersteres wird jedoch nicht nur zwischen den Geschlechtern, sondern auch in den drei unterschiedlichen Studiengängen der Mathematik und dabei z. T. auch innerhalb der beiden Geschlechtergruppen eines Studiengangs durchaus unterschiedlich wahrgenommen, so dass kein eindeutig homogenes Bild entsteht. Im Einzelnen zeigten sich folgende Ergebnisse:

Bei drei Items wird der Grad der Übereinstimmung in erster Linie durch das Geschlecht beeinflusst. Demnach entspricht es den Erfahrungen von Studentinnen deutlich stärker als denen der Männer (und zwar unabhängig von ihrem Studiengang), dass Beiträge von Studentinnen von Lehrenden weniger ernst genommen werden als die von Studenten. Die Erfahrung, dass Studentinnen in Prüfungen besser bewertet werden und auch mehr Unterstützung durch Lehrende erhalten, machen nach ihrer Einschätzung hingegen die Studenten signifikant häufiger. Bei vier Items konnte allein der Studiengang als signifikanter Einflussfaktor bestimmt werden. Diese waren: "Studentinnen werden von Lehrenden bevorzugt", "Studentische Hilfskraft-Stellen werden deutlich häufiger Studentinnen angeboten", "Studentinnen verstecken sich hinter ihren Kommilitonen, wenn es z. B. um eine Gruppenarbeit geht" und "Studentinnen grenzen sich von ihren Kommilitonen ab und wollen immer nur unter sich sein". Bei den ersten drei Aussagen stimmten diese mit Erfahrungen der Lehramtsstudierenden (z. T. signifikant) häufiger überein als mit jenen der Studierenden aus den beiden anderen Studiengängen. Bei der vierten Aussage war dies umgekehrt, hier stimmten Lehramtsstudierende seltener zu.
Bei den verbleibenden sechs Items konnte fünf Mal das additive Modell Studiengang und Geschlecht und ein Mal Interaktionen zwischen beiden Einflussgrößen als signifikant bestimmt werden. Studentinnen stimmten der Aussage "Fachliche Interessen von Studentinnen werden von Lehrenden weniger berücksichtigt als die von Studenten" häufiger zu als Studenten. Lehramtsstudierende stimmten ihr am stärksten, Studierende der Wirtschaftsmathematik am geringsten zu. Dass Studenten ihren Kommilitoninnen weniger Fachkompetenz zutrauen als ihren Kommilitonen, stimmt mit den Erfahrungen der Frauen signifikant stärker überein als mit jenen der Studenten. Innerhalb der Frauen zeigte sich aber deutlich, dass die Studentinnen der Diplommathematik dem weniger zustimmten als die Studentinnen der beiden anderen Studiengänge. Bei den Studenten hingegen ähnelte sich das Bild bei den Diplom- und Wirtschaftsmathematikern, während Lehramtsstudenten dem deutlich seltener als alle anderen Gruppen zustimmten. Dass

Studenten abfällige Bemerkungen über ihre Kommilitoninnen machen, entspricht den Erfahrungen der Studentinnen signifikant häufiger als denen der Studenten. Lehramtsstudierende stimmten hier am geringsten, Studierende der Wirtschaftsmathematik am meisten zu. Hinsichtlich der Geschlechter gilt dieses Ergebnis auch für die Aussage "Studentische Hilfskraft-Stellen werden deutlich häufiger Studenten angeboten als Studentinnen". Von den Studiengängen stimmten Studierende der Wirtschaftsmathematik am meisten und Diplomstudierende am seltensten zu. Dass Studenten von Lehrenden bevorzugt werden, sind Erfahrungen, die ebenfalls Frauen stärker machen als Männer und innerhalb der Studiengänge Lehramtsstudierende häufiger, Diplomstudierende aber weniger als Studierende der Wirtschaftsmathematik. Bei der Aussage "Studenten werden in Prüfungen besser bewertet" zeigte sich bei Frauen eine signifikant größere Zustimmung. Bei den Studiengängen wiesen Lehramtsstudierende die stärkste, Diplomstudierende die geringste Zustimmung auf.

3 Erfahrungen in der Peer Group

Das Verhältnis und den Umgang der Studentinnen und Studenten untereinander, beschrieb die große Mehrheit der Studierenden (54 von 63) und dabei Studentinnen (28) wie Studenten (26) aller Studiengänge in den Interviews als gut bis sehr gut. Sie sahen überhaupt keine Probleme oder gar Anzeichen für einen "Geschlechterkampf" oder einer Diskriminierung von Frauen. Das Verhältnis und der Umgang untereinander wären völlig "normal", "entspannt", "gleichberechtigt", "alle verstehen sich gut und arbeiten gut zusammen", so die Hauptcharakterisierungen. Auf die Nachfrage, ob sie persönlich schon Situationen erlebt oder von Dritten gehört hätten, in denen z. B. die Fachkompetenz von Studentinnen angezweifelt wurde oder in denen über Frauen abfällige Bemerkungen gemacht wurden, zeigte sich jedoch plötzlich ein deutlich differenzierteres Bild. Fast zwei Drittel der Interviewten hatten

- entweder selbst zwar keine solche Situationen erlebt, aber von anderen erzählt bekommen
- oder hatten doch selbst solche Erfahrungen gemacht bzw. solche Situationen miterlebt
- oder hatten selbst keine Erfahrungen gemacht, konnten sich aber aufgrund der Studiensituation oder der Studienatmosphäre solche Situationen vorstellen, wenngleich einige der Ansicht waren, dass solche Dinge heute eher subtiler ablaufen und nicht so offen ausgesprochen würden.

Auffällig dabei ist, dass die Studierenden diese Erlebnisse, unabhängig davon, ob sie diese Situationen selbst (mit-)erlebt oder "nur" erzählt bekommen haben oder ob sie sich solche Situationen nur vorstellen konnten, in der Mehrzahl nicht als Diskriminierung wahrnehmen (wollen), sondern sie z. B. als Scherz umdefinieren oder in irgendeiner Form abschwächen und entschuldigen. Dies gilt vor allem für Männer, aber auch für Frauen und dabei unabhängig von ihrem Studiengang. Folgende ausgewählte Zitate verdeutlichen dies:

> "Also dass abfällige Bemerkungen so offen gemacht werden, habe ich noch nicht erlebt. Aber ich habe das Gefühl, dass ziemlich viel unterschwellig läuft. (...) Aber so direkt abfällige Bemerkungen habe ich noch nicht erlebt, vorstellen kann ich mir das aber eigentlich schon." [weiblich, Diplommathematik]

> "Ja, ich habe schon öfter erlebt, dass so abfällige Bemerkungen kamen. Die wurden dann natürlich immer ein bißchen spaßig dargestellt, als Witz (...)." [weiblich, Mathematik Lehramt]

> "Nein, wenn dann im Spaß, aber nicht ernst gemeint. (...) Also, ich beziehe es nicht auf mich. Ich weiß nicht, vielleicht habe ich auch immer nur gedacht, dass es im Scherz gemeint war und es war doch ernst gemeint. Das kann natürlich sein." [weiblich, Wirtschaftsmathematik]

> "Okay, (...) da wurde mal ein Spruch gebracht, aber nichts wirklich Schlimmes. (...). Das wurde eigentlich meistens auch immer als Spaß aufgefasst. Wenn da überhaupt Frauen anwesend waren, insofern." [männlich, Diplommathematik]

"Das mit den abfälligen Bemerkungen, (...) manchmal bietet sich das an. Aber das ist dann, also das klingt jetzt Scheiße, aber das ist dann halt nicht so (...) gemeint, sondern das ist einfach als Gag gemeint oder so." [männlich, Wirtschaftsmathematik]

4 Bilder und Stereotypen über das Verhältnis "Frauen/Männer-Mathematik"

Um möglichen, noch immer bestehenden Vorurteilen oder geschlechtsstereotypen Zuschreibungen nachgehen zu können, die in Einstellungen oder Bildern über das Verhältnis "Frauen/Männer-Mathematik" sichtbar werden, wurden den Studierenden in einer Frage der quantitativen Erhebung zehn Aussagen vorgelegt, die "alltagsweltliche" Erklärungen wiedergeben, warum noch immer mehr Männer als Frauen Mathematik studieren. Die Studierenden sollten angeben, inwieweit sie diesen Erklärungsmodellen zustimmen.

Erste Auswertungen zeigten bei acht der zehn Erklärungen zwischen den Geschlechtern signifikante Unterschiede im Grad der Zustimmung und bei sieben Erklärungen zwischen den Studiengängen. Um prüfen zu können, inwieweit nun der Grad der Zustimmung tatsächlich vom Studiengang oder dem Geschlecht beeinflusst wird, wurde dieser in Abhängigkeit von Studiengang, Geschlecht und dem Interaktionseffekt beider Einflussgrößen modelliert. Insgesamt wurde auch hier wieder deutlich, dass sowohl das Geschlecht wie auch der jeweilige Mathematikstudiengang die Einstellungen und damit die Reproduktion oder Internalisierung von Vorurteilen bzw. geschlechtsstereotypen Zuschreibungen beeinflussen, wobei der Zustimmungsgrad bei sechs der zehn vorgelegten "Erklärungsmodelle" von beiden Einflussfaktoren gemeinsam bzw. deren Interaktionseffekten beeinflusst wird. Als verallgemeinernde Tendenz kann festgehalten werden, dass Studentinnen eher jenen "Erklärungsmodelle" zustimmen, die auf strukturelle oder kulturelle Barrieren verweisen, während Studenten eher auf jene alltagsweltlichen Erklärungen rekurrieren, die auf Defizite bei den Frauen selbst verweisen. Auch hier gilt jedoch, dass zwischen den Geschlechtern wie den Studiengängen und dabei z. T. auch zwischen Frauen und Männern innerhalb eines Studiengangs sowie über die Studiengangsgrenzen hinweg durchaus differente Einstellungen sichtbar werden, die insgesamt ein heterogenes Bild beider Einflussfaktoren entstehen lassen. Im Einzelnen zeigten sich folgende Ergebnisse:

Bei zwei Aussagen konnte allein das Geschlecht als signifikanter Einflussfaktor bestimmt werden. Der Grad der Zustimmung zu den Erklärungen, dass weniger Frauen als Männer Mathematik studieren weil die meisten Frauen kein Fach studieren wollen, in dem sie in der Minderheit sind und weil Frauen sich ein Mathematikstudium nicht zutrauen, hängt vor allem vom Einflussfaktor Geschlecht ab. In beiden Fällen stimmten Frauen diesen Aussagen signifikant häufiger zu als Männer. Nur bei der Erklärung "von Frauen wird kein mathematisches Interesse erwartet" konnte allein der Studiengang als signifikanter Einflussfaktor bestimmt werden. Lehramts- und Diplomstudierende stimmten dieser häufiger zu als Studierende der Wirtschaftsmathematik. Weder das Geschlecht noch der jeweilige Mathematikstudiengang erwiesen sich als signifikante Einflussgröße hinsichtlich der Erklärung, dass Frauen noch immer mit Vorurteilen konfrontiert werden und deshalb seltener Mathematik studieren. Für den Zustimmungsgrad zu den Aussagen, dass Männer im Allgemeinen begabter für Mathematik seien, dass Frauen analytisches Denken nicht liege und dass Frauen sich stärker für Sprachen interessieren, konnte das additive Modell bestimmt werden, d. h. Geschlecht und Studiengang erweisen sich gemeinsam als signifikante Einflussgrößen. Allen drei Aussagen stimmten Männer häufiger zu als Frauen. Der ersten Aussage stimmten Diplom- und Lehramtsstudierende signifikant geringer zu als Studierende der Wirtschaftsmathematik. Bei den beiden anderen Aussagen stimmten Diplomstudierende signifikant geringer zu als Studierende der beiden anderen Studiengänge.
Bei drei Erklärungen erwiesen sich Interaktionen zwischen Geschlecht und Studiengang als signifikante Einflussgröße. Der Aussage "Frauen haben in mathematischen Berufen schlechtere Berufschancen" und studieren deshalb seltener Mathematik als Männer, stimmten z. B. Studentinnen der Wirtschaftsmathematik am stärksten zu, Studenten der Diplom- und der Wirtschaftsmathematik am seltensten. Während Lehramtsstudenten und Diplomstudentinnen sich im Zu-

stimmungsgrad kaum unterschieden, stimmten Lehramtsstudentinnen dieser Aussage häufiger zu. Der Erklärung, dass das Mathematikinteresse von Jungen in der Schule stärker gefördert wird, stimmten von den Lehramts- und Diplomstudierenden z. B. jeweils mehr Frauen zu, bei den Studierenden der Wirtschaftsmathematik hingegen mehr Männer. Die Aussage, dass sich Frauen nicht so stark für Mathematik interessieren und deshalb dieses Fach auch seltener studieren, fand z. B. bei Studenten der Wirtschaftsmathematik die größte, bei Diplomstudentinnen die geringste Zustimmung. Lehramtsstudenten und Studentinnen der Wirtschaftsmathematik stimmten in ihrem Zustimmungsgrad nahezu überein.

5 Zufriedenheit mit den und Einordnung der eigenen Leistungen

Um einem anderen "gängigen" Stereotyp nachgehen zu können, dass Frauen in Mathematik weniger gut seien als Männer, wurden in der quantitativen Untersuchung drei Teilaspekte zu dem Bereich "Leistung" erhoben. Zunächst wurde den Studierenden die Frage gestellt, wie sie die Leistungen von Studenten im Vergleich zu Studentinnen in ihrem Mathematikstudiengang beurteilen. Anschließend wurde danach gefragt, ob sie mit ihren eigenen Leistungen zufrieden seien und sodann, wie sie diese einordnen würden. Im Ergebnis zeigte sich, dass einerseits die Mehrheit beider Geschlechter der Ansicht ist, es gebe keine Leistungsunterschiede, dass andererseits aber Studenten signifikant zufriedener mit ihren Leistungen waren und diese in der Tendenz auch besser einstuften als die Studentinnen.

Um diesen "scheinbaren" Widerspruch zu erhellen, wurden die Studierenden in den Interviews um eine Erklärung für dieses quantitative Ergebnis gebeten. Dabei bestätigte sich zunächst, dass keine/r der Studierenden aus persönlichen Erfahrungen heraus tatsächlich geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede hatte feststellen können. Dass Frauen sich offensichtlich dennoch eher schlechter einschätzen oder mit ihren Leistungen unzufriedener sind, erklärten beide Geschlechter und dabei unabhängig von ihrem jeweiligen Studiengang vor allem damit, dass Männer sich in der Tendenz eher überschätzen, Frauen hingegen unterschätzen oder auch "unter Wert verkaufen", dass Frauen vielleicht auch aufgrund ihrer Minderheitenstellung selbstkritischer mit sich sind und dass Frauen wie Männer eben doch - zumindest unbewusst - internalisierte geschlechterstereotype Bilder und Vorurteile reproduzieren. Die folgenden Zitate von Studentinnen sollen einige dieser Erklärungsmuster exemplarisch verdeutlichen:

> "Ich könnte mir einfach (...) vorstellen, dass diese (...) Meinung schon so stark vorherrscht, dass die Männer das halt besser können und die Frauen nicht so gut sind und dass deshalb die Männer sich mehr zutrauen oder glauben, sie können es besser und die Frauen dann eher zurückhaltender sind, weil es in den Köpfen schon so drinsteckt." [weiblich, Diplommathematik]

> "(...) ich glaube, Frauen stellen einen höheren Anspruch an sich selber, weil sie schon mit der Angst rangehen, nicht so gut zu sein. (...) Oder mit diesem Druck, sie müssen sich jetzt irgendwie profilieren." [weiblich, Mathematik Lehramt]

> "Das würde, glaube ich, ganz gut zu den Vorurteilen passen, die vorhanden sind. Also, wenn z. B. der Lehrer sowieso immer sagt: Frauen können es nicht so gut, dann glaubt man es zuletzt. Und dann glaubt man vielleicht auch später, dass man schlechter ist, obwohl man selber gar nicht schlechter ist (...)." [weiblich, Mathematik Lehramt]

> "Ich denke, das ist wieder dieses Selbstbewusstsein in der Mathematik, dass es selbstverständlicher ist, dass ein Mann Mathematik studiert, als dass es eine Frau tut. Und dass die Frau sich dadurch leichter unterschätzt. (...) Aber vielleicht ist es auch so eine Frauen-/Männersache, dass Männer sich einfach überschätzen und Frauen sich eher unterschätzen, das ist ja in vielen Bereichen so, nicht nur in der Mathematik, oder?" [weiblich, Wirtschaftsmathematik]

6 Mathematik wird von Männern gemacht

In den Interviews sollten die Studierenden zwei Personen angeben, die ihrer Ansicht nach in der Mathematik und für die Entwicklung dieser Wissenschaftsdisziplin Herausragendes geleistet haben. Wurden hierbei nur Männer genannt, wurde explizit nachgefragt, ob der/die Studierende auch eine Frau benennen könnte. Indirekt sollte damit erhellt werden, ob Mathematikerinnen überhaupt im Bewusstsein der Studierenden eine relevante Größe sind, ob in der Wissensvermittlung auf deren Präsenz und deren Leistungen hingewiesen wird, ob also das Bild der Mathematik wie es gelehrt und damit auch von Studierenden "wahrgenommen" wird, ein männliches ist oder ob es auch weibliche Züge trägt.
Dabei zeigte sich: Die deutliche Mehrheit der Studierenden konnte zwar spontan Personen nennen, die ihrer Ansicht nach Herausragendes für die Mathematik geleistet haben. Zumeist fielen ihnen jedoch nur männliche Disziplinvertreter ein, nur einige wenige nannten spontan (zumeist neben einem Mann) eine Mathematikerin. Selbst auf die Nachfrage hin erinnerten sich die meisten Studierenden - Frauen wie Männer und unabhängig von dem jeweiligen Studiengang - nicht an eine weibliche Disziplinvertreterin. Überhaupt wurden lediglich drei Mathematikerinnen namentlich benannt, allen voran Emmy Noether, deutlich seltener Sophia Kowalewskaja und in einem Fall zusätzlich Harriet Griffin. Offensichtlich werden Mathematikerinnen, die es in der Geschichte der Mathematik ja unbestritten gibt, so gut wie nicht wahrgenommen oder aber es wird ihnen zumindest keine "herausragende Leistung" für die Disziplinentwicklung zugeschrieben. Die Entwicklungsgeschichte der Mathematik wird als eine von Männern gemachte wahrgenommen, die Disziplin präsentiert sich als eine männliche und wird bis heute offensichtlich auch während des Studiums nahezu ungebrochen als solche vermittelt. Einige Zitate sollen dies verdeutlichen:

> "Na, es gibt natürlich schon Mathematikerinnen. Aber ich würde unter den zwei Herausragendsten, glaub ich, keine Frau einordnen. Jedenfalls keine, die mir jetzt nach der Geschichtsschreibung so bekannt geworden ist." [weiblich, Diplommathematik]

> "Frauen? Nein, (...) da fällt mir jetzt gar keine ein. Weiß ich nicht, wüsste ich keine." [weiblich, Mathematik Lehramt]

> "Frauen, nein, gab es, glaub ich, damals keine oder zumindest sehr wenige. (...) ich kann mir schwer vorstellen, dass es damals Mathematikerinnen gegeben hat, die ihr Leben damit verbracht haben, zu rechnen und das Ganze publik zu machen." [männlich, Wirtschaftsmathematik]

> "(...) da wüsste ich jetzt gar nicht, wen man so nennen sollte. Weil in sämtlichen Vorlesungen tatsächlich nur irgendwelche alten Gesetze von männlichen Personen aufgestellt wurden. Also von weiblichen - kann ich mich jetzt gar nicht erinnern." [männlich, Mathematik Lehramt]

7 Wahrnehmung der Mathematik als Männerdomäne

Nehmen Mathematikstudierende ihre Disziplin auch heute noch als Männerdomäne wahr und wenn ja, woran machen sie diese Charakterisierung fest? In den Interviews vertrat die Mehrheit der Studierenden (Frauen wie Männer, über alle Studiengänge hinweg) die Ansicht, dass die Mathematik auch heute noch entweder uneingeschränkt (26) oder doch zumindest teilweise (28) als Männerdomäne zu charakterisieren sei. Zur Begründung verweisen sie vor allem darauf, dass:

- Veröffentlichungen noch immer nahezu ausschließlich von Männern stammen, gerade so, als gäbe es überhaupt keine Mathematikerinnen,
- dies nicht allein das "reinen" Zahlenverhältnissen von Frauen und Männern in der Mathematik zeigen würde, sondern auch die "Lebendigkeit" damit einhergehender Bilder und Stereotype über Frauen in der Mathematik oder "Beharrungs- und Ausschließungstendenzen" der männlichen Mehrheit,

- zwar heute mehr Frauen ein Mathematikstudium anfangen, sie aber noch immer häufiger als Männer das Studium abbrechen oder den Studiengang wechseln würden, so dass in höheren Semestern manchmal kaum noch Frauen zu finden sind,
- in höheren Statusebenen der Universität aber auch in der Wirtschaft Mathematikerinnen noch immer eine Minderheit seien.

Andererseits nehmen die Studierenden (unabhängig vom Geschlecht oder dem jeweiligen Studiengang) aber auch mehr oder weniger "deutliche" Veränderungen bzw. Öffnungstendenzen wahr. Sie sind daher auch der Ansicht, dass die Zeit, in der die Mathematik eine Männerdomäne war, langsam aber sicher zu Ende gehen wird. Motor dieser Veränderungen sind die zunehmenden Studentinnenanteile. Diese werden sich perspektivisch auf eine zunehmende Partizipation von Frauen von "unten nach oben" auswirken und beeinflussen bereits heute kulturelle (und strukturelle) Veränderungen, die jedoch noch in einzelnen Studiengängen unterschiedlich zu beobachten sind. Folgende Zitate sollen dies verdeutlichen:

> "Von den Zahlen her, ist es einfach so, dass mehr Mathematiker da sind und dass es halt von daher auch wahrscheinlich eine Männerdomäne sein wird. (...) Aber ich denke auch, das wird sich ändern. (...) Es werden ja doch mehr Frauen, vor allem bei den Studierenden." [männlich, Diplommathematik]

> "Also es liegt einfach an dem quantitativen Unterschied, dass halt jetzt auch schon zum Ende hin mehr Männer Mathematik studieren als Frauen. Am Anfang war es ja halbwegs ausgeglichen (...) jetzt zum Ende hin ist es schon (...) männerdominiert. Aber im Lehramt ist es ja schon anders." [weiblich, Diplommathematik]

> "Der Anteil der Frauen ist ja, gerade was die Dozentenebene anbelangt, doch sehr sehr gering und ich glaube, dass da noch größere Vorbehalte sind (...) als unter den Studierenden selber (...) Es ist ein schleichender Prozess, (...) das wird sich erst richtig mal geändert haben, wenn auch auf der Diplomanden- und irgendwann auch auf Professorenebene mehr Frauen da sind." [männlich, Lehramt Mathematik]

> "Also ich glaube schon, dass reine Mathematik wirklich noch eher eine Männerdomäne ist. Aber in den anderen Studiengängen hat sich doch schon viel getan, (...) da gibt es doch schon viel mehr Frauen." [weiblich, Wirtschaftsmathematik]

8 Zusammenfassung und Ausblick

Die eingangs skizzierten Fragen aufnehmend, können einige zentrale Ergebnisse wie folgt zusammengefasst und zur Diskussion gestellt werden:

- In der Wahrnehmung der Studierenden sind Mathematik und "Männlichkeit" offensichtlich noch immer stärker aufeinander bezogen als Mathematik und "Weiblichkeit". Sichtbar wird dies z. B. an der Nichtwahrnehmung oder des "Nichtkennens" von Mathematikerinnen und deren Bedeutung für die Disziplinentwicklung. Sichtbar wird dies auch in der bis heute noch weitgehend ungebrochenen Charakterisierung der Mathematik als Männerdomäne. In beiden Fällen wird diese Wahrnehmung offensichtlich weder vom Geschlecht noch vom Studiengang beeinflusst.
- Auf der Ebene der Interaktionen im Studienalltag scheinen sich auch in der heutigen Generation der Mathematikstudierenden noch immer "munter" Geschlechterasymmetrien und vor allem auch Geschlechterstereotype zu reproduzieren. Während sich bei den quantitativen Ergebnissen hinsichtlich der betrachteten Interaktionsformen und -muster Geschlecht und Studiengang in vielfältiger Weise als Einflussfaktoren dieser Reproduktionsprozesse (und ihrer Wahrnehmung) erwiesen, gab es in den Interviews bezogen auf die eher zögerlichen Zugeständnisse, dass derartige Diskriminierungen tatsächlich statt finden - und deren Interpretationen - wieder eine große Übereinstimmung zwischen den Geschlechtergruppen und Studiengängen.

- Auch auf der mentalen Ebene zeigt sich eine deutliche Persistenz geschlechtsspezifischer Ungleichheiten. Vor allem die Ergebnisse hinsichtlich der Erklärungsmuster, warum weniger Frauen als Männer Mathematik studieren, machen deutlich, dass auch heutige Mathematikstudierende Geschlechterstereotypen nicht nur internalisiert haben, sondern auch weiter reproduzieren. Wieder beeinflussen Geschlecht und Studiengang diese Reproduktions- und Internalisierungsprozesse auf unterschiedlichste Weise. Dass jedoch nicht nur Studenten "gängige" Geschlechterstereotype verinnerlicht haben und sich möglicherweise trotz anderer Erfahrungen nur schwer davon lösen können, sondern auch Studentinnen, veranschaulichen vor allem die Ergebnisse hinsichtlich der Zufriedenheit mit und der Einordnung der eigenen Leistung.

Insgesamt weisen die dargestellten Ergebnisse darauf hin, dass wir von einer Angleichung der Geschlechter in der Mathematik noch weit entfernt sind - sogar auf der Ebene der Studierenden. Die (Re)Produktion von Geschlechterasymmetrien oder Geschlechterstereotypen, das "doing gender" in der Mathematik, hat bislang noch nicht in dem Maße abgenommen, in dem sich die Partizipation von Frauen in dieser Disziplin erhöht hat. Die Rolle der unterschiedlichen "Fachkulturen" einzelner Studiengänge der Mathematik in und bei diesen Prozessen des "doing gender" erweist sich aufgrund der Ergebnisse noch als ambivalent bzw. deutlich heterogener als möglicherweise erwartet. Die vielleicht nahe liegende Vermutung: je "reiner" die Fachkultur, desto eher werden Prozesse des gendering sowie die "Nichtwahrnehmung" von Geschlechterasymmetrien in der Mathematik begünstigt und umgekehrt, kann derzeit jedenfalls nicht bestätigt werden.

Peter Viebahn

Hochschullehrer/innen in der Interaktion mit Lernenden: Die Kategorie "Geschlecht"

Abstract

Die Qualität der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden bestimmen Hochschullehrer/innen wesentlich durch die sozial-emotionale Seite ihres Kommunikationsverhaltens. In dieser Hinsicht unterscheiden sich Dozenten und Dozentinnen offenbar erheblich. Dieser Beitrag skizziert Grundaspekte dieses relevanten sozialen Lehrverhaltens und stellt darauf bezogen geschlechtsspezifische Befunde verschiedener Untersuchungen dar. Abschließend werden mehrere Perspektiven zur Erklärung der unterschiedlichen Verhaltensmuster aufgezeigt.

1 Einführung

Auf deutliche wissenschaftliche Belege für die Unterschiedlichkeit von Hochschullehrern und Hochschullehrer/Innen im Umgang mit Studierenden bin ich im Zusammenhang mit meiner Aufarbeitung der umfangreichen und verstreut vorliegenden Erhebungen gestoßen, die zum Thema Lehrende an der Hochschule aus psychologischer Sicht vorliegen (Viebahn 2004). Die recht verschiedenartigen Forschungsbefunde habe ich in ein Rahmenmodell integriert, das drei grundlegende Analyseebenen unterscheidet:

1. Forschungsbefunde sowohl zu allgemeinen Aspekten des Lehrverhaltens und der Lehrmotivation wie zu lehrerelevanten Persönlichkeitsmerkmalen und zur Lehrauffassung machen die individuelle Ebene des Modells aus.
2. Allgemeine Aspekte der Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden (z. B. Personenwahrnehmung) sowie Interaktionsprozesse in den speziellen Ausbildungsfeldern Lehrveranstaltung, Sprechstunde und informelle Kontakte sind der sozialen Ebene zugeordnet.
3. Auf der institutionellen Ebene ist die Analyse der Situation von Lehrenden als Mitarbeiter/innen der Hochschule angesiedelt. Es geht es u. a. um Lehrevaluation und Bedingungen der Arbeitszufriedenheit.

Die empirischen Studien weisen deutliche Unterschiede zwischen Hochschullehrern und Hochschullehrerinnen auf der zweiten Ebene auf, und zwar hinsichtlich des Sozialverhaltens in Unterrichtssituationen. Allgemein gesagt zeigen Hochschullehrerinnen ausgeprägter sozial-emotionale Kommunikation. Die Befunde zu diesen geschlechtsspezifischen Differenzen sollen in diesem Beitrag im einzelnen vorgestellt werden; doch zunächst möchte ich ausführlich aufzeigen, worauf es überhaupt bei der sozial-emotionalen Kommunikation in der Lehre ankommt, denn nur so kann die psychologische Relevanz deutlich werden, die mit geschlechtsspezifischen Unterschieden in diesem Bereich verbunden ist.

2 Bedeutung und Aspekte sozial-emotionaler Kommunikation

Unter sozial-emotionaler Kommunikation sind allgemein Mitteilungen zu verstehen, die die Beziehung zwischen Menschen untereinander (zwischen Lehrenden und Lernenden) thematisieren und die auch gefühlsmäßige Seiten ansprechen. Die Dimension der sozial-emotionalen Kommunikation dürfte in der Lehre vor allem dahingehend von Bedeutung sein, dass sie ein Klima schafft, das die offene und konstruktive fachliche Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden erleichtert.

Was zeichnet eine gute sozial-emotionale Kommunikation seitens der Lehrenden aus?

2.1 Das allgemeine Kommunikationsmodell: Mitteilungen als vierseitige Botschaft

Anregungen für die Bestimmung wichtiger sozial-emotionaler Kommunikationsinhalte sind in einem ersten Schritt dem allgemeinen kommunikationstheoretischen Konzept von Schulz von Thun (2000) zu entnehmen.



Abb. 1 Die vier Botschaften einer Nachricht (nach Schulz von Thun, 2000)

Das Modell besagt, dass wir mit jeder Nachricht - mit dem, was wir sagen und wie wir uns geben - zumindest vier Botschaften aussenden:

1. Sachaspekt: Wir teilen meist etwas über einen Gegenstand mit.
2. Beziehungsaspekt: Wir sagen etwas darüber, wie wir als Sender zum Empfänger stehen, was wir von ihm halten.
3. Selbstoffenbarungsaspekt: Wir, als Sender, sagen etwas über uns selbst als Person aus.
4. Appellaspekt: Nachrichten enthalten oft eine explizite oder implizite Aufforderung an den Adressaten der Nachricht.

Ein Beispiel, bei dem die vier Botschaften explizit geäußert werden: Eine Hochschullehrerin teilt den Seminarteilnehmern/innen mit: „Ich stelle Ihnen jetzt das Konzept der Kommunikation als vierseitige Botschaft dar. Dieses Modell wird z. B. bei Schulz von Thun (2000) erläutert. Ich finde dieses Konzept sehr interessant und denke, dass wir uns das Konzept gut gemeinsam erarbeiten können. Sie müssen sich aber genauer auf diesen Ansatz einlassen, damit Sie ihn auch später anwenden können."

Die mehrfachen Bedeutungen dieser Mitteilung (Nachricht) könnten folgende sein:

1. Sachaspekt: Die Dozentin wird ein bestimmtes Kommunikationskonzept darstellen, das man in der Literatur nachlesen kann.
2. Beziehungsaspekt: Die Dozentin ist überzeugt, dass eine gute Zusammenarbeit mit den Seminarteilnehmern/innen möglich ist.
3. Selbstoffenbarungsaspekt: Die Dozentin selbst findet dieses Konzept sehr interessant.
4. Appellaspekt: Die Dozentin erwartet von den Seminarteilnehmern/innen: Beschäftigt Euch gründlich mit diesem Konzept, denn ihr wollt doch etwas davon haben!

Unter positiven Rahmenbedingungen - die Thematik interessiert die Studierenden und die Dozentin ist ihnen nicht unsympathisch - dürfte diese Kommunikation positiven Einfluss auf die Aufgeschlossenheit/Motivation der Teilnehmer/innen haben: Sie werden die Hoffnung haben, dass sie es mit einer sachinteressierten, kooperativen Hochschullehrerin zu tun haben, die gewisse Anforderungen stellt. (Für die produktive Arbeit im Seminar ist natürlich wichtig, dass die Lehrende die aufgezeigte Perspektive tatsächlich durchhält.)

Für das Verstehen von sozialen Interaktionsvorgängen im Hochschulunterricht ist es wichtig zu wissen, dass Lehrende (Sender) nicht nur über eine Sache sprechen, sondern gleichzeitig Hinweise auf sich selbst und ihre Auffassung von der gemeinsamen Beziehung an die Studierenden (Empfänger) geben. Dem Modell entsprechend können wir drei grundlegende Anforderungsbereiche sozial-emotionaler Kommunikation spezifizieren. Es kommt darauf an, dass Hochschullehrer/innen

1. verdeutlichen, dass sie von dem, was sie den Studierenden präsentieren, selbst überzeugt sind (sachliches Engagement, Begeisterung) (Selbstoffenbarung).

2. gute Möglichkeiten der Zusammenarbeit in der Veranstaltung sehen (Kooperationsangebot) (Beziehung).
3. klarstellen, welche Erwartungen sie an die Teilnehmer/innen stellen. Zum Beispiel was von den Studierenden zu tun ist, damit die Zusammenarbeit produktiv ist (Appell).

Gute sozial-emotionale Kommunikation heißt, dass Hochschullehrer/innen in diesen drei Bereichen explizit wie implizit angemessene Botschaften vermitteln.

2.2 Der sozial-emotionale Aspekt in allgemeinen Dimensionen des Lehrverhaltens

Einen spezifischeren Ansatz zur Bestimmung der Anforderungen an die sozial-emotionale Kommunikation von Hochschullehrer/innen bieten zwei Modelle, die die Grunddimensionen des Lehr- und Erziehungsverhaltens aufzeigen. Auch in diesen Konzepten nimmt die sozial-emotionale Kommunikation eine zentrale Stellung ein.

Die Art des persönlichen Umgangs der Lehrenden mit Studierenden (Brunner)

Brunner (1998) unterscheidet drei allgemeine Dimensionen des Lehrverhaltens:

1. die Art des persönlichen Umgangs der Lehrenden mit Studierenden;
2. die Art der Organisation von Unterricht (verantwortliches, systematisches, gewissenhaftes Lehrverhalten stellt die positive Ausprägung dieser Dimension dar);
3. das Ausmaß an Anregung und Phantasiereichtum im Lehrverhalten.

Die erste Dimension des persönlichen Umgangs der Lehrenden mit Studierenden beinhaltet Bezüge zur sozial-emotionalen Kommunikation. Hier geht es - im Gegensatz zu Schulz von Thuns Modell - um spezifischere Verhaltensaspekte, wie Lehrende mit Studierenden umgehen sollten. Allgemein ist von Lehrenden zu fordern, dass sie sich freundlich, verstehend und teilnehmend Studierenden gegenüber verhalten.

- Freundlichkeit bezieht sich auf angemessene Umgangsformen. Auch Zugewandtheit fällt darunter.
- Verständnis umfasst das geistige Mitgehen, Nachvollziehen der Denk- und Vorgehensweisen von Studierenden. Eine wesentliche Lehraktivität dürfte das aktive Zuhören sein.
- Teilnahme schließt auch das gefühlsmäßige Mitgehen/Mitschwingen ein. Die emotionale Seite der Studierendenäußerungen wird aufgenommen. Aber auch, sich auf praktische Arbeitsprobleme von Studierenden einlassen und tragfähige Lösungen suchen, dürfte dazu gehören.

Die negative Variante der Dimension besteht aus distanziertem, reserviertem und egozentrischem Lehrverhalten.

Freundlichkeit, Verständnis und Teilnahme sind also drei weitere wichtige Anforderungen an die sozial-emotionale Kommunikation von Hochschullehrer/innen.

Persönliche Wertschätzung/sozial emotionale Zuwendung (Tausch und Tausch)

Im klassischen Erziehungsstilkonzept von Tausch und Tausch (1991) ist die Dimension der persönlichen Wertschätzung/sozial emotionalen Zuwendung für die sozial-emotionale Kommunikation von Bedeutung[1]. Sie bezieht sich vor allem auf die Art und Weise wie Lehrende ihr persönliches Verhältnis zu Lernenden gestalten. In positiver Ausprägung der Dimension

- respektieren Hochschullehrer/innen jede/jeden Studierende(n) als eigenständige Person
- nehmen sie seine bzw. ihre Gefühle, Wünsche und Bedürfnisse wahr und an und versuchen, diese in ihr Lehrverhalten einzubeziehen.

Diese Dimension ergänzt die des persönlichen Umgangs mit Studierenden in der Hinsicht, dass

1. Achtung und Verständnis für persönliche Denk- und Erlebnisweisen und Bedürfnisse wie für individuelle Unvollkommenheit gefordert werden und
2. eine unterstützende individualisierende Perspektive betont wird.

Persönlichkeitsmerkmale von Hochschullehrer/innen

Eine Bestätigung für die Bedeutung der genannten Dimensionen sozial-emotionaler Kommunikation erbringt die Forschung, die den Zusammenhang von Lehrqualität und Persönlichkeits-

1 Weitere Dimensionen im Modell sind Lenkung und Anregung

merkmalen von Hochschullehrer/innen überprüft (Viebahn 2004). Studien zeigen, dass Merkmale wie

- Begeisterungsfähigkeit,
- Herzlichkeit,
- Mitfühlen,
- Unterstützung und
- emotionale Ausgeglichenheit

in positivem Zusammenhang mit der Lehrqualität stehen.

3 Geschlechtsspezifische Unterschiede im Sozialverhalten von Lehrenden

Die vorgestellten theoretischen Konzepte zur angemessenen Kommunikation von Hochschullehrer/innen bieten ein Anforderungsraster, auf dessen Grundlage die geschlechtsspezifischen Befunde im Bereich der sozial-emotionalen Kommunikation in Lehrveranstaltungen ihren hochschuldidaktischen Stellenwert erlangen. Im Folgenden sollen nun die empirischen Ergebnisse im Einzelnen dargestellt werden. Sie stützen sich auf Befunde aus

- Beobachtungsstudien, in denen das Lehrverhalten direkt erfasst wird,
- Befragungen von Studierenden zum Lehrendenverhalten und
- Studien, die die Lehrstrategien von Hochschullehrern und Hochschullehrerinnen erfassen.

Trotz dieser breiten empirischen Basis ist zu berücksichtigen, dass sich Abweichungen zwischen der Gruppe der Hochschullehrer und der der Hochschullehrerinnen nicht durchgängig in allen Untersuchungen zeigten.

3.1 Untersuchungsbefunde

Allgemeine Aspekte des Sozialverhaltens

1. Respekt vor Studierenden als Person. Ein erster grundlegender Aspekt sozial-emotionaler Kommunikation ist die Botschaft, dass Hochschullehrer/innen die menschliche Würde ihrer Studierenden respektieren, persönliche Unterschiede zwischen den Studierenden anerkennen und diese gezielt in ihr didaktisches Handeln einbeziehen.

Beobachtungsstudien erbrachten, dass Hochschullehrerinnen

- weniger abwertende Kommentare äußerten und seltener verletzende Witze erzählten als ihre männlichen Kollegen.
- häufiger eine geschlechtsneutrale/-spezifische Sprache benutzten.

Die Wirksamkeit dieses Sozialverhaltens zeigte sich daran, dass sich in den Erhebungen, in denen diese Lehrendenunterschiede gefunden wurden, die Studierenden bei Dozentinnen respektierter fühlten als bei männlichen Dozenten.

Studien zu den bevorzugten Lehrstrategien erbrachten, dass Hochschullehrerinnen

- mehr darum bemüht waren, Studierende, die einer gesellschaftlichen Minderheit angehören, in besonderer Weise zur Beteiligung anzuregen.

Es geht in diesem Fall um den konstruktiven Umgang mit sozialer Heterogenität. Brady und Eisler (1999) sprechen von der Lehrstrategie der sozialen Fairness, bei der soziale Unterschiede zwischen den Teilnehmern/innen hinsichtlich Geschlecht und ethnischer Gruppenzugehörigkeit produktiv im Unterricht genutzt werden.

2. Offenheit, Zugewandtheit. Unter dem Gesichtspunkt des Beziehungsaspekts der Kommunikation ist es wichtig, dass Lehrende Studierenden ihre Bereitschaft signalisieren,

- Mitteilungen, Signale von ihnen aufzunehmen und
- sich auf diese einzulassen.

Befragungen erbrachten, dass Hochschullehrerinnen

- eine größere persönliche Zugänglichkeit für die Studierenden ausstrahlen.

Beteiligungsanregendes Lehrverhalten

Geschlechtsspezifische Kommunikationsunterschiede zeigen sich nicht nur im Rahmen des allgemeinen Sozialverhaltens, sondern auch im spezielleren Bereich der direkten persönlichen Kommunikation und der Anregung zur Beteiligung der Teilnehmer/innen.

1. Bei der Förderung von Beteiligung geht es zunächst um die Bereitstellung eines sozialen Raumes für interaktive Kommunikation. In Beobachtungsstudien

- zeigten Hochschullehrerinnen weniger Vortragsverhalten und stellten mehr Fragen.

Ausgeprägtes Vortragsverhalten räumt der Beteiligung keinen systematischen Platz ein.
Fragenstellen fordert Studierende zur Kommunikation auf.

- Es hat kommunikative "Appellfunktion".
- Es vermittelt die Selbstoffenbarung: Mich interessiert, was ihr denkt. Ich will mit euch ins Gespräch kommen!

Die Abweichungen zwischen weiblichen und männlichen Lehrkräften hinsichtlich des Umfangs des Vortragsverhaltens und des persönlichen Aufforderns war in großen Veranstaltungen besonders ausgeprägt. Da in anderen Untersuchungen festgestellt worden ist, dass offenbar kleinere Veranstaltungen interaktionsfreudiger sind als große, liegt die Vermutung nahe (so Brady & Eisler 1999), dass die positiveren Lehrstrategien von Hochschullehrerinnen (und die ihnen gegenüber bestehende Rollenerwartung seitens der Studierenden, s. u.) besonders unter erschwerten Bedingungen zur Wirkung kommen.

2. Weiterhin geht es bei der sozial-emotionalen Kommunikation darum, persönliche Bezüge zwischen Lehrenden und Lernenden herzustellen:
Hochschullehrerinnen gingen persönlicher auf die Teilnehmer/innen ein und hatten einen persönlicheren Umgang mit ihnen. Sie

- forderten Studierende mehr zur Beteiligung direkt auf (z. B. indem sie sie persönlich ansprachen).
- kannten Studierende besser persönlich und redeten sie eher mit ihrem Namen an.
- gaben zu den Beiträgen von Studierenden häufiger eine klare Rückmeldung (positiver oder negativer Art).

Man kann die Rückmeldung als eine Art sachbasierter Beziehungsinformation auffassen: Hochschullehrerinnen geben eher eine Antwort auf die Frage, die sich beteiligende Studierende oft stellen: Wie steht der Dozent/die Dozentin zu dem, was ich - vor allem ihm/ihr - sage?
Die Wirksamkeit dieses Sozialverhaltens zeigte sich daran, dass in den Erhebungen, in denen diese Lehrendenunterschiede gefunden worden sind, die Hochschullehrerinnen von den Studierenden als interaktionsfreudiger erlebt wurden. Die Studierenden fühlten sich auch bei Dozentinnen ermutigter und innerlich freier, sich zu äußern.

3. Ein letzter Aspekt ist die Bereitschaft zur Unterstützung. Hochschullehrerinnen

- gaben Studierenden, die einen Beitrag formulieren, mehr Unterstützung.
- zeigten in ihrer Stellungnahme zu dem Beitrag von Studierenden mehr Anerkennung dafür.

Dass diese drei Kommunikationsmuster tatsächlich die Beteiligung fördern, zeigt das Ergebnis der Erhebung von Fassinger (1995), dass bei den weiblichen Lehrenden die studentische Mitarbeit deutlich aktiver als bei den männlichen Kollegen war.

Bestätigung und Grenzen der Befunde

Wir können ein allgemeines Fazit ziehen: In den Untersuchungen zur sozial-emotionalen Kommunikation schneiden weibliche Lehrende - wenn auch nicht immer durchgehend - besser als ihre männlichen Kollegen ab. Das gilt sowohl in Bezug auf das allgemeine Sozialverhalten als auch hinsichtlich der direkten persönlichen Kommunikation und der Anregung zur Beteiligung der Teilnehmer/innen. Dozenten und Dozentinnen verhalten sich zwar unterschiedlich, behandeln aber Studenten und Studentinnen - ihrem jeweiligen Verhaltensmuster entsprechend - offenbar gleich. Sie sprachen weibliche Teilnehmer genau so häufig an wie die männlichen Studierenden und gingen in gleichem Umfang auf Teilnehmer beiderlei Geschlechts ein.

Die Sichtbarkeit der Verschiedenartigkeit der Verhaltensmuster im Studienalltag wird durch den Befund einiger Untersuchungen erhärtet, dass das geschlechtsspezifische Lehrverhalten im allgemeinen geschlechtsunspezifisch von den Studierenden wahrgenommen wird: Studenten und Studentinnen beobachteten die Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Lehrenden in ähnlicher Weise.
Die allgemeine Feststellung der Überlegenheit von Hochschullehrerinnen im Bereich sozial-emotionaler Kommunikation muss allerdings relativiert werden, wenn man sich die methodische Grundlage der Befunde bewusst macht. Festgestellt wurden statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen den Geschlechtern (z. B. hinsichtlich der Mittelwerte). Auch wenn im Durchschnitt Hochschullehrer sozial-emotional weniger angemessen kommunizieren als Hochschullehrerinnen, gibt es eine ganze Reihe von Hochschullehrern, die sozial-emotional angemessener kommunizieren als viele Hochschullehrerinnen!

3.2 Erklärungen für die Verhaltensunterschiede

Wie kann man sich die geschlechtsspezifischen Unterschiede im Bereich sozial-emotionaler Kommunikation erklären? Das ist ein weites Feld! Aus dem einleitend skizzierten psychologischen Rahmenmodell der Hochschullehrerpsychologie ergeben sich drei Perspektiven, die ich kurz anreißen möchte.

1. Die individuell-personale Perspektive
Das ist der Blick auf die Person der Lehrenden.
Verschiedene Verhaltensmuster zwischen ihnen können durch Unterschiede
- in sozialen Einstellungen und Fertigkeiten,
- in der Lehrauffassung und
- in den beruflichen Anliegen

begründet sein. Beispielsweise könnte es Hochschullehrerinnen wichtiger als ihren männlichen Kollegen sein, in einen Austausch mit Studierenden zu gelangen und sie könnten auch kompetenter sein, diesen herzustellen, was dann wiederum dieses soziale Bedürfnis befriedigen und verstärken dürfte. Das grundsätzliche soziale Interesse und die entsprechende Kompetenz könnten sich schließlich in dem Verfolgen sozial-emotionaler Lehrstrategien ausdrücken. Beispielsweise stimmten in der Untersuchung von Brady und Eisler (1999) Dozentinnen der Frage "How important is it for faculty to facilitate classroom discussion?" mit größerer Entschiedenheit zu als ihre männlichen Kollegen, die untereinander auch eine größere Streubreite im Grad ihrer Zustimmung aufwiesen als die weiblichen Befragten.

2. Die interpersonale Perspektive
Hier könnte das sozialpsychologische Phänomen der interpersonalen Wahrnehmung zum Tragen kommen. (Die auf den Partner gerichtete Erwartung bestimmt dessen Verhalten, was wiederum die Erwartung an ihn verstärkt.) Die Bedeutung der interpersonalen Wahrnehmung für die Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden hat sich empirisch bestätigt (Viebahn 2004): Je nach ihrer Vorerwartung von einem/einer Lehrenden verhalten sich Studierende ihm/ihr gegenüber verschieden, was das Lehrverhalten beeinflussen und damit die Vorerwartungen der Studierenden bestätigen und zu fest gefügten Interaktionsmustern führen kann.
Angewandt auf unser Problem könnte das Phänomen so aussehen:
- Studierende haben gegenüber Hochschullehrern und Hochschullehrerinnen andere Erwartungen in Bezug auf die soziale Seite des Lehrverhaltens. Nach Brady und Eisler (1999) lassen sich empirischen Untersuchungen Hinweise dafür entnehmen, dass Studierende von weiblichen Lehrenden
  - mehr Unterstützungsbereitschaft,
  - einen persönlicheren Kontakt,
  - mehr Verständnis für Schwächen erwarten und
  - dass Studierende Hochschullehrerinnen für kommunikativer halten.
- Diese Rollenerwartungen drücken Studierende in mehr oder weniger subtilem Kontaktverhalten aus: sich z. B. Hochschullehrerinnen gegenüber offener und persönlicher zu verhalten.

- Diese verschiedenen Kontaktverhaltensmuster führen wiederum zu entsprechend unterschiedlichen Reaktionsweisen bei den Lehrenden.

Ein Ansatz zur Erklärung der geschlechtsspezifischen Unterschiede besteht also darin, die Differenzen im Lehrverhalten als eine Reaktion auf die verschiedenen Rollenerwartungen, die Studierende an weibliche und männliche Lehrende herantragen, aufzufassen.

3. Die organisationspsychologische Perspektive

Die Unterschiede können auf strukturelle Gegebenheiten in der Institution Hochschule zurückzuführen sein. Möglicherweise befinden sich Hochschullehrerinnen

- besonders in Studiengängen, die eine sozialorientierte Fachkultur haben wie Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften.
- weniger in Positionen, die besonders Durchsetzungsfähigkeit und Ausrichtung auf den eigenen Vorteil erfordern.

Da das Sich-Einlassen auf die persönliche Seite bei Studierenden Zeit und Kraft kostet, dürfte es der Karriere förderliche Tätigkeiten, wie Forschung, einschränken.

4 Konsequenzen für die Hochschule

In Bezug auf die Frage, inwieweit und in welcher Hinsicht wir aus diesen Konzepten und Befunden Konsequenzen für die Gestaltung der Hochschule ziehen können, möchte ich nur eine allgemeine Feststellung treffen: Dass nämlich die sozial-emotionale Kommunikation einen wesentlichen und anspruchsvollen Teil der Lehre darstellen. Das hat zwei Konsequenzen:

Zum einen muss darauf geachtet werden, dass die sozial-emotionale Seite der Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden in der Ausbildung auch zur Geltung kommen kann. Neue Bachelorstudiengänge, bei denen die Vorlesung in Form einer Massenveranstaltung die vorherrschende Lehr-Lernform ist, beschränken strukturell die persönliche Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden.

Zum anderen ist es wichtig, gute sozial-emotionale Kommunikation von Lehrenden als besondere Lehrleistung zu schätzen. Bei der Lehrevaluation muss diese Seite des Lehrverhaltens eine angemessene Berücksichtigung finden.

Literatur

Brady, Kristine L./Eisler, Richard M. (1999): Sex and gender in the college classroom: A quantitative analysis of faculty-student interactions and perceptions. Journal of Educational Psychology, 91, 127-145

Brunner, Ewald J. (1998): Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Rost, D. H. (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 278-287

Fassinger, Polly A. (1995): Understandig classroom interaction. Students' and professors' contributions to students' silence. Journal of Higher Education, 66, 82-96

Schulz von Thun, Friedemann (2000): Miteinander Reden. Störungen und Klärungen. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch

Tausch, Reinhard/Tausch, Anne-Marie (1991): Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person. Göttingen: Hogrefe

Viebahn, Peter (2004): Hochschullehrerpsychologie. Theorie- und empiriebasierte Praxisanregungen für die Hochschule. Bielefeld: UniversitätsVerlag Webler

Michaela Gindl & Günter Hefler

Gendersensibler Leitfaden für Studium und Weiterbildung

1 Einleitung

Lehrende erwerben durch ihr Tun, durch ihre Arbeit in der Lehre - meist implizit - didaktische Kompetenzen. Das Selbstverständnis vieler Lehrender ist dabei oft, den Bedürfnissen aller Lernenden gut zu entsprechen. Wenn Lernprozesse jedoch nicht aktiv und bewusst gestaltet werden, laufen sie Gefahr, gesellschaftliche Ungleichheiten zu reproduzieren, insbesondere werden so geschlechtsspezifische Ungleichheitsverhältnisse fortgeschrieben.
Hier setzt eine gendersensible Didaktik an: Gendersensible Didaktik wendet Lernformen so an, dass Lehrangebote den Bedürfnissen von Frauen und Männern gleichermaßen entgegenkommen und so für alle Teilnehmenden adäquate Angebote entstehen. Gendersensible Didaktik bedeutet also, didaktische Instrumente so einzusetzen, dass der Tendenz widerstanden wird, Anliegen von Frauen - und seltener auch Anliegen von Männern - zu übergehen.
Der Beitrag geht auf den Aufbau und die Inhalte eines "Leitfaden für gendersensible Didaktik" ein, der Erfahrungen zusammenfasst, die im Rahmen des Wiener Projekts "Universität & Arbeitsmarkt - Berufsorientierung und prozessorientiertes Lernen" gewonnen wurden. Das Gesamtprojekt bestand aus drei Teilen: Einem Lehrprogramm, das sich an Studierende und AbsolventInnen zur Berufsorientierung und zum Erwerb prozessorientierter Fähigkeiten richtete, einem Forschungsteil zur Rolle von Prozessorientierung in verschiedenen Berufsfeldern und Ausbildungsmaßnahmen sowie der begleitenden Evaluierung, deren Endprodukt der "Leitfaden für gendersensible Didaktik" [1] war.
Um empirische Erkenntnisse für die Erarbeitung des Leitfadens zu gewinnen, wurde von Oktober 2003 bis März 2005 das gesamte 3-semestrige Lehrprogramm im Rahmen der Evaluierung teilnehmend beobachtet. Um die Beobachtung von knapp 800 Stunden Lehrveranstaltungen sicherstellen zu können, wurde ein BeobachterInnenteam von neun Personen gegründet. In einer Pilotphase wurden drei mit dem späteren Lehrprogramm vergleichbare prozessorientierte Lehrveranstaltungen teilnehmend beobachtet und mit Verfahren und Möglichkeiten experimentiert, Beobachtungsergebnisse für die Erarbeitung eines Konzepts gendersensibler Didaktik nutzbar zu machen.
Zu den zentralen Ergebnissen der Pilotphase zählte, dass die Beobachtung sich nicht auf die Analyse beobachtbarer Unterschiede im Verhalten von TeilnehmerInnen konzentrieren darf, sondern auf die Möglichkeiten, wie die Lerngruppen das Genderverhältnis gestalten - die Beziehung zwischen Männern und Frauen, aber auch zwischen Frauen und Frauen und Männern und Männern - wie sie lernen, es zum Thema zu machen und wie Lehrende diese Gestaltungs- und Lernprozesse unterstützen können. Als geeigneter methodischer Zugang hat sich dabei die Methode der Beobachtung *kritischer Ereignisse* (vgl. Wirnschimmel und Goldmann 1999) herauskristallisiert, die im psychosozialen Bereich entwickelt wurde und auf die Aufzeichnung der für Lern- und Entwicklungsprozesse entscheidenden Sequenzen abzielt.

1 Entstanden ist der Leitfaden im Rahmen des Lehrprogramms "Universität und Arbeitsmarkt - Berufsorientierung und prozessorientiertes Lernen" an der Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung der Universität Klagenfurt, Österreich; siehe: www.workinprocess.at; AutorInnen des Leitfadens: Michaela Gindl, Günter Hefler und Silvia Hellmer.

2 Aufgabenbereiche gendersensibler Didaktik

Gendersensible Didaktik setzt sich zum Ziel, einerseits Lernende für die Bedeutung von Gender zu sensibilisieren und ihnen andererseits konkrete Genderkompetenz zu vermitteln. Unter "Genderkompetenz" verstehen wir dabei "Gender-Wissen" und Fertigkeiten im Umgang mit Fragen und Problematiken rund um die Kategorie Gender. Konkret bedeutet das, dass Lernende sowohl den Handlungsbedarf im Hinblick auf das Geschlechterverhältnis erkennen als auch die Fähigkeit haben sollen, erworbenes Wissen und Strategien für Gendergerechtigkeit einzusetzen.
Was sind nun die Aufgabenbereiche gendersensibler Didaktik?

In den unterschiedlichen Ansätzen einer gendersensiblen Didaktik besteht meist Einigkeit darüber, Lehrangebote so zu gestalten, dass sie auf Bedürfnisse von Frauen und Männern gleichermaßen eingehen und dass sie Konstellationen vermeiden, in denen entweder Männer oder Frauen zu Lasten des jeweils anderen Geschlechts klar dominieren. Es gilt also, geschlechterstereotype - oder gar offen sexistische - Inhalte zu vermeiden und Frauen und Männern ein breites, nicht durch tradierte Rollenbilder verengtes Lern- und Identifikationsangebot zu machen (vgl. Baur und Marti 2000; Pravda 2003).

Die beiden folgenden Punkte werden nicht durchgängig unter dem Begriff "gendersensible Didaktik" mitgemeint, sind aber für die AutorInnen besonders wichtig:
Zum einen setzt sich eine gendersensible Didaktik das Ziel, Lehrangebote so zu gestalten, dass für alle am Lernprozess Beteiligten - für alle Frauen wie für alle Männer - die angestrebten Ziele (z. B. den Zugang zu einem Berufsfeld) tatsächlich erreicht werden können. Oft werden bestimmte Lehrinhalte, die von einem Teil der TeilnehmerInnen unbedingt gebraucht werden, nicht explizit in der Lehre vermittelt, sondern Lernende müssen sich den Zugang zu diesen Inhalten und Kompetenzen "irgendwie sonst" organisieren. Beispielsweise sind das Schreiben von Forschungsanträgen, das Erstellen von Projektbudgets, die Kalkulation eigener Arbeitsstunden, das Einschätzen adäquater Honorarforderungen etc. in vielen wissenschaftlichen Bereichen "Betriebsgeheimnisse", die nicht allgemein weitergegeben werden. Diese Informationen oder "Ressourcen" werden oft nicht auf formellem Weg angeboten: Sie werden den durch die Institution "Auserwählten" vorbehalten (vgl. dazu Bourdieu 1992). Der Zugang zu diesem informellen Wissen ist ungleich verteilt, insbesondere Frauen sind benachteiligt. Gendersensible Didaktik gestaltet Lehrangebote so, dass Frauen und Männer aus einem gleichen Angebot einen ähnlichen Nutzen ziehen können.
Zum anderen möchte gendersensible Didaktik zur Erweiterung der Handlungskompetenz in allen mit Gender in Zusammenhang stehenden Aufgabenstellungen beitragen, also Genderkompetenz vermitteln. Es soll bewusst gemacht werden, dass wir alle über die Kompetenz verfügen, genderrelevante Prozesse bewusst mitzugestalten. Gendersensible Didaktik vertritt damit für beide Geschlechter einen emanzipativen Anspruch.
Diese Aufgabenbereiche anzunehmen, stellt Lehrangebote und Lehrende vor folgende Herausforderungen:

1. Bei der Vorbereitung der Lehre auf die Ziele gendersensibler Didaktik Rücksicht zu nehmen und Lehrinhalte, Methoden und Unterlagen weiterzuentwickeln.
2. Bei der Gestaltung von Lehrprozessen ein gendersensibles Lernsetting zu unterstützen und den Aufbau bzw. die Vermittlung von Genderkompetenz zu ermöglichen.
3. In der Organisationsentwicklung Gendersensibilität bei der Vorbereitung und Durchführung von Lehrangeboten oder als übergreifendes Ziel in einer Bildungsinstitution zu verankern.

Auf diese Herausforderungen geht der Leitfaden für gendersensible Didaktik in 3 Teilleitfäden ein.

3 Grundlagen der Gendersensibilität in der Lehre

Teil 1 des Leitfadens befasst sich mit den Grundlagen der Gendersensibilität in der Lehre. Es werden Vorschläge präsentiert, wie Lehrende in der Vorbereitung der Lehrinhalte, bei der Auswahl grundlegender Lehrmethoden und bei der Erstellung der Lehrunterlagen die Prinzipien der Gendersensibilität integrieren können.

3.1 Vorbereiten von Lehrinhalten

Die Erfahrungen aus dem Projekt "Universität & Arbeitsmarkt" zeigen, dass die Auswahl der Lehrinhalte bei Lehrangeboten von zentraler Bedeutung ist. Lehrinhalte müssen so ausgewählt werden, dass sie den Lehrzielen entsprechen und auf die Zielgruppe abgestimmt sind. Inhalte werden oft ausschließlich nach fachlichen Kriterien ausgewählt. In vielen Fällen wird auf "Altbewährtes" zurückgegriffen. Die Beschränkung auf Fachliteratur und disziplinäre Erkenntnisse, die Gender nicht berücksichtigen, hat eine inhaltliche Ausrichtung zur Folge, die zwar geschlechts-

neutral gemeint ist, aber in der Regel von einem normierenden, männlichen Blick auf inhaltliche Fragestellungen geprägt ist. Auf diese Weise repräsentieren Lehrinhalte nur einen Ausschnitt gesellschaftlicher Verhältnisse und fallen auch hinter den durch die Genderforschung innerhalb der Disziplinen erreichten Erkenntnisstand zurück.
Aus der Perspektive gendersensibler Didaktik gilt es, Lehrinhalte so vorzubereiten, dass sie die Dimension "Gender" bewusst berücksichtigt und der traditionelle Kanon damit erweitert wird. Dies ist auch bei Lehrangeboten möglich, die scheinbar keinen Zusammenhang mit Gender haben, weil scheinbar keine Frauen und Männer vorkommen. Auch in Mathematik und Naturwissenschaften werden von den Lernenden nicht nur der vordergründige Inhalt, sondern auch ein Verständnis für die Relevanz und das Einordnen der vorgestellten Inhalte vermittelt. Gender kann explizit zum Thema gemacht werden: Von der Inkludierung biographischer Erzählungen zu Forscherinnen bis zur Berücksichtigung von Ansätzen der feministischen Wissenschaftskritik.

3.2 Erstellen von Lehrunterlagen

In Lehrangeboten für Erwachsene hat es eine lange Tradition, Lehrunterlagen bereitzustellen. Im universitären Bereich etwa waren und sind dies vielfach klassische Skripten, die entweder aus zusammengeschnittenen Veröffentlichungen der Lehrenden oder aber aus vervielfachten Mitschriften von Studierenden entstehen. Auch Sammlungen von Präsentationen oder Literatur- und Quellenverzeichnisse werden als Lehrunterlagen zur Verfügung gestellt. Weiterbildungsangebote bieten TeilnehmerInnen zunehmend eigens für das Lehrangebot und die jeweiligen Lehrziele zusammengestellte Unterlagen an.

Aus der Perspektive gendersensibler Didaktik ist das Erstellen von Lehrunterlagen von großer Bedeutung. Lehrunterlagen ermöglichen den Teilnehmenden einen gleichberechtigten Zugang zu Wissen und Lehrinhalten und gewährleisten Transparenz hinsichtlich der behandelten Inhalte und Quellen. Lehrunterlagen machen Lehrinhalte, unabhängig von etwaigen Verhinderungen während der Präsenzzeiten einer Lehrveranstaltung, für alle gleichermaßen zugänglich.
Wer Lehrunterlagen auf ihre Gendersensibilität analysiert, wird oft feststellen, dass beispielsweise Frauen nicht in der Weise angesprochen werden wie Männer. Häufig erfolgt eine Anrede in männlicher Form, der Sprachgebrauch ist asymmetrisch, es werden vermeintlich geschlechtsneutrale Formulierungen verwendet, Beispiele sind implizit oder explizit sexistisch oder orientieren sich an männlich geprägten Normvorstellungen (vgl. Pravda 2003).

Der von uns entwickelte Leitfaden enthält eine Checkliste zur Gendersensibilität in den Lehrunterlagen, die eine Vielzahl von Vorschlägen und Möglichkeiten enthält, wie Lehrunterlagen nach den Prinzipien der Gendersensibilität erstellt oder überarbeitet werden können, z. B. symmetrischer Sprachgebrauch, geschlechtsneutrale Begriffe und Redewendungen, Lebensperspektiven und Lebenskonzepte von Frauen und Männern einbeziehen, androzentristische Formulierungen vermeiden, bei Literaturangaben Vornamen ausschreiben (Pravda 2003, S. 155ff).

3.3 Auswählen von Lehrmethoden

Gängige didaktische Methoden stehen in einer Unterrichtstradition, in der alle Lernenden gleichzeitig mit einer Methode unterricht werden, die gut genug ist, damit *möglichst Viele* ein Lernziel erreichen. Männer und Frauen sind *als Gruppe* - unabhängig davon, wie gut oder schlecht einzelne Frauen oder Männer *als Individuen* mit dem Gebotenen zurecht kommen - unterschiedlich stark durch diese Lehrtradition benachteiligt. Es sind vor allem Frauen, die mehr auf ihre bevorzugten Lern-Formen verzichten müssen als Männer, da Lehrprozesse, wenn sie nicht aktiv unter der Genderperspektive gestaltet werden, gesellschaftliche Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern fortschreiben (Derichs-Kunstmann/Auszra/Müthing 1999, S. 177ff). Gendersensible Didaktik wendet daher bewusst Lernformen an, die den Bedürfnissen von Frauen als Gruppe entgegenkommen - mit dem Ziel, Inhalte und Lernziele so aufzubereiten, dass sie für alle lernbar, erfassbar, verwendbar und annehmbar sind.

Bereits in der Vorbereitung von Lehre können Methoden gewählt werden, die es wahrscheinlicher machen, dass Frauen und Männer sich gleichermaßen durch das Lehrangebot angesprochen fühlen und sich in den Lernprozess einbringen.

1. Anfangssituationen gestalten: z. B. die Anwesenheit der Teilnehmenden explizit würdigen (Vorstellungsrunde), Lernende bewusst als Teil der Lerngruppe willkommen heißen, Transparenz über Ziele, Inhalte, Erwartungen und Abläufe herstellen (Gruppenregeln vereinbaren bzw. Commitment erarbeiten).
2. Lehrprozesse gestalten: z. B. als Lehrende eine gendersensible Sprache einsetzen, TeilnehmerInnen zu Beiträgen motivieren (Abs 2000, S. 32), Gruppenarbeiten und Präsentationen (Kleingruppen ermöglichen eine größere und aktive Beteiligung der Einzelnen und unterstützen, dass alle TeilnehmerInnen, besonders auch Frauen, ihre Ideen, Fragen, Erfahrungen und ihr Wissen in die Gruppe einbringen können) (Baur und Marti 2000, S. 39), Unterbrechungen Vorrang geben (d. h. individuelle Anliegen können sofort artikuliert werden), individuelle Lebenserfahrungen von Frauen und Männern integrieren.
3. Abschlusssituationen gestalten: z. B. rechtzeitig schließen, Feedback einplanen und durchführen (Abs 2000, S. 43; vgl. auch Antons 1992), dies fördert das subjektive Gefühl, teilgenommen zu haben, gehört worden zu sein und ernst genommen worden zu sein.

4 Gendersensibilität im Lehrprozess

Teil 2 des Leitfadens für eine gendersensible Didaktik zeigt anhand von inhaltlichen Einführungen und anwendungsorientierten Beispielen, wie im Lehr- und Lernprozess selbst, in der Interaktion von Lehrenden und Lernenden, eine Gendersensibilität erhöht werden kann.

Wenn Gender im sozialen Lernprozess eine Rolle spielen darf, so ermöglicht das bei den TeilnehmerInnen individuelle Lernprozesse. Ziel einer gendersensiblen Didaktik ist es, Lernende dabei zu unterstützen, ihre Möglichkeiten, die sie als Frau und Mann haben, auszuloten und bewusst auszuwählen. Aus Sicht der AutorInnen steht dabei *nicht* im Vordergrund, die Differenz zum jeweils anderen Geschlecht bewusst zu machen, sondern den persönlichen Reichtum an Möglichkeiten besser zu nutzen.
Gendersensible Didaktik ist dabei auf einen langsamen Kompetenzgewinn der Lernenden ausgerichtet. Lernprozesse verlaufen diskontinuierlich und unberechenbar. Zudem setzen Lernende Angeboten, sich mit Gender und Genderaspekten ihrer Zusammenarbeit auseinander zu setzen, teilweise Widerstand entgegen, weichen einer Thematisierung aus. Gründe dafür sind zum Teil nicht in der Lehrsituation bearbeitbar. Lehrende müssen hinnehmen, dass sie zwar Angebote machen können, aber nicht sicher sein können, ob diese im Augenblick verarbeitet werden können.
Soziale Lernprozesse - zu denen alle im Zusammenhang mit Gender stehenden Lernprozesse gehören - zeichnen sich durch lange "Inkubationszeiten" aus: Erfahrungen müssen erst sortiert und in neue Zusammenhänge gebracht werden, damit sie verarbeitet und angenommen werden können. Das soziale Lernen der TeilnehmerInnen endet damit nicht mit dem Endzeitpunkt eines Lehrangebots, sondern setzt sich als "nachholendes Lernen" oft über sehr lange Zeiträume fort. Im Rahmen des beobachteten eineinhalbjährigen Lehrprogramms wurde in den Seminaren des letzten Semesters oft auf genderrelevante "kritische Ereignisse" (z. B. Ergebnissen in Rollenspielen) Bezug genommen, die sich ein Jahr früher ereignet haben und - im Entstehungskontext - von den Lerngruppen keine besondere Aufmerksamkeit erhielten und in ihrer Bedeutung nicht bearbeitet werden konnten.

4.2 Ein gendersensibles Lernsetting unterstützen

Damit Lehrende die Lernprozesse von Gruppen so unterstützen können, dass eine gendersensible Lernsituation entsteht, sollten folgende Aufgabenstellungen berücksichtigt werden:

1. Eine gleichberechtigte Teilnahme aller TeilnehmerInnen unterstützen, z. B. durch Blitzlichtrunden, durch das Bevorzugen von Erstwortmeldungen in Frage- und Diskussionsrunden, durch das Ansprechen eines übermäßigen "Raumnehmens" einzelner TeilnehmerInnen.

2. Gruppenvereinbarungen wie die Lerngruppe zusammenarbeiten will, erarbeiten, weiterentwickeln und einhalten, indem die Gruppe z. B. regelmäßig zur Reflexion und Überprüfung von Vereinbarungen eingeladen wird und Beobachtungen zur Verfügung gestellt werden, wenn von erreichten Standards der Gruppenkultur abgewichen wird.
3. Hilfestellungen geben, damit Lerngruppen Konflikte erkennen und bearbeiten können und damit Konflikte in einem bearbeitbaren Rahmen bleiben, z. B. aktives Aufgreifen, wenn der Eindruck besteht, dass in der Gruppe "Störungen und Betroffenheiten" bestehen, strukturierende Interventionen setzen (z. B. Pause, Kleingruppenarbeit, Blitzlicht).
4. Methoden anbieten, die Lerngruppen beim Aufbau ihrer Selbstwahrnehmung und der Reflexion des Gruppengeschehens unterstützen wie beispielsweise Gruppenübungen (z. B. Fish-Bowl, Reflecting Team).

Die oder der Lehrende versucht also, genderspezifisch relevante Interaktionen oder Probleme wahrzunehmen, diesen Wahrnehmungen entsprechend schlüssig zu handeln und ihre bzw. seine Wahrnehmungen gegebenenfalls auch mitzuteilen. Sie wenden didaktische Methoden an, um eine gleichberechtigte Teilnahme der Lernenden, die Einbeziehung der individuellen Situation der Teilnehmenden und Wertschätzung für alle Fragen, die die Kategorie Gender betreffen, zu erreichen.

4.3 Den Erwerb von Genderkompetenz unterstützen

Aus der Perspektive der gendersensiblen Didaktik besteht neben dem Herstellen einer gendersensiblen Lernsituation ein wesentliches Ziel darin, den Lernenden den Erwerb von Genderkompetenz zu ermöglichen (vgl. Blickhäuser/von Bargen 2003 und Burbach/Schlottau 2001). Genderkompetenzen sind Wissen über Gender-Konzepte und Fertigkeiten im Umgang mit Fragen und Problematiken von Gender und Gendergerechtigkeit. Auch Lehrangebote, die sich den Erwerb von Genderkompetenz für Lernende nicht zum Ziel setzen, können didaktische Methoden und Prinzipien so anwenden, dass die Genderkompetenz von TeilnehmerInnen gefördert wird. Denn Geschlechterverhältnisse sind in jeder Interaktion wirksam. Mehr noch, jedes Lehren und Lernen trägt auch zum gesellschaftlichen Herstellen von Geschlechterverhältnissen bei. Auch wenn im Lehren und Lernen nicht bewusst darauf geachtet wird wie Geschlechterverhältnisse produziert und reproduziert werden - sie wirken immer.
Der Erwerb von Genderkompetenz wird unterstützt durch Methoden, im Lehrprozess

1. das vorhandene *Handlungspotential* innerhalb der Geschlechterverhältnisse ausschöpfen zu lernen und
2. auftretende *Konflikte* im Zusammenhang mit Gender strukturiert innerhalb der Lernsituation zu bearbeiten.

Das vorhandene Handlungspotential wird erweitert, indem Lerngruppen aktiv und bewusst eigene Positionen im Zusammenhang mit Gender überprüfen und neu gestalten, Kommunikationsstrukturen reflektieren und verbessern, genderspezifische Zuschreibungen reflektieren, Rollenspiele erproben. Auftretende Konflikte im Zusammenhang mit der Genderthematik können mithilfe von Modellen zur Konfliktlösung bearbeitet werden. Diese können helfen, Konflikte zu erkennen, deren Ebenen zu differenzieren und in einem bearbeitbaren Rahmen zu bearbeiten (vgl. Schmidt/Berg 1995 und Langmaack 2001).

5 Gendersensibilität organisieren

Beide Aufgaben - die Kategorie Gender bei der methodischen und inhaltlichen Vorbereitung zu berücksichtigen und in den Auseinandersetzungen der Lerngruppen eine moderierende und übersetzende Rolle einzunehmen - stellen hohe Ansprüche an die Lehrenden. Die Umsetzung einer gendersensiblen Didaktik braucht daher Ressourcen für jene, die die Verantwortung für ihre Etablierung übernehmen wollen.
Daher skizziert der dritte Teil des Leitfadens für eine gendersensible Didaktik, wie sich Gendersensibilität in Bildungs-Organisationen verankern lässt. Wenn die Implementierung einer gen-

dersensiblen Didaktik angestrebt wird, dann sind auch die Lehrenden als Team und insbesondere all jene Personen einer Bildungsinstitution gefordert, die mit Leitungs- und Managementaufgaben betraut sind. Die Methode des Gender Mainstreaming eignet sich dabei als Methode der Prozessgestaltung sehr gut, auf der Ebene der Organisation Wege zum Herstellen von gendergerechten Bedingungen in der Lehre zu definieren und zu beschreiten. Entscheidend ist dabei, dass Gender Mainstreaming als umfassende Organisationsentwicklung in der Gesamtorganisation zwar der Idealfall für die Einführung gendersensibler Didaktik ist, diese aber nicht von einem bereits durchgeführten Prozess abhängig gemacht werden muss. Eine gendersensible Didaktik kann in wesentlichen Teilen auch durch AkteurInnen in ihrem eigenen Bereich umgesetzt werden. Allerdings müssen dann Einschränkungen, die auf der Ebene der Gesamtorganisation liegen, benannt werden und es muss darauf verzichtet werden, diese "im Kleinen" vollständig ausgleichen zu wollen.
Auf der Ebene der Lehrentwicklung gilt es zusammenhängende Lehrangebote zu planen. Ein kohärentes gendersensibles Lehrangebot sollte dafür Sorge tragen, dass die Teilnehmenden das begonnene Lehrangebot auch beenden können und dass Ressourcen zum Aufbau von Genderkompetenz der TeilnehmerInnen im Gesamtangebot verankert sind. Weiter gilt es sicherzustellen, dass das Ziel eines Lehrangebots für alle TeilnehmerInnen mit hoher Wahrscheinlichkeit erreicht werden kann.

Die Umsetzung gendersensibler Didaktik braucht vor allem aber Ressourcen für jene, die die Verantwortung für ihre Etablierung übernehmen wollen. Die Stärkung und Weiterentwicklung der Genderkompetenz der Lehrenden ist damit ein wesentliches Aufgabenfeld der gendersensiblen Didaktik. Lehrende brauchen zusätzliche Zeit zur Vorbereitung und Zeit, sich persönlich, methodisch und inhaltlich mit Gender auseinanderzusetzen, um die ÜbersetzerInnenrolle übernehmen zu können. Lehrende brauchen gerade in Feldern, in denen die Berücksichtigung der Perspektiven von Frauen und Männern noch schwach verankert ist, Rückendeckung durch ihre Institution und am besten durch ein Lehrendenteam, damit sie bei möglichen Konflikten nicht auf sich allein gestellt bleiben.

6 Schlussbemerkungen

Zentraler Punkt für eine gendersensible Didaktik ist die bewusste Entscheidung in der eigenen Lehrpraxis, die Genderkompetenz der Lernenden unterstützen zu wollen. Dabei geht es weniger darum, Fehler zu vermeiden als darum zusätzliche Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen. Denn die "Lust am Unterschied" - das Festschreiben von Gender - muss Lernendengruppen in der Regel nicht beigebracht werden: Lernende bringen meist sehr rasch die Frage ein, was typisch weiblich und männlich ist und was aus gesellschaftlicher Ungleichheit folgt. Das sozial vermittelte Einverständnis darüber, was als gleich und was als "verschieden" gilt (Derichs-Kunstmann/ Auszra/Müthing 1999, S. 16) ist sehr widerständig.
Die Hauptaufgabe eines oder einer gendersensiblen Lehrende/n ist, Auseinandersetzungen zu moderieren und es Lerngruppen zu ermöglichen, sich produktiv mit Gender bezogenen Fragestellungen auseinanderzusetzen. Dabei müssen sich Lehrende gegen die Wünsche wappnen, offene Punkte autoritativ zu entscheiden ("Sagen Sie doch, stimmt es nicht, dass Frauen/Männer ...") (vgl. Netzwerk Gendertraining 2004). Sie helfen vielmehr als "ÜbersetzerInnen", sehr aufgeladene und allgemeine Fragestellungen in für die Gruppe bearbeitbare Formen zu bringen. Gendersensible Lehrende sind BeraterInnen und GarantInnen dafür, dass vieles rund um das Thema Gender zwar aufregend, kompliziert, ärgerlich und sogar beängstigend sein kann, die Genderthematik aber trotzdem befriedigend bearbeitbar ist und nicht ausgeklammert bleiben muss.

Literaturangaben

Abs, Herman Josef/Cramer, Mariele/ Hoh, Ruth/Macke, Gerd/Raether, Wulf/Ritter, Anette (2000): Besser Lehren. Praxisorientierte Anregungen und Hilfen für Lehrende in Hochschule und Weiterbildung. Heft 2: Methodensammlung. Weinheim: Deutscher Studienverlag

Antons, Klaus (2000): Praxis der Gruppendynamik. Übungen und Techniken. Göttingen: Hogrefe.

Baur, Esther/Marti, Madeleine (2000): Kurs auf Gender-Kompetenz. Leitfaden für eine geschlechtergerechte Didaktik in der Erwachsenenbildung. Hg. vom Gleichstellungsbüro Basel-Stadt, Basel

Blickhäuser, Angelika/von Bargen, Henning (2003): Wege zur Gender-Kompetenz. Gender Mainstreaming mit Gender-Training umsetzen. Hg. von der Heinrich-Böll-Stiftung. Berlin

Bourdieu, Pierre ([frz. 1984] 1992): Homo academicus. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Burbach, Christine/Schlottau, Heike (Hg.) (2001): Abenteuer Fairness - Ein Arbeitsbuch zum Gendertraining. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Derichs-Kunstmann, Karin/Auszra, Susanne/Müthing, Brigitte (1999): Von der Inszenierung des Geschlechterverhältnisses zur geschlechtsgerechten Didaktik: Konstitution und Reproduktion des Geschlechterverhältnisses in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Kleine Verlag

Gindl, Michaela/Hefler, Günter/Hellmer, Silvia (2006): Leitfaden für gendersensible Didaktik. Hg. von der Frauenabteilung der Stadt Wien. Wien

Langmaack, Barbara (2001): Einführung in die Themenzentrierte Interaktion TZI - Leben rund ums Dreieck. Weinheim und Basel: Beltz Taschenbuch

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

Pravda, Gisela (2003): Die Genderperspektive in der Weiterbildung. Analysen und Instrumente am Beispiel des berufsbildenden Fernunterrichts, Bielefeld: Bertelsmann Verlag

Schmidt, Eva Renate/Berg, Hans Georg (1995): Beraten mit Kontakt. Handbuch für Gemeinde- und Organisationsberatung. Offenbach/M: Burckhardthaus-Laetare Verlag

Wirnschimmel, Konrad/Goldmann, Friederike (1999): Beobachtung und Beobachtungskriterien in der Dynamischen Gruppenpsychotherapie, in: Majce-Egger, Maria (Hg.): Gruppentherapie und Gruppendynamik - Dynamische Gruppenpsychotherapie. Theoretische Grundlagen, Entwicklungen und Methoden. Wien: WUV

Bettina Jansen-Schulz

Integratives Gendering in Lehre und Forschung

am Beispiel der Universität Lüneburg im Projekt Gender-Kompetenz in naturwissenschaftlich-technischen Studiengängen, Lehre, Forschung und in der Hochschulorganisation[1]

1 Einleitung

Im Zuge des Bologna-Prozesses ist "Geschlechtergerechtigkeit" als eines der Ziele für Hochschulen aller Länder festgeschrieben worden. Der Akkreditierungsrat hat zugesagt, "Gender" als eines der Qualitätskriterien für die Akkreditierungen aller Studiengänge festzulegen und unterstützt damit einen Top-Down Prozess (s. u.). Die Hochschulen berücksichtigen Gender-Aspekte in ihren jeweiligen Akkreditierungsprozessen unterschiedlich stark und mit unterschiedlichen Strategien (Becker/Jansen-Schulz/Kortendiek/Schäfer 2006).
Im Folgenden wird am Beispiel der Universität Lüneburg beschrieben, welche Gender-Aspekte und Gender-Kategorien mit welchen Strategien in den Akkreditierungsprozess eingebracht werden.
Die Universität Lüneburg hat nach ihrer Fusion mit der Fachhochschulschule Nordostniedersachsen mehrere Profileckpunkte entwickelt, darunter auch das Profilelement "Gender". Um diesem Profilelement "Gender" gerecht zu werden, wird in den einzelnen Fachbereichen und Studiengängen und deren Modulen nach Genderansätzen und nach Wegen der Umsetzung gesucht und Gender-Kompetenz bei Lehrenden, Forschenden und Leitenden durch Beratung, Gender-Gespräche, hochschuldidaktische Vorträge und Genderpackages[2] gefördert, um insbesondere in den naturwissenschaftlich-technischen Studiengängen eine genderorientierte Fachkultur (Jansen-Schulz 2004) zu entwickeln.
Für ein Hochschulmarketing ist "Gender" als ein Profilelement unverzichtbar. Durch die Integration von Gender-Aspekten können sich Fachkulturen verändern (insbesondere in natur- und ingenieurwissenschaftlichen Fachbereichen), es verändern sich sowohl der Habitus als auch die Inhalte, wodurch sich mehr Studierende, besonders jedoch Frauen, angesprochen fühlen.

2 Fachkulturen und Fachhabitus

Um zu verstehen, warum insbesondere Frauen nach wie vor selten technische und naturwissenschaftliche Studiengänge wählen - trotz vielfacher und jahrelanger Bemühungen in der Schule, Mädchen für Naturwissenschaft und Technik zu interessieren - muss neben vielen anderen Kategorien auch der Fachhabitus solcher Studiengänge reflektiert werden.

Habitus wird nach Pierre Bourdieu (1987, 1992, 2001) ausgebildet durch Besitz und Teilhabe an ökonomischem Kapital (Hintergrund), kulturellem Kapital (erworbene Bildungsstandards, Zugehörigkeit zu Institutionen) und sozialem Kapital (Systeme sozialer Beziehungen). Der Habitus wirkt sich als strukturierte und strukturierende Disposition aus, er ist ein formbares eher unbewusstes (aber bewusstwerdungsfähiges) System von Gedanken, Wahrnehmungen und Handlungen. Jede Hochschule, jede wissenschaftliche Disziplin hat eine eigene Fachkultur und einen eigenen Fachhabitus entwickelt, der ein- und ausschließende soziale Funktionen beinhaltet. Träger dieses Fachhabitus sind die Lehrenden aber auch die Studierenden selbst.

Die Ingenieursausbildung ist nach wie vor eher traditionell nur an der Technik und zu wenig an anderen Bildungsbedürfnissen von Studierenden und Bildungsbedarfen der Wirtschaft ausgerichtet. Der vorherrschende Lehrhabitus unterstreicht Dominanz, Distanz und Hierarchie, er sequenziert Fachinhalte anstatt auf Zusammenhänge zu verweisen, er pflegt eine eher traditionelle

1 HWP Projekt des Wissenschaftsministeriums des Landes Niedersachsen. Laufzeit des Projektes 2004-2006.

2 Ein Genderpackage ist eine kurze ausgearbeitete Seminareinheit, die exemplarisch Genderissues in Inhalt, Methode und Literaturhinweisen ausweist. Dieses Genderpackage kann von interessierten, aber noch in Genderfragen unerfahrenen Lehrenden abgerufen werden und soll sie motivieren, (mehr) Gender-Aspekte in ihre Lehre einzubauen.
Genderpackages sind bisher zu einzelnen Themenbereichen für Technik, Wirtschaftswissenschaften, Architektur, Bildungswissenschaften entwickelt worden und können z. T. unter www.uni-lueneburg.de/gender-kompetenz abgerufen werden (siehe auch Anhang).

Didaktik und fördert zu wenig soziale Kompetenzen, eigenständiges, wissenschaftliches, ganzheitliches Denken. Dadurch werden viele Frauen - aber auch viele Männer - demotiviert, ein naturwissenschaftlich-technisches Studium aufzunehmen (Metz-Göckel/Brendel 2001; Schwarze/ Webler 1998; Schaeffer-Hegel 2001; Münst 2002, 2005; Ihsen 2005, 2006). Diese Fachkultur und der Habitus bei Lehrenden und Studierenden suggeriert Studentinnen, dass sie hier nicht am richtigen Ort sind und führt zu "Gate-Keeping-Processes" (Cliché/Wiesand 2003; ERICarts/ MEDIACULT/FinnEKVIT/Observatorio des Actividades Culturais 2003) und Demotivierung.
Frauen werden durch diese Fachkultur, durch die Strukturen, Technikleitbilder und den Habitus weniger eingebunden als Männer. Das Ingenieurstudium muss also, um die Anzahl der Studentinnen und Studenten zu halten bzw. zu erhöhen, attraktiver werden, es muss ein modernes ganzheitliches Bild von Technik entwerfen, allen Bildungsneigungen und Lebensplanungsmustern von Studierenden - insbesondere denen von Frauen - Rechnung tragen, und die nach wie vor vorhandenen Ressentiments gegenüber Frauen in Ingenieurberufen aufbrechen (Minks 2004). Dafür bedarf es besonderer Strategien und Gender-Kompetenz.

3 Implementierung von Gender-Aspekten im Akkreditierungsprozess

An der Universität Lüneburg wird derzeit im hochschulischen Aktionsfeld Lehre die Strategie des "Integrativen Genderings" konzipiert und realisiert. Ziel dieser Strategie ist das Gendering aller Studiengänge und Studiengangsmodule und die Gender-Kompetenz von Wissenschaftlerinnen, Wissenschaftlern und Lehrenden zu stärken. Gleichzeitig soll erreicht werden, dass Gender-Aspekte in möglichst vielen Themenbereichen der jeweiligen Disziplin, des jeweiligen Studiengangs berücksichtigt werden.

Die Umstellung aller Studiengänge auf ein gestuftes System (BA/MA) und ihre Modularisierung, einhergehend mit der Entwicklung neuer Studiengänge im Rahmen des Bolognaprozesses bietet die einmalige Chance, Gender-Aspekte von Anfang an einzubinden. Im Rahmen dieses Prozesses und der Akkreditierungen der Studiengänge wurden in Lüneburg Gendersynopsen von bisher ca. 700 Modulen von ca. 30 (von insgesamt 45) Studiengängen erstellt. Für diese Synopsen wurden sieben Gender-Kategorien entwickelt, die auf den Leitfragen der BUKOF (BUKOF 2004, www.bukof.de) aufbauten. Es sind dies folgende Gender-Kategorien:

1. Berücksichtigung der Geschlechterforschung und/oder Forschungsansätze von Wissenschaftlerinnen,
2. Entwicklungsmöglichkeiten von Gender-Kompetenz als Schlüsselkompetenz,
3. Berücksichtigung von inhaltlichen Gender-Aspekten,
4. Diversityansätze,
5. Genderorientierte didaktische Ansätze,
6. Gendermodule,
7. Gender-Aspekte in der Studienorganisation.

In mehreren Schritten werden zu den Gender-Kategorien Auswertungen vorgenommen:

- Zunächst findet eine Prüfung jedes Studiengangs-Moduls auf Gender-Aspekte statt.
- Vorfindbare Gender-Aspekte werden in die Synopse eingetragen.
- Vorschläge zu weiteren möglichen Genderissues werden eingefügt.
- Die so entstandene Synopse eines jeden Studienganges wird an die Studiengangsplanerinnen und -planer der Fachbereiche verbunden mit einem Gesprächsangebot geschickt.
- Diese Gesprächsangebote werden bisher zumeist mit Interesse angenommen.
- Die in den Gender-Gesprächen diskutierten Gender-Aspekte aus der Synopse werden bearbeitet und in die Modulplanungen integriert.
- Es werden kurze Lehreinheiten mit Genderissues (Genderpackages) entwickelt und den Lehrenden zur Verfügung gestellt.

Durch diese Schritte fließen letztendlich in allen Studiengangsmodularisierungen Gender-Aspekte in die Akkreditierungen ein. Bisher sind es noch vereinzelte Studiengänge, die diese Schritte

gehen, auch wird seitens der Akkreditierungsgesellschaften bisher Gender sehr selten als Akkreditierungs-Kategorie abgefragt. Hier ist noch weitere Arbeit Top Down und Bottom Up sowohl seitens des Akkreditierungsrates, der Akkreditierungsstellen und der Hochschulleitung als auch seitens der Studiengangsplanerinnen und -planer notwendig.

4 Gender-Kompetenz

Als Lehrende und Forschende sind Professorinnen und Professoren und wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter neben ihrer Forschung und Lehre auch für die Sicherung des Hochschulstandortes, für die Qualität der Studiengänge und für inhaltliche und didaktische Vielfalt verantwortlich, dies bezieht Genderorientierung mit ein. Gender-Kompetenz zielt auf Fähigkeiten, Geschlechterverhältnisse in den Fachkulturen in ihren befördernden und behindernden Dimensionen zu erkennen. Hochschullehrende werden sich in Zukunft Gender-Kompetenz sowohl selbst aneignen als auch in der Lehre vermitteln und in der Forschung berücksichtigen müssen. Studierende brauchen Gender-Kompetenz in ihren zukünftigen Tätigkeitsbereichen als eine Schlüsselkompetenz. Darüber hinaus bringt ein ausgewogenes Verhältnis der Geschlechter sowohl in Lehre und Forschung als auch bei den Studierenden andere und neuere Aspekte und Perspektiven für die jeweiligen Lehr- und Forschungsinhalte ein, wodurch innovative Prozesse von Studien-, Lehr- und Forschungsinhalten gefördert und der Fachhabitus und Fachkulturen verändert werden können.

5 Gender-Kategorien in hochschuldidaktischen Angeboten

Das hochschuldidaktische Genderangebot der Universität Lüneburg umfasst die Vermittlung von Gender-Wissen über Gender-Kategorien sowohl zu frauenorientierten Studiengängen, (inhaltlich, didaktisch) als auch zu Studiengangs-Modulen (strukturell) und für die Forschung (wissenschaftlich). Die Lehrenden und Forschenden werden in ihrer Arbeit insofern entlastet, weil ihnen Angebote zu Genderissues für ihre Lehre und Beratung gemacht werden, die sich an den didaktischen Empfehlungen für frauenorientierte Studiengänge orientieren. Bei genauem Hinsehen sind dies auch hochschuldidaktische Forderungen für "gute Lehre".

Frauenorientierte Studiengänge[3] bzw. Module zeichnen sich aus durch einen Anwendungsbezug und Berufsbezug der Inhalte. Besonders Frauen bevorzugen einen ganzheitlichen Ansatz, der Interdisziplinarität, interkulturelle Aspekte und ökologische Aspekte einbezieht; dazu gehören auch Aspekte der Technologiefolgenabschätzung. Die Betonung der Sprachkompetenz fördert auch bei Studenten die Kommunikationskompetenz. Vielfältige Lehr-Lernmethoden unterstützen die individuellen Lernerfahrungen und Lernkompetenzen von Frauen und Männern. Der hohe Mathematikanteil im Grundstudium lässt Frauen wie Männer vorzeitig scheitern und demotiviert sie, da sie wenig Bezug zu ihrem Studienschwerpunkt sehen. Hier sind Praxisbeispiele, Anwendungsbezug, Projektorientierung sinnvoll, die sich nicht nur auf die männliche Arbeits- und Lebenswelt, sondern auch auf die Vielfalt menschlichen Lebens beziehen. Die Ermöglichung von Praxiskontakten und Praxisrelevanzen des Studieninhaltes und weibliche Vorbilder in Naturwissenschaft und Technik zeigen sowohl Frauen als auch Männern, dass beide Geschlechter in der Arbeitswelt gleichermaßen gefragt sind.

Neben diesen didaktischen und inhaltlichen Gender-Kategorien gehört auch die Verbesserung der Studierbarkeit im Grundstudium dazu. Sowohl auf struktureller und zeitlicher Ebene als auch in der didaktisch-inhaltlichen Ebene müssen Ansätze der Studierbarkeit (Studienorganisation ermöglicht ein Vollzeit- oder Teilzeitstudium, Workloads für die Studierenden familienfreundlich) und der Identifikation mit dem Studienbereich erkennbar sein. Geschlechtshomogene und -heterogene Seminare bieten, gendersensibel geplant, beiden Geschlechtern Identifikation und Motivation mit den Themenbereichen. Inhalte aus der Frauen- und Männerforschung und der Genderforschung können mit genderorientierter Methodik-Didaktik vermittelt werden[4]. Für alle Studierenden ist es sinnvoll, dass sowohl gesellschaftswissenschaftliche als auch natur- und tech-

3 Kahlert 2003, Becker et.al 2006 a.a.O.

4 Sprache, die beide Geschlechter berücksichtigt bzw. individuell ausgerichtet ist, Inhalte bezogen auf Lebensbereiche beider Geschlechter, auf individuelle Hintergründe, Methoden so anlegen, dass beide Geschlechter gleichermaßen arbeiten können und sich angesprochen fühlen - Ziel ist immer eine individuelle Förderung aller Fähigkeiten eines Menschen!

nikwissenschaftliche Anteile (insbesondere crossdisziplinär - also fächerfremd) genderorientiert angeboten werden, so dass eine Vernetzung verschiedener Disziplinen (Naturwissenschaft - Technikwissenschaft - Geisteswissenschaft) ermöglicht wird. Die Universität Lüneburg hat dies durch General Studies eingebunden. Alle Studiengänge sollten eine genderorientierte Evaluation[5] - im Rahmen des hochschulischen Qualitätsmanagement durchführen.
Im Rahmen der hochschuldidaktischen Veranstaltungen sowohl an der Universität Lüneburg wie auch an anderen Hochschulen in Niedersachsen[6] und auch bundesweit werden schon fertige oder in Planung befindliche Studiengangsmodule exemplarisch sowohl hinsichtlich der inhaltlichen als auch der strukturellen Möglichkeiten einer Frauen- und Genderorientierung bearbeitet.[7] Mit diesem situativen didaktischen Ansatz wird eng an den tatsächlichen Situationen und Fragen der Lehrenden und Planenden angesetzt. Es soll damit auch Hilfestellung bei konkreten Fragestellungen geboten werden und gleichzeitig der Zeit- und Handlungsdruck der Lehrenden und Forschenden berücksichtigt werden.

Für den Wissenschafts- Forschungsbereich findet eine situative Beratung von Projektplanerinnen und -planern zum Gender-Action-Planning im Rahmen von EU- und Bundesprojekten statt, welche sich an den Forderungen des Gender-Action-Plannings (GAP) der EU-Forschungs-Rahmenpläne orientiert. Die Gender-Kategorien für Forschung sind:

- Berücksichtigung des Standes der Genderforschung in jeder Fachdisziplin - auch unter internationalen Perspektiven und in jedem Forschungsdesign,
- Berücksichtigung beider Geschlechter in jedem Forschungsdesign: Diversity, Genderanzahl, Genderförderung, Genderbetroffenheit, Genderverteilung in Forschungsteams, weibliche Leitungen von Forschungsteams,
- Genderbudgetierung in den Forschungsprojekten,
- Gender- und Diversity-Berücksichtigung bei Drittmittelforschung,
- Gender- und Frauenforschung ausweisen in Forschungsberichten,
- Gender-Aspekte in der Exzellenzinitiative.

Auch hier werden Gespräche geführt, Konzeptvorschläge und Evaluationsfragen diskutiert bzw. für die Projekte erarbeitet.

5 Fragen in der studentischen Evaluation müssen so gestellt sein, dass beide Geschlechter in ihren Erfahrungen berücksichtigt werden, dass beide Geschlechter genannt werden und die Erhebungen müssen geschlechtsspezifisch ausgewertet werden.

6 Aufgrund der vielfachen Nachfrage nach dem Lüneburger Konzept des integrativen Genderings wurde das Projekt ab September 2005 auf die niedersächsischen Hochschulen ausgeweitet.

7 D. h. Lehrende oder Leitungen der Hochschulen schicken im Vorfeld eines Genderworkshops einige Module, die ich anhand der Gendersynopsen-Kategorien (s.o.) analysiere und sie dann an die Hochschule zurückschicke und im Workshop mit den Teilnehmenden diskutiere. Somit erhalten die Interessierten Hinweise und Anregungen zur Implementation von Gender-Aspekten in ihre (alltägliche) Lehre.

6 Genderorientierte Hochschuldidaktik und Integratives Gendering

Die Diskussion um eine genderorientierte Hochschuldidaktik steht noch in den Anfängen. Sie wird auch nicht durch die Evaluationen von Lehre und Studium vorangetrieben. In Ingenieur- und Technikwissenschaften hat die Diskussion zur Frauen- und Geschlechterforschung überwiegend nur in Frauenstudienbereichen Einzug gehalten, nicht jedoch in den "normalen" Studiengängen. Der Ansatz des "Integrativen Genderings" (Jansen-Schulz 2005) geht über den Ansatz der genderorientierten Didaktik (Kahlert 2003; 123) hinaus. Integratives Gendering findet auf mehreren Ebenen gleichzeitig statt und umfasst sowohl genderorientierte Didaktik und Methodik, Gendermodule als auch Empowerment von Frauen durch situative monoedukative Angebote und Mentoringmodelle für Frauen. Gleichzeitig bietet der Ansatz Unterstützung und Entlastung den Lehrenden an, in dem gemeinsam mit ihnen oder für sie Genderansätze für ihre jeweilige Lehrsituation entwickelt werden.

Integratives Gendering zielt auf Veränderung der Fachkulturen in kleinen Schritten und auf Vermittlung von Gender-Kompetenz als eine Schlüsselkompetenz sowohl bei Lehrenden als auch bei Lernenden (vgl. dazu Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management 1997-2004; Erpenbeck/v. Rosenstiel 2003; Chur 2005). Der Ansatz des integrativen Genderings ist theoretisch einem integrativen Bildungsverständnis verpflichtet (Chur 2005), welches alle hochschuldidaktischen Lern- und Aktionsbereiche berücksichtigt. Integratives Gendering setzt an sowohl an der inhaltlichen Ebene, der Verhaltensebene als auch der Bewusstseinsebene. Gender-Aspekte und Gender-Wissen wirken bei den Akteurinnen und Akteuren der hochschulischen Handlungsfelder ein auf Handlungskompetenzen, auf ihr Wissen und auf ihren Informationsstand. Gender-Aspekte sind somit auch neben der Hochschuldidaktik Teil der hochschulischen Personalentwicklungs-

planung. Integrativ heißt also auch, Gender in Fachveranstaltungen, durch spezifische Sequenzen und durch eine spezifische Didaktik zu vermitteln.

Unsere hochschuldidaktischen Gender-Angebote sprechen unterschiedliche didaktische Ebenen an:
- Zielgruppenspezifisches Fortbildungsangebot zu Gender in Lehre und Forschung.
- Erstellung einer Gendersynopse aller Studiengangsmodule mit Rückmeldung in die Studiengangsplanungen für Akkreditierungen oder Re-Akkreditierungen.
- Gender-Gespräche mit dem Professorium des jeweiligen Fachbereichs oder einer Gruppe von Lehr-Verantwortlichen.
- Einzelgespräche mit den jeweiligen Lehrenden zu ihren Modulen und den darin möglichen Genderissues.
- Gruppendiskussion exemplarischer Studiengangsmodule und der darin enthaltenden oder einzubauenden Gender-Kategorien.
- Individuelle Unterstützung bei der Suche nach entsprechender Literatur.
- Unterstützung bei der Vorbereitung und Durchführung entsprechender Lehrveranstaltungen mit integrierten Genderissues.
- Genderpackages (kurze genderorientierte Lehreinheiten) zu Modulinhalten seit Herbst 2005 auf der Projekt-Homepage (www.uni-lueneburg.de/gender-kompetenz/genderpackages).

Darüber hinaus werden Gendertrainings sowohl im eigenen Haus als auch für andere Hochschulen des Landes Niedersachsen und bundesweit angeboten.
Das bisher entwickelte hochschuldidaktische Fortbildungsangebot richtet sich mit seinen zielgruppenspezifischen Angeboten
- an Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler,
- an Professorinnen, Professoren, Lehrende,
- an leitende Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter,
- Dekaninnen und Dekane, Studiengangsplanerinnen und -planer,
- an Mentees des weiblichen wissenschaftlichen Nachwuchses eines Mentoringprogramms.

Genderpackages zu Studiengängen und Modulen werden im Laufe des Projektes auf der Grundlage der Gendersynopsen entwickelt und in die Webpage gestellt. Sie dienen sozusagen als Handout für genderorientierte Lehre, Forschung, Studium und sollen von allen Interessierten abgerufen, aber auch ergänzt und erweitert werden können (in Planung).

7 Integratives Gendering durch Top Down-Prinzip

Erste Ansätze eines integrativen Genderings in naturwissenschaftlich- technischen und wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen sind in der Universität Lüneburg erreicht. Auch Interessierte einiger anderer Niedersächsischer Hochschulen haben z. T. diesen Ansatz für ihre Lehre übernommen bzw. planen dies. Das Angebot zur Gender-Action-Planning-Beratung bei Drittmittelprojekten und die Angebote zum "Gender-Gespräch" werden zunehmend nachgefragt. Die vorhandenen Genderissues in den Modulen und die eingearbeiteten Vorschläge tragen zur Erweiterung des Genderwissens und der Gender-Kompetenz bei Lehrenden und Forschenden der Universität Lüneburg bei. Die zusätzliche Einarbeitung der in den Synopsen vorgeschlagenen Genderissues erhöht deutlich die zu berücksichtigenden Gender-Aspekte in den Studiengängen und werden z. T. in den Akkreditierungsprozess, bzw. den geplanten Re-Akkreditierungsprozess übernommen. Ein vielfältiges hochschuldidaktisches Genderprogramm wird angeboten.

Diese ersten Ergebnisse sind jedoch nicht ohne ein Top Down-Prinzip zu erreichen:
Die Unterstützung der Hochschulleitung beim Umsetzen von Integrativem Gendering ist unverzichtbar. Die Hochschulleitung weist in allen Gremien auf Genderissues hin und ermöglicht Gender-Beratung in allen Gremien. Sie schafft Unterstützungsstrukturen innerhalb der Handlungsfelder der Universität für Gender-Beratung, Gender-Gespräche, Gender im Career-Service, Gender in der Hochschuldidaktik und Gender in der internen Weiterbildung der Universität.

Widerstände zum Integrativen Gendering gibt es nicht so sehr direkt gegen das Integrative Gendering oder gegen Gender Mainstreaming-Ansätze. Sie sind eher zeitlich, strukturell oder persönlich begründet. Widerstände liegen sowohl in den Planungs- und Zeitstrukturen - es gibt Bedenken, zeitlich überfordert zu sein. Manche fühlen sich inhaltlich, fachlich überfordert aufgrund mangelnden Gender-Wissens. Große Befürchtungen bestehen, die mühsam entwickelten Module wieder bearbeiten zu müssen, wenn Gender integriert werden soll. Die spezifische Fusions-Situation in Lüneburg hat auch einige Projekt-Aktivitäten zunächst ausgebremst. Die persönliche und mentale Verarbeitung der Fusion, neuer Hochschulkulturen, der Zusammenarbeit mit neuen Kolleginnen und Kollegen, die Neustrukturierung der Fakultäten - dies alles hat viel Energie und Zeit gekostet. Die Berücksichtigung von Gender wird nach wie vor als ein "Add-on" anstatt integrativ, Genderansätze werden als zusätzliche Belastung gesehen. Es ist also wichtig, dass die Akteurinnen und Akteure das Projektangebot als Unterstützung für ihre Lehre annehmen.

Ohne ein Top-Down-Prinzip, das auch durch den Akkreditierungsrat[8] unterstützt wird, und somit Gender-Aspekte sowohl bei den Studiengangsakkreditierungen als auch bei den zukünftigen Prozessakkreditierungen verbindlich berücksichtigen, werden sich die einzelnen Akteurinnen und Akteure einer Hochschule nur wenig dem Integrativen Gendering verpflichtet fühlen. Und ohne Gender als Qualitätskriterium werden Hochschulen bei den kommenden Prozessakkreditierungen, im Konkurrenzkampf untereinander (Exzellenzinitiative) und bei der Werbung für Studentinnen und Studenten es in Zukunft schwer haben, den internationalen Anschluss zu behalten und genügend Studentinnen und Studenten - insbesondere in Natur- und Ingenieurwissenschaften zu rekrutieren.

Literatur

Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V./ Projekt Qualifikations- Entwicklungs - Management (1997-2004): Kompetenzentwicklung ab 1997 folgende Jahrgänge. Waxmann Verlag, Münster

Becker, Ruth/Jansen-Schulz, Bettina/Kortendiek, Beate/Schäfer, Gudrun (2006): Bericht zum Projekt "Gender in die Akkreditierungsprozesse". Netzwerk Frauenforschung NRW, Dortmund

Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der Gesellschaftlichen Urteilskraft, Neuauflage 1999, Suhrkamp Verlag Frankfurt/M.

Ders. (1992): Homo Academicus, Suhrkamp Verlag Frankfurt/M.

Ders. (2001): Kulturelles Kapital und kulturelle Praxis; in: Ders.: Wie die Kultur zum Bauern kommt. VSA-Verlag Hamburg

Brendel, Sabine/Metz-Göckel, Sigrid (2001): Das Studium ist schon die Hauptsache, aber.... Maschinenbau, Wirtschafts- und Erziehungswissenschaften aus Sicht von Studierenden einer Universität und einer Fachhochschule im Revier. Kleine Verlag, Bielefeld

Chur, Dietmar (2005): (Aus-)Bildungsqualität durch Schlüsselkompetenzen - zur Konkretisierung eines integrativen Bildungsverständnisses. (Das Heidelberger Modell) Manuskript Workshop "Grundfragen der General Studies", Lüneburg 2005

Cliché, Danielle/Wiesand, Andreas (2003): Exposing and Opening Gates... Introduction and Recommendations; In: ERICarts/ MEDIACULT/FinnEKVIT/observatorio des Actividades Culturais (2003): Culture-Gates. Exposing professional "Gate-Keeping" Processes in Music and New Media Arts. Bonn

Erpenbeck, John/Rosenstiel, Lutz v. (Hrsg.) (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen, und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Schäffer-Poeschel-Verlag, Stuttgart

Ihsen, Susanne (2006): Technische Fachkultur und Frauenbilder - warum sich die Technik mit den Frauen so schwer tut. In: Dudeck, Anne/Jansen-Schulz, Bettina (Hrg.) (2006): Hochschuldidaktik und Fachkulturen - Gender als didaktisches Prinzip. Universitätsverlag Webler, Bielefeld

Jansen-Schulz, Bettina (2004): Konzeptentwurf zum Antrag für Wettbewerb "get the Best" der Initiative D 21, unv. Manuskript Oktober 2004 Universität Lüneburg (Preisträgerin)

Jansen-Schulz, Bettina (2005): Integratives Gendering als eine Gender Mainstreaming Strategie für genderorientierte Fachkulturen in Naturwissenschaft und Technik. In: Burkhardt, Anke/König, Karsten (Hrsg.)

8 Der Vorsitzende des Akkreditierungsrates (Erichsen) forderte dies in einem Brief an die BUKOF Oktober 2004; die Aufnahme der Genderkategorie zur Akkreditierung von Akkreditierungsagenturen wird vom Akkreditierungsrat Ende 2005 festgeschrieben. Nun wäre es sinnvoll, wenn die Agenturen Gender auch als Kategorie in ihre Bewertungskataloge aufnehmen würden. Die Hochschulen sind gefordert, in ihre Module und die Leitlinien der Akkreditierungsanträge Gender-Aspekte einzubinden - ansonsten wird dies auch nicht von den Agenturen geprüft.

(2005): Gender. Zweckbündnis statt Zwangsehe. Gender Mainstreaming und Hochschulreform. Lemmens Verlag, Bonn, S. 195-206
Kahlert, Heike (2003): Gender Mainstreaming an Hochschulen. Anleitung zum qualitätsbewussten Handeln. Leske+Budrich, Opladen
Kahlert, Heike/Mischau, Anina (2000): Neue Bildungswege für Frauen. Frauenhochschulen und Frauenstudiengänge im Überblick. Campus Verlag, Frankfurt/M
Minks, Karl-Heinz, HIS (2004): Wo ist der Ingenieurnachwuchs? Vortrag beim VDI, Manuskript
Münst, Agnes Senganata (2002): Wissensvermittlung und Geschlechterkonstruktionen in der Hochschule. Ein ethnographischer Blick auf natur- und ingenieurwissenschaftliche Studienfächer. Beltz, Deutscher Studienverlag, Weinheim/Basel
Münst, Agnes Senganata (2005): Lehrstrukturen in naturwissenschaftlichen Studienfächern und die Herstellung der Geschlechterhierarchie in Lehrprozessen. In: Steinbrenner, Diana/ Kajatin, Claudia/ Mertens, Eva-Maria (Hrsg.) (2005): Naturwissenschaft und Technik (k)eine Männersache. Aktuelle Studien und Projekte zur Förderung des weiblichen Nachwuchses in Naturwissenschaft und Technik. Ingo Koch Verlag, Rostock
Schaeffer-Hegel, Barbara (2001): Technik, Gender und Gesellschaft. Bedingungen und Forderungen einer sich verändernden Arbeitswelt. In: Hoeltje, Bettina/Jansen-Schulz, Bettina/Liebsch, Katharina (Hrsg.) (2001): Stationen des Wandels. Rückblicke und Fragestellungen zu dreißig Jahren Bildungs und Geschlechterforschung. Festschrift für Ingrid N. Sommerkorn-Abrahams. Lit Verlag, Hamburg
Schaeper, Hildegard (1997): Lehrkulturen, Lehrhabitus und die Struktur der Universität - Eine empirische Untersuchung fach- und geschlechtsspezifischer Lehrkulturen, Beltz Verlag, Weinheim
Schwarze, Barbara/Webler, Wolff-Dietrich (Hrsg.) (1998): Lernen in Europa. Neue Anforderungen an die Ausbildung von Ingenieurinnen und Ingenieuren. Deutscher Studienverlag, Weinheim
Vogel, Ulrike/Hinz, Christiana (2004): Wissenschaftskarriere, Geschlecht und Fachkultur. Bewältigungsstrategien in Mathematik und Sozialwissenschaften. Kleine Verlag, Bielefeld

Anhang: Exemplarische Genderpackages

	Ingenieurswissenschaften
1. Studiengang	**Automatisierungstechnik**
2. Modulthema	**Arbeitssicherheit**
3. Genderinhalt	Arbeitssicherheit kann in der Produktionstechnik auch unter Geschlechterfragen bearbeitet werden. Welche Arbeitsschutzmaßnahmen gibt es für Frauen, welche für Männer, wie haben die sich historisch entwickelt, sind sie noch sinnvoll, finden sich in ähnlichen beruflichen Tätigkeiten (z. B. Heben und Tragen von Lasten) die gleichen Arbeitsschutzbestimmungen (Beispiel Tragen von Patienten im Gesundheitsbereich und Lasten im Produktionsbereich)? Die vor ca. 10 Jahren geänderten Sanitärraumordnungen sind z. B. immer noch weitgehend unbekannt und verhindern nach wie vor Einstellungen von Frauen mit dem Argument der (nicht mehr) notwendigen geschlechtsgetrennten Toiletten
4. Didaktik	Arbeitsschutzbestimmungen in der Produktion
5. Methodik	in Arbeitsgruppen o. g. Fragen in den Arbeitsschutzbestimmungen herausfinden
6. Forschungsgrundlagen/ Literatur	Arbeitsschutzbestimmungen in der Produktion, Rechtsbestimmungen, Kommentare, Rechtshandbuch für Frauenbeauftragte (Dashöfer Verlag)
7. Lehr-Lernziele	Gendersensibilisierung bei Arbeitsschutzbestimmungen und ihrer betrieblichen Anwendung, für Personalentwicklungsplanung
8. Schlüsselkompetenzen	Genderkompetenz
9. Studienorganisation	
10. Transfer zur Arbeitswelt	Recherche in Produktionsbetrieben zu Gender-Aspekten bei Arbeitsschutzbestimmungen und ihre historische Entwicklung und kritische Hinterfragung bestehender Notwendigkeiten

	Wirtschaftswissenschaften
1. Studiengang	**Modul Schlüsselqualifikationen / FB Wirtschaft**
2. Modulthema	**Grundlagen Kommunikation und Rhetorik**
3. Genderinhalt	Unterschiede männlicher und weiblicher Sprache, Kommunikationsstrukturen in Institutionen und Unternehmen und die Einbindung, bzw. die Ausschließung von Frauen und Männern, elektronische Kommunikation und Ein- und Ausschließungen von Geschlecht
4. Didaktik	Genderorientierte Didaktik, z. B. weibliche und männliche Sprachformen nutzen, beide Geschlechter gleichberechtigt ansprechen
5. Methodik	Eigene Kommunikationsformen reflektieren, Übungen zu männlichem und weiblichem Sprechen in geschlechtervertauschten Rollen
6. Forschungsgrundlagen/ Literatur	Ortmann, Günther: Tausend Schleifen. Über Geschlecht, Sprache und Organisation. In: Krell, Gertraude (Hrsg.) Betriebswirtschaftslehre und Gender Studies, Gabler Verlag Wiesbaden 2005; Welpe, Ingelore; Schmeck, Marike: Kompaktwissen Gender in Organisationen. Peter Lang Verlag Frankfurt 2005; Knallgrau GmbH: Social Software auf dem Weg zu einem neuen Paradigma der Informationstechnologie. www.knallgrau.at 2005 (elektronische Kommunikationsstrukturen)
7. Lehr-Lernziele	Wissen über männliche und weibliche Sprache, Kommunikationsstrukturen und ihre Ein- und Ausschlussfaktoren und Reflexion über eigene Kommunikation
8. Schlüsselkompetenzen	Genderwissen in Kommunikation und Rhetorik
9. Studienorganisation	
10. Transfer zur Arbeitswelt	Kommunikationsformen in Unternehmen, in beruflichen Institutionen

Susanne Ihsen

"Gender Studies in Ingenieurwissenschaften" als Beitrag zur Organisationsentwicklung an der Technischen Universität München

1 Überblick über das Konzept Gender Mainstreaming an der TU München

Die Technische Universität München (TUM) befindet sich bereits seit einiger Zeit in einem Reorganisationsprozess, ähnlich dem von Unternehmen, weg von einer nachgeordneten Behörde hin zu einem modernen, flexiblen "Wissenschaftsbetrieb". Der TUM ist daran gelegen, die aktuellen Veränderungen im wissenschaftspolitischen Raum (Bachelor/Master, Föderalismus usw.) zu nutzen, um ihr international anerkanntes Profil in Forschung und Lehre durch eine unternehmensähnliche Organisationsstruktur weiter zu schärfen. Zu diesem Gesamtkonzept gehört seit 2004 ein Konzept der "gender-gerechten Hochschule", getragen durch Hochschulleitung, Frauenbeauftragte und Verwaltungsrat. Ziel war und ist, alle Einzelmaßnahmen, Programme und Aktivitäten in ein gemeinsames Zielsystem zu integrieren und so die Umsetzung des Gender Mainstreaming an der TUM voranzutreiben (vgl. TUM 2004). Ziel des Gleichstellungskonzeptes ist zunächst die vom Gesetzgeber vorgeschriebene, gleichberechtigte Teilhabe von Frauen und Männern im wissenschaftlichen Bereich an der TUM. Darüber hinaus möchte die einzige voll ausgebaute technische Hochschule in Bayern, mit den daraus resultierenden niedrigen Frauenanteilen in Studium und Wissenschaft, nicht nur eine nachhaltige Stabilisierung und Steigerung dieser Frauenanteile erreichen, sondern auch qualitativ durch die Berücksichtigung von Gender-Aspekten die Gestaltung von Naturwissenschaft und Technik verändern.

> "In einer TUM-spezifischen Ausprägung von Gender Mainstreaming verfolgen wir die Kernstrategie, einen Transfer von gender-politischem Fachwissen, von erfolgreichen Strategien zur Gleichstellung und von attraktiven Ideen und erprobten Konzeptionen für Gender-Projekte in alle Bereiche der Hochschule sicherzustellen. Gender-Gerechtigkeit soll durchgängig und nachhaltig als Querschnittsthema an der TUM etabliert und in unserer Corporate Identity verankert werden" (Prof. Dr. Dr. h. c. mult. Wolfgang A. Herrmann, Präsident der TUM; TUM 2004).

Dieses Gesamtkonzept (Bild 1-1) setzt auf den genderspezifischen Projekten der Frauenbeauftragten auf (Mentoring- und Schülerinnenprogramme, Ferienakademie und Career Center). Davon ausgehend wurden Konzepte für eine spezifische Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, im Fundraising, im Hochschulentwicklungsplan, in der Kinderbetreuung und in Konzepten zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie entwickelt und umgesetzt.
Im Dezember 2004 wurde schließlich die bislang bundesweit einzige Professur für Gender Studies in Ingenieurwissenschaften besetzt und interdisziplinär in der Fakultät Elektrotechnik und Informationstechnik eingerichtet. Das Fachgebiet "Gender Studies in Ingenieurwissenschaften" trägt dazu bei, die Ursachen des geringen Frauenanteils in den Ingenieurstudiengängen zu erkennen, Maßnahmen zur Veränderung zu entwickeln und zu überprüfen. Dazu gehören Analyse und Veränderungspotenziale bei den Berufs- und Karriereverläufen von Ingenieurinnen ebenso wie eine Untersuchung der Frage, wie sich das Interesse an Technik und ihrer Entwicklung bei Frauen und Männern ausprägt. Zur Zeit entdecken Unternehmen, dass die Wahrnehmung von vielfältigen Kundeninteressen zu einer Produktoptimierung und -weiterentwicklung führt. Um diese Vielfalt ("Diversity") zu erzielen, setzen sie auf heterogene Entwicklungsteams: Frauen und Männer, Menschen aus unterschiedlichen Generationen und mit verschiedenen Herkunftskulturen.
Auch für die Arbeits- und Unternehmenskultur gilt, einseitig geprägte Strukturen zu identifizieren und - wenn sie ungleiche Chancen für Frauen oder Männer zur Folge haben - an Veränderungen

1. Gender Mainstreaming an der TUM

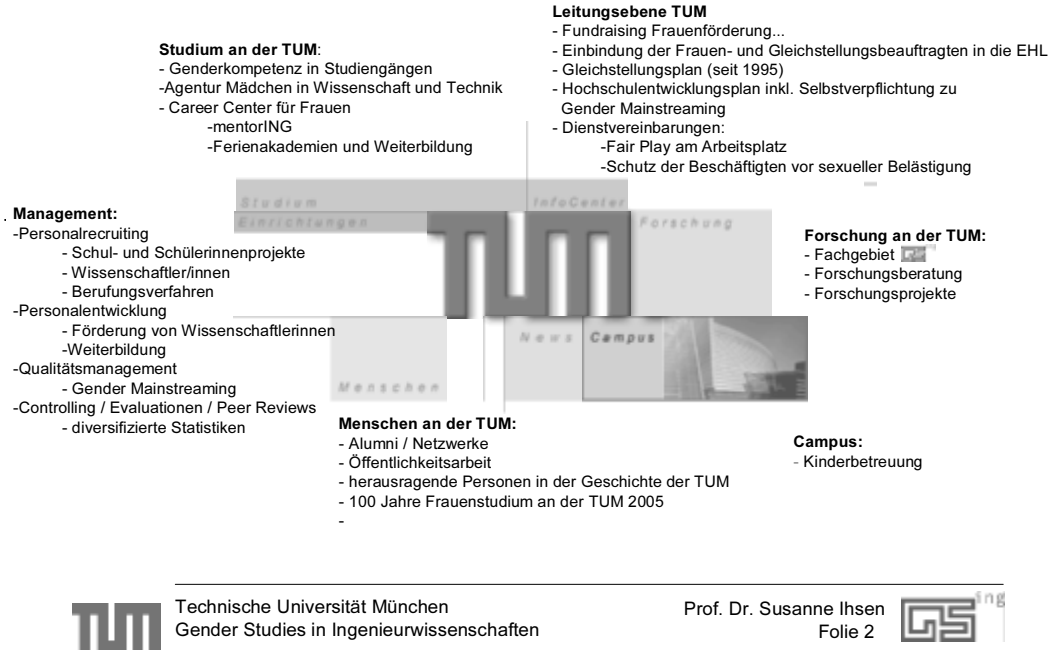


Bild 1-1: Das Konzept Gender Mainstreaming an der Technischen Universität München

mitzuwirken. Für Frauen - aber auch für Männer - sollen so neue Wege eröffnet werden, ihr Berufsleben erfolgreich und zufrieden zu gestalten.
Die Aufgaben und Angebote des Fachgebiets umfassen sowohl Forschung, Lehre, als auch Angebote für Unternehmen. Die Arbeitsschwerpunkte sind:

- Gender und Diversity im Beruf
- Gender und Diversity an der Hochschule
- Gender und Diversity in der Technikentwicklung
- Diversity - Management in Unternehmen.

2 Von der Hochschulebene in die Ingenieurwissenschaften

Die Akzeptanz des Konzeptes "Gender-Mainstreaming" der TUM auf Hochschulebene und in ihren Fakultäten ist hoch. Gleichzeitig ist allerdings, je nach Fachgebiet, die Einsicht, dass dieses Konzept auch die eigene Forschung, Lehre und Organisation beeinflusst, unterschiedlich ausgeprägt. Nach wie vor bedarf es für die Wissenschaft einer Brücke zwischen den differierenden Ansätzen, einerseits mit gezielten Maßnahmen z. B. mehr Frauen auf allen Hierarchieebenen in die verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen zu integrieren und dem Selbstbild andererseits, dass herausragende, exzellente Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler anhand ihrer Leistungen von der community erkannt und in angemessene Positionen berufen werden.
Die Ingenieurwissenschaften galten lange als besonders resistent gegenüber Maßnahmen und Konzepten zur Steigerung des Frauenanteils, sobald auch inhaltliche und kulturelle Veränderungen in der eigenen fachlichen Umwelt zu befürchten waren. Doch aufgrund der aktuellen Diskussionen über den zu erwartenden demografischen Wandel und einen Fachkräftemangel erlangt das Thema Frauen in Ingenieurwissenschaften - auch in den Fakultäten selbst - seit Mitte der 90er Jahre immer mehr Bedeutung.
Dazu kommen aktuell zwei Strömungen aus der Industrie, die die Prozesse befördern:

- "Diversity-Management", das, gerade durch amerikanisch geprägte Unternehmen forciert, davon ausgeht, dass Produktivität, Mitarbeiterzufriedenheit und Image des Unternehmens durch eine

"diverse" Mitarbeiteraufstellung hinsichtlich beider Geschlechter, verschiedener Generationen und Herkunftskulturen nachhaltig verbessert wird.
- "Diversity in der Technikentwicklung", ein Ansatz, der davon ausgeht, dass sich Prozesse von der Entwicklung bis zur Vermarktung verändern, wenn sich statt der bisherigen relativ homogenen Männergruppen gemischte Teams mit den Wünschen von Kundinnen und Kunden befassen.

Die Folgen beider Ansätze sind, dass mehr als deutlich wird, dass der bisherige personelle Output der Hochschulen diesen Anforderungen nicht entspricht: Unternehmen suchen inzwischen die technisch ausgebildete Fachfrau.
Die (zu) geringe Beteiligung von Frauen in den Ingenieurwissenschaften, die über Jahrzehnte fast unverändert gebliebene ingenieurwissenschaftliche Fachkultur, die unternehmerisch geforderten aktuellen Kompetenzprofile von Hochschulabsolventen und Hochschulabsolventinnen der Ingenieurwissenschaften, die die industrielle und gesellschaftliche Realität widerspiegeln sollen - gerade in Zeiten der Umstellung der Studiengänge von Diplom- auf Bachelor- und Masterstudiengänge erhalten diese seit Jahrzehnten existierenden bildungspolitischen Dauerbrenner neue Schubkraft.
Zusätzliche gesellschaftspolitische Relevanz gewinnt diese Diskussion, weil eine moderne Ingenieurausbildung in der Bundesrepublik ihren wirtschaftlichen Erfolg sowie politische und soziale Sicherheit ausmacht. Seit langem ist unstrittig, dass immer komplexer werdende Anforderungen durch eine Veränderung der Märkte und der Organisationsstrukturen in Betrieben von allen Fach- und Führungskräften überfachliche Kompetenzen erfordern (vgl. Brödner 1996; VDI 2004). Bereits vor Jahren wurden bereits auf Unternehmensseite Konzepte eingeführt und umgesetzt, die sich speziell an Frauen wenden und technische Berufe für sie besonders attraktiv werden lassen. Gleichzeitig blieb die Quote arbeitsloser Ingenieurinnen sehr hoch (vgl. Frauen 2005: 18,9%, Männer: 7,2%). Die Situation von Frauen in Ingenieurwissenschaften rückt deshalb immer wieder ins Zentrum bildungspolitischer Diskussionen, in denen das traditionelle Berufsbild "des Ingenieurs", vor dem Hintergrund der gesellschaftspolitischen Entwicklung, kritisiert wird (vgl. u. a. Molvaer/Stein 1994: 93ff, Buhr 2006).
Seit Anfang der 1990er Jahre wird in verschiedenen Projekten in ingenieurwissenschaftlichen Fächern versucht, einige der Anforderungen umzusetzen und damit unter Beweis zu stellen, dass Veränderungsprozesse auch in gewachsenen Strukturen und Traditionen möglich sind (vgl. u. a. Schwarze/Webler 1998, Ihsen 1999). Eine konsequente Ausrichtung der Fächer auf die möglichen Geschlechterunterschiede ("Gender Mainstreaming") bleibt allerdings bis heute aus. Die Ingenieurwissenschaften vermitteln weiterhin, hinsichtlich der Unternehmensanforderungen, aber auch bezogen auf eine stärkere Berücksichtigung diverser Zielgruppen, ein zu geringes Maß an Zusammenhängen, Querverbindungen und nichttechnischen Bezügen. Dies führt unter anderem dazu, dass sich noch immer eine sehr homogene Gruppe der Studierenden zu einem solchen Studium motivieren lässt: Studierende sind weiterhin mehrheitlich Männer, an traditionellen Berufsfeldern interessiert, und sie kommen häufig aus einem bereits technisch vorgeprägten Umfeld (vgl. Molvaer/Stein 1994). Es besteht demnach ein Konflikt zwischen gesellschaftspolitischen Anforderungen, Hochschulansätzen des Gender Mainstreaming und der Realität der ingenieurwissenschaftlichen Studiengänge und Fakultäten.

3 Das Fachgebiet "Gender Studies in Ingenieurwissenschaften" in diesem Spannungsfeld

Der ingenieurwissenschaftliche Berufshabitus ist ein wesentliches Element in der Beschreibung der Konflikte der geschlechtsspezifisch ungleichen Fachsozialisation. Innerhalb des Hochschul- und Berufsalltags findet eine permanente soziale Reproduktion von Ungleichheit anhand der Manifestierung des Berufshabitus statt, was wiederum zu qualitativen und quantitativen Ausgrenzungen von Frauen in Studium und Beruf führt (vgl. Ihsen 1996; VDI 2003).
Diese Ausgrenzungen reproduzieren sich "unbewusst" durch die ingenieurwissenschaftliche Fachkultur und den damit einhergehenden Habitus weiter fort indem Regeln vermittelt werden,

die ausschließlich Männern vorbehalten sind. Frauen sollen sich zwar der Fachkultur anpassen, dürfen aber nicht die gleichen Regeln für sich in Anspruch nehmen. Deutlich wird das u. a. durch die unterschiedlichen Konventionen und Spielregeln in der Kommunikation. Insofern führt der begonnene Paradigmenwechsel in den Ingenieurwissenschaften (prozessorientiert, stärker interdisziplinär ausgerichtet) möglicherweise zu einer stärkeren Respektierung so genannter weiblicher Kompetenzen, allerdings erst dann, wenn sich der Wechsel auch auf eine Veränderung von Studien- und Berufsstrukturen auswirkt.
Der im Folgenden skizzierte, interdisziplinäre Ansatz von "Gender Studies in Ingenieurwissenschaften" knüpft an die diversen Einzelinitiativen innerhalb der TUM und ihrer Ingenieurwissenschaften an, Veränderungen zugunsten einer stärkeren Beteiligung von Frauen zu erreichen. Er bündelt, wie mit einem Brennglas, die verschiedenen Ansätze in einem Gesamtkonzept und liefert damit einen Beitrag zur Entwicklung einer neuen Qualitätskultur hinsichtlich eines ausgewogenen Geschlechterverhältnisses in den Ingenieurwissenschaften.
Zunächst erfolgt mit diesem Ansatz eine Systemanalyse und Evaluation der bisherigen Aktivitäten unter Integration der jeweiligen Akteure und Akteurinnen, z. B. der Schulen (Eltern, Lehrer und Lehrerinnen, Schüler und Schülerinnen), Hochschulen (Hochschullehrer/innen, Frauenbeauftragte, Studentinnen), Initiativgruppen, Unternehmen (mit ggf. vorhandenen Ansprechpartner/innen zu Diversity oder Gender Mainstreaming).
In einem zweiten Schritt werden gezielte Maßnahmen zur Gewinnung junger Frauen für die Ingenieurwissenschaften durch Kooperationen mit Schulen und Unternehmen entwickelt und umgesetzt. Gleichzeitig erhalten Studentinnen im Studium und in der Berufsvorbereitung Unterstützung. Auf politischer und wirtschaftlicher Ebene werden Konzepte zur Ausweitung des Einflussbereichs von Ingenieurinnen im Wissenschaftsbetrieb und in erfolgreichen Karriereverläufen von Ingenieurinnen in der Industrie forciert. In diesem Zusammenhang sind auch Unternehmen gefordert, die Notwendigkeit von Frauen in technischen Berufen zu betonen. Konzepte und Beratung für Diversity-Management vermitteln handfeste Organisationsentwicklung in Hochschulen und Unternehmen. Sozialwissenschaftlich geht es ferner um eine systematisierte Erforschung der analytischen Kategorie Geschlecht in Bezug auf die Ingenieurwissenschaften (Diversity-Forschung).
Im Rahmen der Umstrukturierung des Lehrangebotes auf Bachelor- und Masterstudiengänge werden alle Lehrangebote hinsichtlich ihrer Zielgruppen auf den Prüfstand gestellt. Das bietet einen guten Diskussionsansatz, Elemente wie Projektarbeit, Praxisbezüge und nichttechnische Lehr- und Lerninhalte auch hinsichtlich einer Erweiterung der Zielgruppen zu führen. In enger Kooperation mit Akkreditierungsinstanzen können unterschiedliche Gender- und Diversity-Aspekte in die ingenieurwissenschaftlichen Studiengänge integriert werden, einschließlich der Darstellung und Vermittlung technischer Entwicklungen hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Auswirkungen.
Gemeinsam mit den ingenieurwissenschaftlichen Fachbereichen und einschlägigen Berufsverbänden geht es außerdem um die Weiterentwicklung und ständige Aktualisierung des Ingenieur-Berufsbildes. Dies ist die elementare Plattform für die Erschließung neuer Zielgruppen. Mit dieser Berufsbild-Aktualisierung geht eine entsprechend moderne und aussagekräftige Öffentlichkeitsarbeit einher, die die vielfältigen Geschichten und Gesichter von Ingenieurinnen und Ingenieuren in Bezug zu ihrem Wirken in der Technik heraus stellt.

4 Nachhaltige Veränderungsprozesse in der Fachkultur anhand eines "integrierten Störfaktors"

4.1 Kulturen und ihre Grenzen

Erfolg und Misserfolg von Reformprozessen sind eng mit der Berücksichtigung von Identität und Kultur des beteiligten Faches verbunden. Eine (technische) Fachkultur ist ein System mit festen Grenzen. Sie dient primär der Identität seiner Mitglieder und zur Selbsterhaltung des Faches, auch hinsichtlich einer Abgrenzung nach außen. Jede Fachkultur verfügt z. B. über eine eigene Geschichte, Zukunftsvisionen, Strukturen und Menschen, aber auch über Tabus, Widersprüche und Konflikte (Ihsen 1999, Bild 4-1)

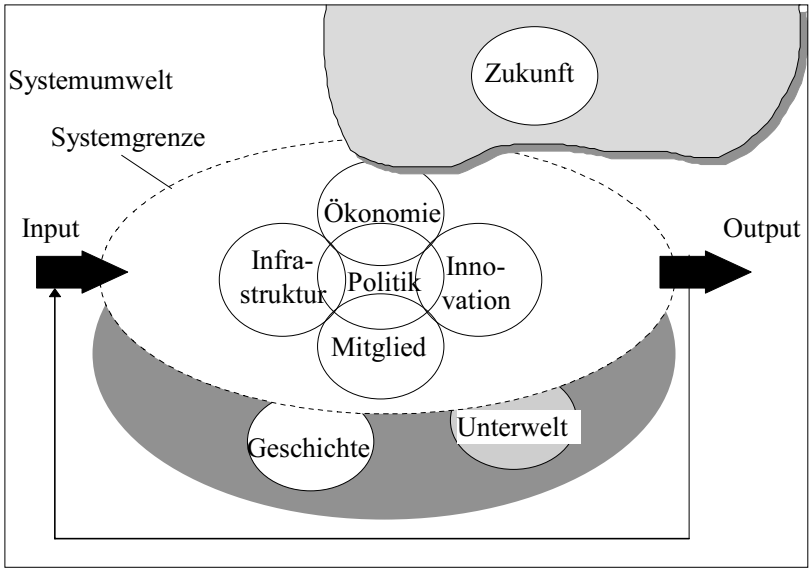


Bild 4-1: Ein soziales System (nach Rieckmann/ Weissengruber 1990:42)

Eine solche Kultur produziert und vermittelt einen eigenen Sinn, indem verschiedene Leitideen ausgewählt werden (vgl. Rehberg 1992:12) und damit innerhalb dieser Kultur gesetzesähnlich werden. Die Leitideen sind in Zielen, Strategien und Grundsätzen zu finden, wie auch in der Form der Machtverteilung, Führungsgrundsätzen, Funktionsrollen und "typischen Einstellungen". Um an die Mitglieder des Faches vermittelt zu werden, braucht die Kultur einen institutionellen Rahmen, z. B. spezielle Fachbereiche an Hochschulen, primär technisch geprägte Unternehmensbereiche und Berufsverbände.

4.2 Wahrnehmungsdefizite aufgrund kultureller Abgrenzung

Der oben beschriebene Abgrenzungsprozess als Selbstschutz gegenüber der Systemumwelt wird in der systemtheoretischen Diskussion als Wahrnehmungsdefizit aufgrund dieser Abgrenzung beschrieben. Unreflektierte Reproduktion der offiziellen und inoffiziellen Regeln führt zu systemspezifischen Handlungen der Mitglieder eines Systems und ignoriert externe Impulse. Diese Regeln ("heimlichen Lehrpläne") selektieren potenzielle Mitglieder, z. B. die gewünschte Zielgruppe eines Studiengangs, und haben einen wesentlichen Einfluss auf die weitere Entwicklung des Habitus, der Systemmitglieder. Man kann davon sprechen, dass sich die Ingenieurwissenschaften als System selbst in einem geschlossenen Prozess anhand der eigenen Einheit, Struktur und Kultur kontinuierlich selbst reproduzieren ("Autopoiese"; vgl. Goorhuis 1996: Maturana 1993; Luhmann 1987). Gelangen externe Impulse als "Verstörungen" in das System hinein, werden sie durch die Systemelemente so kompensiert, dass sich das System in seiner Kultur nicht verändern muss[1].

Die Mitgliedschaft ist ein wesentliches Symbol für die erfolgreiche Identitätsentwicklung von Personen im System und im Sinne des Systems. Der Habitus als Ergebnis dieser systemspezifischen Identitätsentwicklung drückt sich u. a. durch eine disziplinspezifische Sprach- und Denkstruktur, die weit über das eigentlich Fachliche hinausgeht, aus (vgl. Kosuch 1994: 56f, Bourdieu 1982:174). Gelingt bei Mitgliedern des Systems die Ausbildung eines konformen Habitus, ist die Chance eines erfolgreichen Studienabschlusses deutlich höher, als bei Diskrepanzen zwischen Person und Rolle (Bild 4-2). Umgekehrt führt die formale Gleichbehandlung von unterschiedlichen Personen und Gruppen (z. B. Frauen) dazu, dass ungleiche Chancen zur Habitusentwicklung geschaffen werden. Dies gilt für Schulen, Hochschulen, Unternehmen und Verbände (vgl. u. a. Ihsen 1999).

Auf diese Weise gelingt es dem System, seine eigene Identität trotz stetig neuer Mitglieder zu schützen und bei diesen diejenigen Prozesse zu initiieren, die den eigenen, systemischen Interessen entsprechen. Durch seine relative Abgrenzung zur Umwelt gibt das System zwar Impulse an die Umwelt ab, kann aber Impulse aus der Umwelt weder gezielt aufnehmen noch auswählen, ist also "in einem gewissen Sinne ‚blind'" (vgl. Goorhuis 1996:144) für seine Umwelt (Bild 4-2).

1 Ausgangspunkt dieses Begriffes ist der von Maturana/Varela benutzte Begriff "perturbacion" (vgl. Maturana/Varela 1987:27), der im Zusammenhang sozialer Phänomene mit "Verstörung" übersetzt wird.

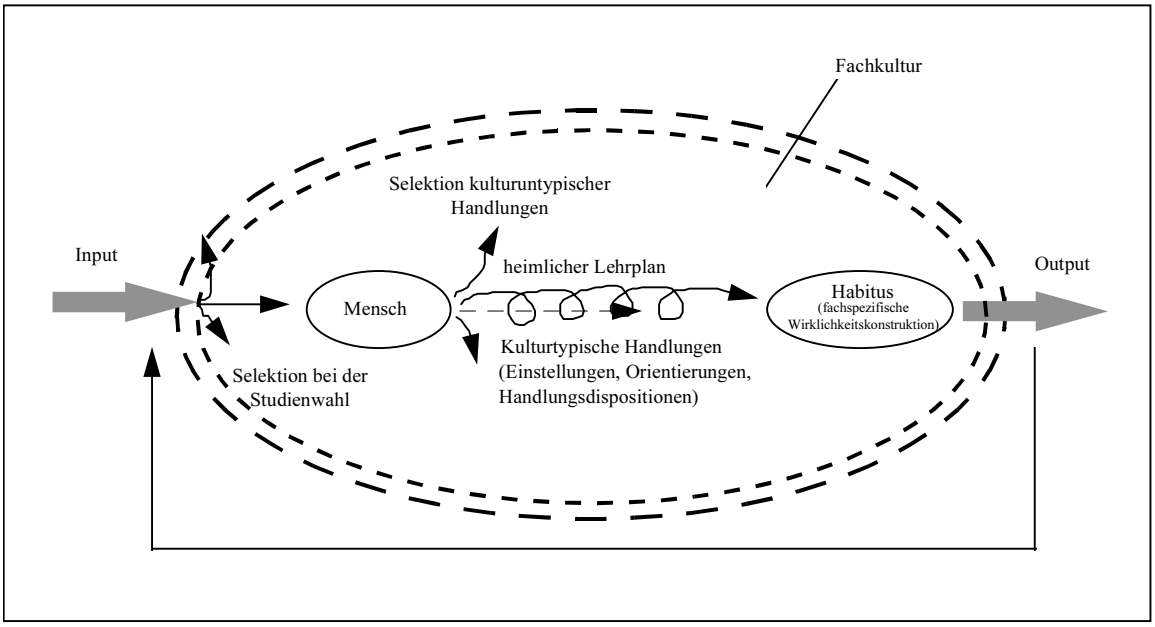


Bild 4-2: Die Habitusentwicklung

Studentinnen der Ingenieurwissenschaften, die von einem selbstverständlichen gleichberechtigten Umgang mit ihnen ausgehen, sammeln innerhalb dieses Systems in Praktika und Studium Erfahrungen darin, "aus dem Rahmen zu fallen". Sie entwickeln Lösungsansätze, sich kulturell zu integrieren, können damit aber den Konflikt zwischen Geschlechts- und Berufsrolle nur begrenzen. Da sie einen Teil der Fachkultur für sich adaptieren, entwickeln sie häufig zunächst individuelle Strategien (im Sinne von: "Ich bin schuld, wenn ich nicht akzeptiert werde, also kann ich es auch ändern", vgl. Ihsen 1996), die dem allgemeinen ingenieurwissenschaftlichen Habitus entsprechen. Mit der Reflexionsleistung, dass auch noch so genaue Anpassung nicht zu der gewünschten Normalität führt, werden strukturelle Erklärungsansätze heran gezogen (im Sinne von: "Ich werde ausgegrenzt, weil ich eine Frau bin", vgl. Ihsen 1996). Diese Erkenntnis kann zu verschiedenen Ergebnissen führen: zum Verlassen dieser Kultur, zu weiteren individuellen Anpassungsbemühungen, zur inneren Emigration innerhalb der Kultur und zur konstruktiven Auseinandersetzung mit dem System.

4.3 Veränderungsansätze in einem System, das "auf einem Auge blind" ist

Die Fachkultur in den Ingenieurwissenschaften reproduziert ein Selbstverständnis, das auf sachlichen Problemlösungen durch spezielles Fachwissen und eine traditionelle Verwurzelung im industriell-ökonomischen Sektor beruht. Unberücksichtigt bleibt dabei, dass mit Technik und ihrer Gestaltung auch die Fantasie von Gestaltung, Schöpfung, Macht, Reinheit und Schönheit einhergeht. Das heißt, das Selbstverständnis von Ingenieuren und Ingenieurinnen und ihr Blick auf die Technik sind hochgradig emotional. Pikanterweise können diese Emotionen und die damit verbundenen Attribute auch auf den traditionellen Blick von Männern auf Frauen angewendet werden. Durch die historische und bildungspolitische Verschiebung der Beteiligung von Frauen in der Berufswelt konnte sich diese Gleichsetzung sehr lange unreflektiert halten und sich in der männlich dominierten Fachkultur verselbständigen. Frauen haben deshalb, ungeachtet der von ihnen erlangten Funktionen, nicht die Möglichkeit, sich vollständig ihrer eigenen Fachkultur anzupassen, können somit auch nicht "auf einem Auge blind" werden, sondern stehen als mögliche Unterstützerinnen von Veränderungsprozessen zur Verfügung.
Sie tragen zurzeit viele der Reformdiskussionen in das System, gemeinsam mit Kollegen, die ebenfalls nicht voll integrierbar sind, wie z. B. aus der Industrie kommende Lehrkräfte oder auch Väter von Töchtern, die sich in der Berufsfindungsphase befinden. Die Konflikte rund um diese

Veränderungen dürfen allerdings nicht existenziell bedrohlich wirken, um die systeminterne Veränderungsabwehr nicht zu mobilisieren.

5 Statt eines Fazits: Weitere Ansätze für Gender Mainstreaming im aktuellen Veränderungsprozess

Die bereits skizzierten Prozesse bei der Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge führen zu einer noch nicht abschätzbaren Debatte hinsichtlich Qualität der Ausbildung und Anforderungen der Unternehmen. Dennoch ist schon feststellbar, dass sich die TUM bei der Suche nach den besten Köpfen nicht mehr durch Stereotype leiten lässt. Die Frage, wie neue Zielgruppen angesprochen und ins Studium integriert werden, wird ebenso behandelt wie geschlechterspezifische Probleme hinsichtlich der Praxiserfahrungen. Abzuwarten bleibt allerdings, ob die Umstrukturierungen hinsichtlich Studiengebühren (bislang ohne geregelte Stipendienmodelle), Eignungsfeststellungsverfahren (in den Ingenieurwissenschaften bundesweit unterschiedlich gehandhabt), die unterschiedlich guten Berufsaussichten für Ingenieurinnen und Ingenieure (die Arbeitslosigkeit von Ingenieurinnen liegt aktuell bei 20%) die Stagnation bei den Studentinnenzahlen nicht eher erklären, als einzelne Maßnahmen und Programme der Hochschulen. Hier fehlt im Moment eine fachlich angepasste Genderperspektive für die Bundesländer, die nach der Föderalismusreform allein für ihre Hochschulen verantwortlich sind.

Uneingeschränkt positiv hat sich die Beteiligung der TUM an der Exzellenzinitiative des Bundes ausgewirkt: Konflikte und Veränderungsprozesse hinsichtlich Gender und Diversity in der Technik, und hier im Besonderen in der Technikforschung, wurden erzielt. Analog zu internationalen Antragstellungen weisen alle Anträge so genannte "Gender Issues" aus und unterlegen sie mit konkreten Maßnahmen und bewertbaren Qualitätskriterien. Diese Anforderung war eine sinnvolle Methode, nun endgültig eine der letzten Bastionen viel beschworener Forschungsneutralität zu stürmen. In den Projektgruppen zur Vorbereitung von Forschungsclustern, Graduate Schools und der Hochschule selbst wurde, sicherlich für viele Kollegen erstmalig, über Gender-Aspekte nicht mehr nur unter dem Aspekt "Steigerung des Frauenanteils" diskutiert; nach anfänglichem Zögern kamen vielfältige Ideen, die das konkrete Forschungsthema, die stärkere Einbeziehung von Wissenschaftlerinnen, interdisziplinäre Kooperationen und ein modernes Berufsimage beinhalten.

Der hier skizzierte Ansatz von Gender Mainstreaming und dem Fachgebiet "Gender Studies in Ingenieurwissenschaften" positioniert Ausbildung und Beruf in ihrer öffentlichen Wirkung neu: Künftig wird es stärker als heute darum gehen, in welcher Weise die verschiedenen Zielgruppen von Gender- und Diversity-Maßnahmen unterschiedlich angesprochen werden müssen, um gezielt gefördert werden zu können. Auch in Deutschland werden sich Hochschulen und ingenieurwissenschaftliche Fachbereiche stärker als heute mit Diversity hinsichtlich des Geschlechts, des Alters, der Internationalität und einer zunehmenden Vielfalt der Studienabschlüsse auseinandersetzen müssen.

Literatur

Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Frankfurt a. M.

Brödner, Peter (1996): Innovationsstrategien im Wandel. Die Rolle der Ingenieure. In: Verein Deutscher Ingenieure (VDI): Profil zeigen! Berufsstrategien für Ingenieurinnen und Ingenieure. Tagungsband. Chemnitz: TU Chemnitz-Zwickau

Goorhuis, Henk (1996): Universitäre Weiterbildung im "neuen Kapitalismus". In: Hochschulpublikation der ETH Zürich: 140ff

Ihsen, Susanne (1996): Studentinnen an einer Technischen Hochschule. Zur Situation von Maschinenbau-Studentinnen an der RWTH Aachen. In. Münch, D.; Thelen; E.: FORUM Frauenforschung - Vorträge aus fünf Jahren. Darmstadt: 107-130

Ihsen, Susanne (1999): Zur Entwicklung einer neuen Qualitätskultur in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen. Ein prozeßbegleitendes Interventionskonzept. VDI-Fortschritt-Berichte, Reihe 16, Nr. 112. Düsseldorf

Kosuch, Renate (1994): Beruflicher Alltag in Naturwissenschaft und Ingenieurwesen. Eine geschlechtervergleichende Untersuchung des Konflikterlebens in einer Männerdomäne. Weinheim

Luhmann, Niklas (1987): Die Autopoiesis des Bewußtseins. In: Hahn, A.; Kapp, V. (Hrsg.): Selbstthematisierung und Selbstzeugnis: Bekenntnis und Geständnis. Frankfurt a. M.

Maturana, Humberto; Varela, Francisco (1987): Der Baum der Erkenntnis. Bern München

Maturana, Humberto (1993): Das Konzept der Autopoiesis. Information Philosophie, 21. Jg., Heft 4: 42ff

Molvaer, Janitha; Stein, Kira (1994): Ingenieurin - warum nicht? Berufsbild und Berufsmotivation von zukünftigen Ingenieurinnen und Ingenieuren. Ein interkultureller Vergleich. Frankfurt a.M. New York

Rehberg, Karl-Siegbert (1992): Universität als Institution. Vortrag an der RWTH Aachen

Rieckmann, H.; Weissengruber, P. H. (1990): Managing the Unmanagable? Oder: Lassen sich komplexe Systeme überhaupt noch steuern? - Offenes Systemmanagement mit dem OSTO-Systemansatz

Schwarze, Barbara; Webler, Wolf-Dietrich (1998): Lernen in Europa. Weinheim

Technische Universität München (TUM) (2004): Die gender-gerechte Hochschule. Das Konzept der Technischen Universität München zur durchgängigen und nachhaltigen Frauenförderung. Frauenbüro der TUM 2004

Verein Deutscher Ingenieure (VDI) (2003): Karriere für Ingenieurinnen. Düsseldorf

Verein Deutscher Ingenieure (VDI) (2004): Stellungnahme zur Weiterentwicklung der Ingenieurausbildung in Deutschland. Düsseldorf

Renate Klees-Möller, Renate Petersen, Anette Schönborn

Gender Mainstreaming-Strategie in der Hochschul- und Qualitätsentwicklung an der Universität Duisburg-Essen - Das Beispiel Meduse

Die Universität Duisburg-Essen (nachfolgend: UDE) hat sich politisch der Strategie des Gender Mainstreaming verpflichtet und die Zuständigkeit für die Umsetzung in ihre Führungsverantwortung integriert. Damit wird die gesamte Hochschulentwicklung im Sinne des Gender Mainstreaming-Konzeptes geschlechterbezogen betrachtet. Im Bereich der Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium wurde durch die Implementierung des Geschäftsbereichs Frauenförderung/Gender Mainstreaming in das Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung die Berücksichtigung von Gender-Aspekten bzw. Frauenförderung als integraler Bestandteil der Qualitätsentwicklung festgeschrieben.

1 Von der Gründung des Mentorinnennetzwerks Meduse zur Einrichtung des Arbeitsbereichs Frauenförderung/Gender Mainstreaming im Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung

1.1 Zur Geschichte von Meduse

Das Mentorinnennetzwerk Meduse wurde im Jahr 1999 an der Universität Essen für Studentinnen und Absolventinnen verschiedener Disziplinen und Fachrichtungen - bundesweit eines der ersten Projekte dieser Art - initiiert. Berufserfahrene Fach- und Führungsfrauen, vorrangig Absolventinnen der Universität, erklärten sich bereit, ihr Wissen, das sie sich auf dem Karriereweg angeeignet haben, an den weiblichen Nachwuchs weiter zu geben, Kontakte zu fördern und Unterstützung für eine individuelle berufliche Strategieentwicklung zu geben. Angesprochen waren Studentinnen aller Studienphasen und Fachrichtungen sowie Absolventinnen und Doktorandinnen der Universität Duisburg-Essen. Entsprechend ihrer (beruflichen) Orientierungsphase hatten die Teilnehmerinnen unterschiedliche Wünsche und Erwartungen an den Mentoring-Prozess: Unterstützung während des Studiums oder in der Bewerbungsphase, Austausch mit berufserfahrenen Frauen, zusätzliche überfachliche Begleitung während der Promotion, Erweiterung von Schlüsselqualifikationen usw. Zu dieser Zeit war das Meduse-Projekt im Zentrum für Hochschuldidaktik angesiedelt und wurde mit Mitteln des Wissenschaftsministeriums des Landes Nordrhein-Westfalen finanziell gefördert.

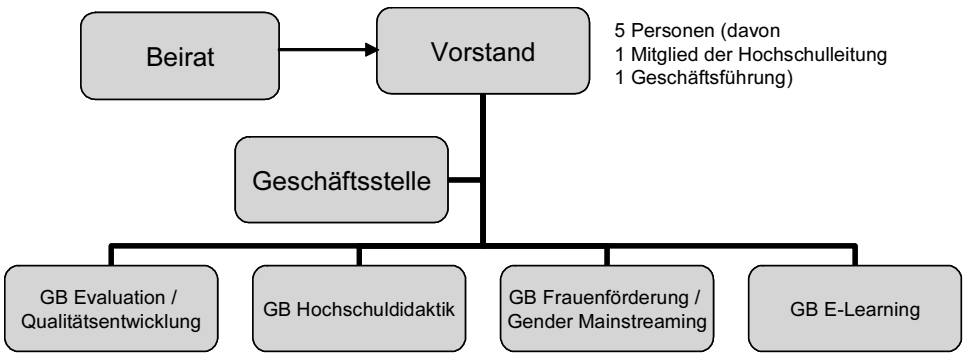
Im Jahr 2001 wurde die Mentoring-Konzeption verändert, indem das Angebot in eine Programmform gebracht wurde, d. h. der Mentoringprozess wurde zeitlich limitiert und begleitend mit den Modulen "Seminarprogramm zu Schlüsselqualifikationen" und "Vernetzungsangeboten" sowie nach Bedarf Coaching versehen. Jährlich starteten zwei bis drei Durchgänge mit jeweils 12 bis 16 Paaren. Im Anschluss an die Fusion mit der Duisburger Universität im Jahr 2003 wurden verstärkt Interessentinnen am Campus Duisburg angesprochen, bis im Jahr 2005 am Campus Duisburg ein Meduse-Büro eröffnet werden konnte, von dem vielfältige Aktivitäten insbesondere in den Fakultäten für Ingenieurwissenschaft, Bildungs-, Sozial- und Gesellschaftswissenschaften entfaltet wurden. Anfang 2006 startete ein erstes Mentoring-Programm ausschließlich für Studentinnen der Natur- und Ingenieurwissenschaften und Mathematik. Ferner wurden in dieser Phase Aktivitäten zur Stärkung der Interessenbildung für naturwissenschaftlich-technische Fächer von Schülerinnen entwickelt. Seit 2003 werden Aktivitäten rund um den Girls´ Day im Arbeitsbereich Meduse organisiert und mit Gruppen-Mentoringprogrammen für Schülerinnen des Sekundarbereichs verbunden ("Meduse macht Schule"). Studentische Mentorinnen und Mentorinnen aus der Wirtschaft wirken an diesem Programm mit.

Im Jahr 2004 haben ehemalige Mentees und aktive Mentorinnen sowie Projektmitarbeiterinnen den Verein Meduse e. V. gegründet, der sich zum Ziel gesetzt hat, die längerfristige Vernetzung der Absolventinnen und weiterer Interessentinnen an der Universität Duisburg-Essen zu unterstützen. Der Verein organisiert mit großem Erfolg zwei bis dreimal jährlich ein Karrierefrühstück, an dem sich erfolgreiche Mentorinnen und weitere Führungsfrauen aus Wirtschaft und Wissenschaft präsentieren, bietet Seminare, Beratung, kollegialen und persönlichen Austausch an.

Von Beginn an waren Promovendinnen in die Mentoring-Programme einbezogen, die sich mit Unterstützung einer Mentorin bewusst außerhalb der Wissenschaft orientieren oder gezielt ihre wissenschaftliche Karriere forcieren wollen. Im Jahr 2004 wurde das Thema "Promovieren - eine Perspektive für Frauen" in Kooperation mit einem inneruniversitären empirischen Forschungsprojekt zur Situation der Promotionsförderung verstärkt berücksichtigt. Unter der Leitung von Prof. Heidrun Hoppe, Prof. Werner Nienhüser und Prof. Elke Nyssen baute Renate Petersen ein differenziertes Beratungs-, Orientierungs- und Begleitprogramm für Promotionsinteressierte und Promovendinnen der Wirtschaftswissenschaften, Bildungs- und Gesellschaftswissenschaften auf. Ziel war es, die Anforderungsprofile und Durchführungsbedingungen einer Promotion transparenter zu machen, beratungsorientierte Hilfen zur Entscheidungsfindung und anschließende Unterstützung im Promotionsprozess zu geben. Im Jahr 2006 wurde das fachübergreifende Programm in Kooperation mit Koordinatorinnen in verschiedenen Fachbereichen der Universität durch fachspezifische Angebote der Promotionsförderung ergänzt. Im Oktober 2006 wurde eine Herbstakademie zur Promotionsförderung mit einem breiten Workshop-, Beratungs- und Vernetzungsangebot organisiert, die auf große Resonanz stieß.

Im Zuge des Fusionsprozesses wurden die Zuordnungen verschiedener Projekte und Einrichtungen der Universität neu überdacht und umstrukturiert. Auf Initiative des Rektorats wurde im Jahr 2005 das Zentrum für Hochschuldidaktik zu einem Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung (ZfH) ausgebaut. Als eine zentrale wissenschaftliche Dienstleistungseinrichtung der Universität hat es den Auftrag, die Universität bei der Entwicklung von Qualität in den Bereichen Lehre und Forschung sowie Management und Services zu unterstützen.
In diesem Zusammenhang entstand die Überlegung, die bisher als Projekte realisierten Maßnahmen im Arbeitsbereich Meduse in diesen Kontext einzuordnen. Durch die Implementierung in das ZfH ist gewährleistet, dass die Meduse-Karriereförderungsprogramme ein wichtiger Bestandteil der Hochschulentwicklung sind, die zur Qualitätsentwicklung beitragen.

Das ZfH wird von einem fünfköpfigen Vorstand geleitet und durch einen Beirat wissenschaftlich beraten und begleitet. Es gliedert sich in vier Geschäftsbereiche, die eigenverantwortlich arbeiten.



Quelle: ZfH 11/06, internes Organigramm

1.2 Organisationsaufbau des Zentrums für Hochschul- und Qualitätsentwicklung der Universität Duisburg-Essen

Aufgaben und Tätigkeitsfelder des Geschäftsbereichs Frauenförderung/Gender Mainstreaming sind zur Zeit:

- Personalentwicklung für
  - Studentinnen und Absolventinnen
  - Promovierende und Habilitierende
- Gender Mainstreaming als Querschnittsaufgabe in der Hochschulentwicklung.

2 Personalentwicklung für Studentinnen und Absolventinnen

Ein besonderes Anliegen der eingangs bereits beschriebenen Mentoring-Projekte für Studentinnen und Absolventinnen ist es, weibliche Vorbilder "erlebbar" zu machen und dadurch Identifikationsmöglichkeiten mit Frauen, "die es geschafft haben", zu bieten. Bereits während des Studiums oder aber in der Phase des Berufseinstiegs können die Teilnehmerinnen mit berufserfahrenen Frauen (Mentorinnen) in einen persönlichen Austausch treten. Hierdurch erhalten die Studentinnen und Absolventinnen einen realistischen Einblick in die Berufspraxis von Frauen und können von der Berufs- und Lebenserfahrung ihrer Mentorin profitieren.
Um Kontakte zu weiteren Frauen auf- und auszubauen, werden regelmäßig Vernetzungstreffen angeboten. Darüber hinaus eröffnen sich vielfältige Möglichkeiten der Weiterbildung. In einem umfangreichen Seminarprogramm werden zum einen die am Arbeitsmarkt geforderten überfachlichen Qualifikationen vermittelt bzw. gestärkt, zum anderen werden spezielle Workshops zum Thema "Bewerbung" und zur Karriereplanung angeboten. Viele Seminare sind auch für Studentinnen und Absolventinnen geöffnet, die an keinem Mentoring-Programm teilnehmen.
Neben dem fachübergreifenden Mentoring für Studentinnen und Absolventinnen gibt es verschiedene Mentoring-Linien, die sich jeweils an spezifische Personengruppen wenden. Alle Programmlinien bestehen jeweils aus den drei Modulen:
Mentoring - Seminarprogramm - Networking.

2.1 Mentoring für Natur- und Ingenieurwissenschaftlerinnen

Für Studentinnen und Absolventinnen der natur- und ingenieurwissenschaftlichen Studiengänge der Universität Duisburg Essen wird ein fachspezifisches Mentoring-Programm angeboten. Hintergrund ist der geringe Frauenanteil in diesen Fächern. Die Teilnehmerinnen erhalten durch das Mentoring Gelegenheit, Kontakte zu Frauen aus diesen Fachdisziplinen auf- und auszubauen, sich über das Thema "Frauen in Männerberufen" auszutauschen und Strategien für den beruflichen Erfolg zu entwickeln. Je nach Berufswunsch wird den Teilnehmerinnen eine Mentorin aus der Wirtschaft oder aus dem universitären Bereich vermittelt.
Für Studentinnen und Absolventinnen der Natur- und Ingenieurwissenschaften werden Seminare angeboten, die sich ausschließlich an diese Personengruppe wenden. Einige der Seminare werden künftig auch für männliche Interessenten geöffnet. Im Rahmen dieser Seminare sollen Genderaspekte aufgegriffen werden, um die Genderkompetenz beider Geschlechter zu fördern.

2.2 Meduse ohne Grenzen

Seit Mai 2002 wird an der Uni DUE das interkulturelle Mentoring-Programm "Meduse ohne Grenzen" angeboten, das sich vorrangig an Studentinnen mit Migrationshintergrund wendet. Zielsetzung der interkulturellen Programmlinie ist, die Studentinnen mit Migrationshintergrund im Studium und bereits zu diesem frühen Zeitpunkt in ihrer beruflichen Karriereplanung zu begleiten und zu fördern. Zusätzlich sollen im Rahmen des Mentoring-Programms die verdeckten Ressourcen und Potenziale, die diese Zielgruppe aufgrund ihrer Biographie mitbringt, aufgedeckt bzw. weiterentwickelt werden. Unterstützend werden hierzu auch spezielle Seminare angeboten.

2.3 Mentoring Diversity

Ziel des Programms "Mentoring Diversity" ist die Unterstützung des beruflichen Einstiegs und Aufstiegs von Akademikerinnen mit Migrationshintergrund. Mit einem umfangreichen und modu-

lar angelegten Veranstaltungsprogramm erhalten die Teilnehmerinnen die Gelegenheit, ihre spezifischen Kompetenzen (u. a. interkulturelle und sprachliche) weiterzuentwickeln, für den beruflichen Ein- und Aufstieg nutzbar zu machen und somit ihre Arbeitsmarkchancen zu erhöhen.

Im Kontext dieses Programms bieten Veranstaltungen, die sich an ein breites Publikum (Studierende, Absolventinnen, MitarbeiterInnen der Universität, Unternehmen und Organisationen in der Region etc.) richten und die als Begegnungsstätte für Absolventinnen und Unternehmen dienen sollen, die Möglichkeit, sich über die Thematik ‚Interkulturalität und Arbeitswelt' sowie ‚Gender & Diversity' eingehender zu informieren. Zur Informationsgewinnung und zur Anregung einer breiten thematischen Diskussion werden Vortragsreihen, Podiumsdiskussionen und Kontaktmessen unter Einbeziehung des Aspektes Interkulturalität durchgeführt. Die Rückmeldungen zeigen, dass die Möglichkeit zum Austausch und zur Vernetzung dabei einen wesentlichen Anreiz für die große Nachfrage der Teilnehmerinnen bildet.
Darüber hinaus bieten ‚Karrieretage' weitere Impulse: Unter dem Thema ‚Diversity meets WomenCareer' informieren Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Wirtschaft über das ökonomische Konzept ‚Diversity Management'. Eine Tagesveranstaltung mit dem Titel ‚Ladies-Career' ermöglicht Einblicke in vielfältige Methoden und Werkzeuge zur Selbsteinschätzung und -vermarktung. Personalverantwortliche aus der Wirtschaft und professionelle Karriereberaterinnen geben individuelle Tipps für die Bewerbung um eine ausgeschriebene Stelle. Die Beratung zur Existenzgründung rundet das Veranstaltungsprogramm ab.

Als ein weiteres anspruchsvolles Förderinstrument erweist sich das intensive Coaching in der Gruppe unter Berücksichtigung des kulturellen Hintergrunds der Teilnehmerinnen.

3 Personalentwicklung für Promovierende und Habilitierende

Die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses zählt zu den wesentlichen Entwicklungszielen der UDE. Es gilt, Strukturen zu schaffen, die einer größeren Anzahl Nachwuchswissenschaftlerinnen, die im Wissenschaftsfeld immer noch unterrepräsentiert sind, eine schnellere und effizientere Promotion ermöglichen. Eine stärkere Systematisierung der ersten Stufe der wissenschaftlichen Arbeit soll den zügigen Abschluss unterstützen und durch intensive Vernetzung weitere Wissensressourcen erschließen. Der Geschäftsbereich Frauenförderung/Gender Mainstreaming unterstützt durch folgende Personalentwicklungsmaßnahmen diese Intention.

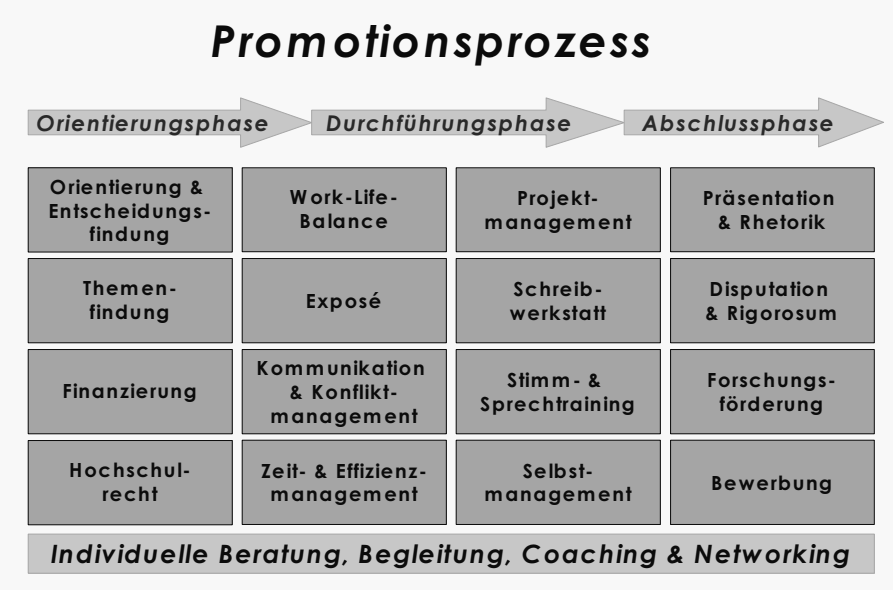
3.1 Promotionsorientierungs- und Begleitprogramm

Das Projekt "Promovieren - Eine Perspektive für Frauen" ist als fachübergreifendes modulares Beratungs-, Vernetzungs- und Schulungsangebot konzipiert und für männliche Interessenten im Jahr 2006 geöffnet worden.
In Abstimmung mit den Koordinatorinnen fachspezifischer Förderungsprogramme für Frauen wurde das Projekt im Rahmen interner Innovationsprojekte weiter entwickelt und umfasst folgende Module, die die fachspezifischen Angebote zur Promovierendenförderung ergänzen sollen.

Zur weiteren gegenseitigen Unterstützung können sich die Promovierenden in selbst organisierten Kleingruppen vernetzen. Diese werden durch zusätzliche moderierte Austauschtreffen sowie durch Einzelberatung professionell begleitet. Hier haben die Teilnehmerinnen Gelegenheit, ihr Promotionsprojekt im hierarchiefreien Kolleginnenkreis vorzustellen und ein Feedback zur methodischen und persönlichen Präsentation zu erhalten.
Der Austausch mit anderen soll die Motivation fördern und praktische Hilfen bieten. Es kann vermutet werden, dass durch diese Maßnahmen langfristig die Abbruchquoten verringert werden.

3.2 mentoring³

Ein weiteres Projekt im Kontext der Förderung des weiblichen wissenschaftlichen Nachwuchses stellt das Mentoringprogramm mentoring³ dar, das in Kooperation mit den Nachbaruniversitäten



Quelle: ZfH, FF/GM 10/06, interne Grafik

Bochum und Dortmund in den Fachbereichen Naturwissenschaften (Koordinationsschwerpunkt der Ruhr-Universität Bochum), Ingenieurwissenschaften (Koordinationsschwerpunkt der Universität Dortmund) und Geistes- und Bildungswissenschaften (Koordinationsschwerpunkt der UDE) durchgeführt wird. Hierdurch wird die optimale Nutzung vorhandener Ressourcen erreicht und eine neue kooperative Kultur generiert.

Fortgeschrittenen Doktorandinnen wird der Austausch mit erfahrenen Professor/innen und habilitierten Wissenschaftler/innen der drei kooperierenden Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen vermittelt, wahlweise im one-to-one- oder als Gruppen-Mentoring. Im Sinne des Cross-Mentoring-Gedankens fungieren diese erfahrenen Wissenschaftler/innen als Mentor/innen und geben in Gesprächen wichtiges Handlungswissen über Strukturen und Prozesse im Wissenschaftsbetrieb weiter, was den Nachwuchswissenschaftlerinnen die Positionierung in der Scientific Community erleichtert. Durch Einblicke in universitäre Laufbahnen und Aufstiegsmechanismen können sie individuelle Perspektiven einer Wissenschaftskarriere entwickeln. Mentoring fördert das Eigenengagement der Teilnehmerinnen und ihre individuelle Persönlichkeitsentwicklung.
Das Programm leistet einen Beitrag zur Erschließung des Leistungspotenzials hoch qualifizierter Wissenschaftlerinnen und steigert die Attraktivität einer Hochschullaufbahn. Es macht das Berufsbild der Wissenschaftlerin transparent und fördert ihre Identitätsbildung, was zu einer stärkeren Integration in das Wissenschaftssystem führt.
Ein professionelles Seminarprogramm vermittelt fachübergreifende Schlüsselkompetenzen und qualifiziert die Promovendinnen im Sinne des Personalentwicklungsgedankens. Als Vorbereitung auf die Übernahme wissenschaftlicher Führungspositionen werden Themen wie Projekt- und Teammanagement sowie Führungs- und Konflikttraining angeboten. Vortragsveranstaltungen zum Ablauf der Disputation/des Rigorosums und zur wissenschaftlichen Publikation sind besonders in der Abschlussphase der Dissertation für die Doktorandinnen relevant.
In wissenschaftlichen Symposien werden Veränderungen im Wissenschaftssystem verfolgt und Perspektiven entwickelt: Renommierte Referentinnen und Referenten erörtern Themen wie ‚Weibliche Exzellenz', ‚Internationalisierung' und ‚Wissenschaftskarriere im Wandel' vor dem Hintergrund der Geschlechterperspektive. In moderierten Round-Table-Gesprächen mit Expert/innen und offenen Diskussionsrunden sind die Mentees zur Teilnahme am wissenschaftlichen Diskurs eingeladen.
Die hochschulübergreifende Vernetzung bietet ein besonderes Spektrum fachlich disziplinärer und interdisziplinärer Kontakt- und Kommunikationsmöglichkeiten. Im Zusammenwirken verschie-

dener Fachschwerpunkte entsteht ein Austausch zwischen Wissenschaftskulturen und ein Verständnis für andere Disziplinen. Hierdurch können innovative Synergiepotenziale in der Forschung erschlossen werden.
Im Mentoring-Prozess entwickeln die Beteiligten durch die intensive Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischen Fragen eines wissenschaftlichen Aufstiegs eine Sensibilität für Diskriminierungen und günstigstenfalls die Motivation, einen Beitrag zu ihrer Beendigung leisten zu wollen. Insbesondere Fragen zur Lebensplanung, die an der männlich geprägten Arbeitskultur im Wissenschaftsfeld orientiert sind und die Entgrenzung von Privatem und Beruflichem betreffen, finden hierdurch verstärkt Eingang in den Mainstream. Insofern beinhaltet diese Strategie eine Perspektive, von der beide Geschlechter gleichermaßen profitieren können. Neben karrierelevanten Fragen werden im Mentoring-Prozess Führungsverhalten und die diesem zugrunde liegenden Denkweisen diskutiert. Durch die Analyse von Leitbildern können weiblich konnotierte Dimensionen mit einbezogen werden. Langfristig gesehen besteht die Chance zu einer umfassenden und nachhaltigen Veränderung diesbezüglicher Strukturen, die zur Weiterentwicklung der Organisation beitragen.

3.3 MediMent

Im April 2005 startete das erste Essener Mentoring-Programm MediMent für promovierte Wissenschaftlerinnen in der Medizin. Nachdem der Anteil bei unteren und mittleren akademischen Ausbildungsgraden und besetzten Positionen in diesem Wissenschaftsfeld zwar der Zielvorgabe von 50 % entspricht, verringert sich die Beteiligung von Frauen an Habilitationen und Führungspositionen deutlich. An dieser Stelle setzt das Mentoring-Programm ein und richtet sich an Postdoktorandinnen, die eine wissenschaftliche Karriere in der Klinik und/oder Grundlagenforschung anstreben.

Habilitierte Wissenschaftlerinnen und Professorinnen des Essener Universitätsklinikums begleiten Nachwuchswissenschaftlerinnen aus verschiedenen Bereichen der Medizinischen Fakultät auf den weiteren Schritten in Richtung ihrer Habilitation oder Facharztausbildung. Sie geben im Verlauf von 1 ½ Jahren ihr Erfahrungswissen auf informellem Wege weiter, unterstützen die Laufbahnplanung durch qualifizierte Beratung und erleichtern den Zugang zu wichtigen Netzwerken.
Ein speziell für die Gruppe der Mentees konzipiertes Seminar- und Vortragsprogramm dient der akademischen Personalentwicklung und vermittelt wichtiges Handlungswissen für künftige Aufgaben und neue Herausforderungen. Ausgewählte Angebote nehmen Mentees und Mentorinnen gemeinsam wahr und können durch den Wechsel der jeweiligen Perspektive unterschiedliche hierarchische Positionen betrachten. Im Bereich Führungstraining/Konfliktmanagement erhalten die Teilnehmerinnen die Möglichkeit, die Bedeutung der Kommunikation mit ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zu reflektieren und bedarfsgerechte Konzepte und Strategien für die Nutzung des Instruments ‚Mitarbeitergespräche' zu entwickeln. Ein zweitägiger Scientific-Writing-Course, der sich speziell an Forschende im medizinischen Wissenschaftsfeld richtet, sensibilisiert die Teilnehmerinnen dahingehend, wissenschaftliche Publikationen für einschlägige Fachjournale präzise und der Community angemessen zu formulieren. Bewerbungs- und Berufungstrainings bereiten die (Selbst-)Präsentation in wissenschaftlichen Ausschüssen und Kommissionen vor. Kenntnisse über die Funktionsweise des Wissenschaftssystems und über Forschungsfördermöglichkeiten (Drittmittelakquise) erleichtern die strategische Planung nächster Karriereschritte.

4 Gender Mainstreaming als Querschnittsaufgabe in der Hochschulentwicklung

Auf dem Weg zu einer geschlechtergerechten Hochschule, wie sie die UDE in ihrer Strukturentwicklungsplanung anstrebt, ist die Umsetzung von Gender Mainstreaming als Querschnittsaufgabe in allen Bereichen und auf allen Ebenen der Universität von zentraler Bedeutung. Neben der Beratung von Fachbereichen und Einrichtungen steht derzeit vor allem der weitere Ausbau der Internetplattform Gender-Portal der UDE im Mittelpunkt der Aktivitäten. Es handelt sich hier-

bei um ein Arbeitsinstrument zur Wissensaneignung und Ausweitung der Genderkompetenz. Dies soll die Umsetzung von Gender Mainstreaming und die aktive Förderung der Gleichstellung in den Prozessen und Maßnahmen der Hochschulentwicklung unterstützen.

Das Gender-Portal stellt Informationen und Materialien zur politischen Gender Mainstreaming Strategie sowie zur Gleichstellung und Frauenförderung bereit, ebenso aktuelle Ergebnisse der Frauen- und Geschlechterforschung. Es werden insbesondere Themen aufgegriffen, die im Rahmen der Hochschulentwicklung der Universität Duisburg-Essen relevant sind:
- Gender in den Natur- und Ingenieurwissenschaften
- Geschlechtergerechte akademische Personalentwicklung
- Genderaspekte von Studiengangsentwicklung und -bewertung

Das Gender-Portal
Auf den Seiten des Gender-Portals wird auf die Entstehung, Bedeutung und Umsetzung von Gender Mainstreaming in den für die Hochschule zentralen Handlungsfeldern Bezug genommen: Personal- und Organisationsentwicklung, Studium und Lehre, Forschung sowie institutionalisierte Gleichstellungspolitik. Arbeitshilfen, Leitfäden und Checklisten sowie kommentierte weiterführende Links bündeln die Wissensbestände und unterstützen bei der konkreten Umsetzung von Gender Mainstreaming. Daneben sind auch Maßnahmen zur Frauenförderpolitik im Gender-Portal zu finden. So sind beispielsweise neben den verabschiedeten Frauenförderplänen der Fachbereiche auch Arbeitshilfen zur Erstellung von Frauenförderplänen abrufbar. Außerdem werden fachspezifische wie auch fachübergreifende Programme der UDE zur Förderung des wissenschaftlichen (weiblichen) Nachwuchses vorgestellt.

Ein weiteres bedeutendes Handlungsfeld in der Hochschulentwicklung ist die Studienreform im Rahmen des Bologna-Prozesses. Gleichstellungsaspekte der Bologna-Reform betreffen insbesondere die Entwicklung, Akkreditierung und Umsetzung gestufter Studiengänge. Auch hierzu bietet das Gender-Portal ausgewählte Informationen.

Die Inhalte eines weiteren Themenfeldes, Gender & Lehre, werden im Zusammenhang mit E-Learning sowie in Bezug auf die Präsenzlehre an der Hochschule erörtert. Außerdem werden Lehrveranstaltungen an der Uni Duisburg-Essen, die Gender thematisieren, veröffentlicht. Mit Hilfe dieses Gender-Vorlesungsverzeichnisses sind zum einen konkrete Beispiele für die Integration von Gender in die Lehre erhältlich, zum anderen wird interessierten Studierenden der Zugang zu Lehrveranstaltungen im Themenfeld Gender erleichtert.

Einen weiteren Schwerpunkt stellt das Thema Naturwissenschaften und Technik dar, da eine Erhöhung des Frauenanteils in diesen Fächern angestrebt wird. Um das Interesse für diesen zukunftsträchtigen Bereich nachhaltig zu erhöhen, gibt es bereits zahlreiche Aktivitäten. Good Practice-Beispiele sind auf den Seiten des Gender-Portals ebenso zu finden wie Berufsverbände und Arbeitsgruppen für Frauen dieser Disziplinen sowie Kontaktdaten einschlägiger Einrichtungen. Fachspezifische Daten zur Studien- und Erwerbssituation von Frauen und Männern können ebenfalls abgerufen werden.

Im Gender-Portal werden außerdem Einrichtungen, Zeitschriften und Publikationen der Frauen- und Geschlechterforschung, v. a. des deutschsprachigen Raums, vorgestellt. Eine kommentierte Linksammlung bietet weiterführende Informationen. Außerdem ist ein Überblick über die Professuren an der UDE, die Frauen- und Geschlechterforschung thematisieren, erhältlich.
Neben Texten, Arbeitshilfen, Beispielprojekten und annotierten weiterführenden Links stellen die Seiten jeweils kommentierte Publikationen zur Verfügung. Service- und Beratungsangebote rund um das Thema Gender und Chancengleichheit, speziell an der UDE, sind ebenfalls im Gender-Portal zu finden. Zusätzlich zu den allgemeinen Daten und Fakten zur Studien- und Berufssituation von Frauen und Männern können auch die quantitativen Geschlechterverhältnisse der Studierenden, des wissenschaftlichen Nachwuchses und der Beschäftigten der UDE abgerufen

werden. Darüber hinaus gibt es einen Veranstaltungskalender, der Tagungen und Konferenzen im deutschsprachigen Raum, aber auch Vorträge und Workshops an den Standorten Duisburg und Essen ankündigt.

Neben der Ausdifferenzierung der vorgestellten Themenfelder wird für die Zukunft der Ausbau des Portals auch als "Publikationsplattform" geplant. Die Nutzung des Gender-Portals als interaktive Plattform steht ebenfalls noch am Anfang.

Felizitas Sagebiel & Jennifer Dahmen

Hochschulkulturen und Geschlecht. Zwei Forschungsprojekte über Ingenieurinnen aus dem 5. und 6. Rahmenprogramm der EU-Kommission

Der folgende Beitrag beschäftigt sich damit, welche Sichtweisen Studentinnen der Ingenieurwissenschaften und Ingenieurinnen in der Forschung auf die Hochschul- bzw. Organisationskulturen haben. Dazu werden Ergebnisse aus zwei Forschungsprojekten des 5. und 6. Rahmenprogramms der Europäischen Kommission vorgestellt. Es handelt sich zum einen um das Projekt "WomEng - Creating Cultures of Success for Women Enginneers" (www.womeng.net) und zum zweiten um das Projekt "PROMETEA - Empowering Women Engineers Careers in Industrial and Academic Research" (www.prometea.info).

1 Organisationskultur in den Ingenieurwissenschaften aus der Sicht von Studentinnen: "Creating Cultures of Success for Women Engineers" (WomEng)

Das Projekt WomEng gliedert sich inhaltlich in drei Schwerpunkte, 'Schlüsselmomente für oder gegen ein ingenieurwissenschaftliches Studium', 'Studienerfolg und Studienabbruch' und 'Organisationskultur und deren Veränderungsmöglichkeit'.
Gegenstand im ersten Teil dieses Beitrags ist die Studienkultur aus der Sicht von Studentinnen der Ingenieurwissenschaften. Die Organisationskultur von ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen steht unter vielfältigen Einflüssen, die zunächst in Schaubild 1 verdeutlicht werden, um Folie für die anschließende Ergebnisdarstellung zu sein.

1.1 Hypothesen

Von Interesse ist, inwiefern ein immer noch anhaltendes maskulines Image der Ingenieurwissenschaften das Studienwahlverhalten junger Frauen beeinflussen kann. Hierfür ist die Selbstdarstellung ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge und Fachbereiche z. B. auf Webseiten oder in Broschüren von Bedeutung. Eine gendergerechte Informationsvermittlung kann junge Frauen motivieren ein ingenieurwissenschaftliches Studium aufzunehmen. Das ingenieurwissenschaftliche Curriculum kann z. B. durch Interdisziplinarität faszinieren oder auch personenorientierte Lehrmethoden können das Studium attraktiver machen. Das gilt auch für monoedukative Lehrelemente. Spezielle Willkommensveranstaltungen und Mentoringangebote vor und während des Studiums tragen zur Integration der neuen Studentinnen in Fachbereiche und Universitäten bei. Von besonderer Wichtigkeit ist hierfür auch die Studienatmosphäre, die durch gleichberechtigte soziale Beziehungen gekennzeichnet ist. Einzelfaktoren sind die institutionelle Eingebundenheit der Studentinnen in soziale Netzwerke, freundliche oder feindselige Einstellungen von Seiten der männlichen Kommilitonen, von Lehrenden und eine spezielle Kultur von Witzen und Geschichtenerzählen. Zusammengenommen können diese Charakteristika zu Minderheiten- und Isolationsgefühlen bei den Studentinnen führen.
Die Zusammenhänge von strukturellen Faktoren der ingenieurwissenschaftlichen Studiengänge werden im Schaubild 1 (s. nächste Seite) verdeutlicht.

1.2 Methodischer Ansatz

Untersucht wurden die Aufnahme, der Verlauf und der Verbleib der jungen Frauen in den auf der Basis nationaler Statistiken (Sagebiel 2005a) ausgewählten ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen. Dazu wurden quantitative und qualitative Erhebungsmethoden von dem interdisziplinären Projektteam entwickelt (Pourrat 2005). Mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens wurden 100 Studierende der Ingenieurwissenschaften (50 Frauen und 50 Männer) in Studiengängen

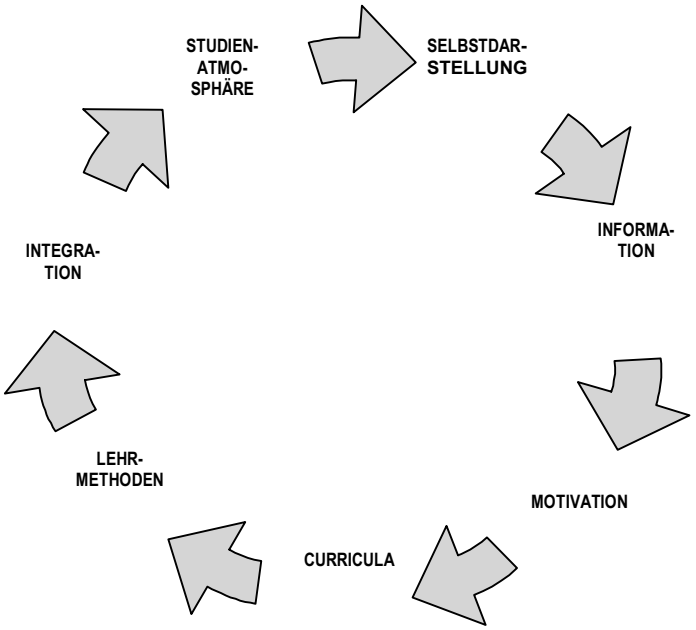


Schaubild 1: Strukturelle Faktoren der Lehr- und Lernkulturen © Jennifer Dahmen 2006

mit geringem, mittlerem und höherem Frauenanteil an unterschiedlichen Universitäten in allen sieben Projektländern befragt.[1]

Qualitative leitfadengestützte Einzelinterviews mit Studentinnen ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge (5-7 pro Projektland) und geschlechtergetrennte Fokusgruppen[2] mit Studierenden der Ingenieurwissenschaften sollten Aufschluss über die institutionellen Bedingungen der Organisationskultur und deren Einfluss auf den Studienalltag liefern. Ergänzt wurden diese Erfahrungen durch die Aussagen von Frauen, die sich zu einem Studienabbruch in den Ingenieurwissenschaften entschlossen hatten. In jedem Land wurden 3-5 Einzelinterviews mit Studienabbrecherinnen durchgeführt, wobei sich das Auffinden und Kontaktieren geeigneter Interviewpartnerinnen als äußerst problematisch erwies.

ExpertInneninterviews mit Lehrenden geben die Sichtweise des Personals an ingenieurwissenschaftlichen Fachbereichen wieder; insgesamt wurden 6-9 ExpertInnen pro Land interviewt (vgl. Pourrat u. a. 2005, S. 20). Von jedem Studiengang, der in die Untersuchung einbezogen war, wurde die Webseite analysiert. Ergänzend wurden Beobachtungen von Lehr- und Laborsituationen vor Ort als nichtreaktive Erhebungsmethoden durchgeführt.

1 Als Kontrollgruppe wurden ebenso viele Studierende aus nichttechnischen Studienfächern verschiedener Fachrichtungen befragt.

2 Fokusgruppen wurden in Österreich, Frankreich, Großbritannien und Deutschland durchgeführt. In jedem dieser Länder wurde mindestens eine Gruppendiskussion mit weiblichen und eine mit männlichen Studierenden durchgeführt. Wobei manche Länder mehr Erhebungen mit dieser Methode durchgeführt haben.

1.3 Darstellung und Analyse der Ergebnisse

Die maskulin dominierte Fachkultur der Ingenieurwissenschaften durchzieht die gesamte Studienstruktur und -organisation und setzt sich anschließend im Berufsleben fort (Sagebiel 2006a). Das Image, das den Ingenieurwissenschaften auch heute noch anhaftet, ist eng verknüpft mit traditioneller Männlichkeit und Technik. Im Studienalltag befinden sich die jungen Frauen in einem Dilemma zwischen Anpassung und Auffallen. Curricula und Lehrmethoden werden von den Studierenden zumeist kritisiert, Veränderungen diesbezüglich von Seiten der Lehrenden kritisch hinterfragt.

Mangelnde Informationsvermittlung und traditionelle Selbstdarstellung

Mangelnde Informationsvermittlung über bevorstehende Studieninhalte und mögliche Berufsperspektiven wurden von den interviewten StudentInnen kritisiert, zudem fühlten sie sich durch StudienberaterInnen nur unzureichend unterstützt[3].

Die Ergebnisse der Webseitenanalyse zeigen, dass die Selbstdarstellung der ingenieurwissenschaftlichen Fachbereiche das männlich konnotierte Image stark reproduziert. So ist selten eine geschlechteradäquate Abbildung von Männern und Frauen gewährleistet. Visuell dominieren

3 Die Präsentation von Ergebnissen auf einer europäischen Tagung der StudienberaterInnen stieß auf geringes Interesse an fachbezogenen Beratungsüberlegungen (Dahmen/ Sagebiel 2005).

Abbildungen von Maschinen oder technischer Ausrüstung. Geschlechtersensible Sprache ist kaum vorhanden, es sei denn Frauen sollen speziell angesprochen werden. Häufig wird ein traditionelles und ‚altbacken' wirkendes Fach vermittelt, das mit kreativem und innovativem ingenieurwissenschaftlichen Denken nicht viel gemein hat.

Der oben erwähnte Informationsmangel über ingenieurwissenschaftliche Studieninhalte und Berufsperspektiven könnte durch enge Schul- und Universitätskooperationen wie Mädchen-Technik-Tage oder Sommer-Universitäten reduziert werden. Diese Maßnahmen ermöglichen es den jungen Frauen ihre evtl. Berührungsängste gegenüber technischen Fächern durch praktische Übungen in einem entspannten Rahmen abzubauen.
Zusätzlich bieten diese Initiativen Chancen, das männliche Image aufzubrechen. Kompetente (weibliche) Rollenvorbilder können stereotype Rollenvorstellungen verringern und die jungen Frauen erfahren, dass Frausein und Technik sich nicht ausschließen. Knapp ein Viertel der befragten Studentinnen in WomEng aus nicht-technischen Studiengängen bejahten, dass ein Zusammentreffen mit Ingenieurinnen evtl. ihre ablehnende Einstellung gegenüber Ingenieurwissenschaften geändert hätte.

Bedeutung von Integrationsinitiativen zum Studienbeginn und Mentoring
Lehrende und Studierende berichteten gleichermaßen über das erste Studienjahr als die "harte Zeit". Speziell in dieser Zeit sollten Hochschulen und Fachbereiche mehr Wert auf die Integration der StudienanfängerInnen legen und versuchen eine Atmosphäre zu schaffen, in der sich - unabhängig von Geschlecht, ethnischer und sozialer Herkunft - neue Studierende willkommen fühlen. Mentoringinitiativen bieten gute Möglichkeiten die Integrations- und Orientierungsprobleme zu reduzieren, sind jedoch in einigen Projektländern, wie in Frankreich, der Slowakei und Griechenland kaum bekannt und deren Erfolg wird somit skeptisch eingeschätzt.
Das Risiko eines Studienabbruchs in den ersten Semestern wird durch eine starke Ein- und Anbindung an den Fachbereich zusätzlich gemindert. Gerade der Übergang von der Schule zur Universität war für einige der interviewten Studentinnen nicht einfach. Probleme der Orientierung und der Selbstorganisation wurden häufiger genannt. Hinzu kommt die Erfahrung, dass Lernen an der Schule nicht viel gemeinsam hat mit einem Studium an der Universität, was zu individuellen Unsicherheiten führen kann.

Wunsch nach interdisziplinären Curricula und Dialog-Lehrmethoden
Dass eine stärkere Integration von interdisziplinären Inhalten und Fächern in technischen Studiengängen einen Beitrag zur Erhöhung der Attraktivität von ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen (nicht nur für Frauen) darstellt, wurde im Vorgängerprojekt[4] von WomEng bestätigt (Beraud 2003, Sagebiel 2005d, Sagebiel/Hoeborn 2004). Allerdings scheitern die dazu notwendigen Umstrukturierungen der Curricula am Widerstand der Lehrenden. Ein Großteil des befragten Lehrpersonals schätzt die Möglichkeit einer höheren Interdisziplinarität als problematisch ein, müsste doch der Umfang "unverzichtbarer" technischer Grundlagenfächer gekürzt werden, was wiederum mit einem Prestigeverlust dieser Fächer einherginge. Genderrelevante Themen in Studieninhalten sind nicht zu finden, diese könnten jedoch einen wichtigen Beitrag zur Erhöhung der Gendersensibilität darstellen.
Lehrmethoden, die auf Dialog basieren, sind bei Studentinnen in allen Ländern beliebt, ebenso wie Projekt- und Gruppenarbeit. Unbeliebt sind dagegen Vorlesungen, die den Ruf haben, langweilig zu sein und mangelnde praktische Verknüpfungen aufzuweisen. Verdeutlicht wird diese Präferenz durch die allgemein hohe Zustimmung der Studierenden zu praxisbezogenen Lehr- und Lernangeboten. Die Möglichkeit bereits erlerntes theoretisches Wissen praktisch anzuwenden, scheint für die Frauen ein wichtiger Faktor zu sein. Praxisbezogene Veranstaltungen gibt es im Grundstudium kaum.

Studienatmosphäre bestimmt durch Konkurrenz und Perfektion
Das von Konkurrenz geprägte und dominant männliche Klima in diesen ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen kann als ein Haupthinderungsgrund gegen die Aufnahme eines techni-

4 Das Vorgängerprojekt INDECS - "Potentials on Interdisciplinary Degree Courses in Engineering, Information Technology, Natural and Socio-Economic Sciences in a Changing Society", wurde als Begleitmaßnahme im 5. Rahmenprogramm der Europäischen Kommission gefördert (www.indecs.uni-wuppertal.de).

schen Studiengangs angesehen werden (Sagebiel/Dahmen 2005). In einigen Projektländern scheint dies der Realität nahe zu kommen. So gaben die Hälfte der griechischen Studentinnen an, in einer von Wettbewerb geprägten Atmosphäre zu studieren, gefolgt von Studentinnen aus Großbritannien (38,0%) und der Slowakei (25%). Etzkowitz et al. (2000) haben herausgefunden, dass manche Frauen dieses Verhalten adaptieren, um mit diesem männlichen Konkurrenzverhalten zu Recht zu kommen. Zusätzlich verstärkt wird die konkurrierende Atmosphäre durch die Erfahrung einiger Frauen, die den Eindruck haben in einer Umgebung zu studieren, die keine Fehler zulasse. Es verwundert nicht, dass sich die Studentinnen im Vergleich mit ihren männlichen Kommilitonen weniger wohl dabei fühlen, Fragen in Vorlesungen und Seminaren zu stellen.

Studieren in einer Männerdomäne mit Geschlechterstereotypen

Die befragten Studentinnen sind sich sicher, dass Ingenieurwissenschaft das richtige Studienfach für sie ist und die meisten von ihnen sind zufrieden mit ihrem Studium. Ihrer Minderheitensituation sind sich die Studentinnen durchaus bewusst, stören sich aber nicht immer daran. Einige erwähnen jedoch, dass sie sich kritischer beobachtet fühlen im Vergleich zu ihren männlichen Mitstudierenden. Hinzu kommt das Gefühl, mehr leisten zu müssen und sich immer wieder als Frau mit technischer Kompetenz beweisen zu müssen, um gleiche Erfolge wie ihre männlichen Mitstudenten zu erlangen. Eine deutsche Maschinenbaustudentin reflektiert die erhöhte Aufmerksamkeit kritisch: "Vielleicht trauen manche Professoren Frauen weniger zu und investieren deshalb mehr Zeit um ihnen etwas zu erklären? Vielleicht ist es nicht nur positiv bevorzugt behandelt zu werden?".

Auch wenn sich die interviewten Studentinnen nicht über ihre jetzige Situation beschweren, gibt ein Drittel der Befragten an, sich mehr weibliche Kommilitonen zu wünschen. Und auch der Wunsch nach kompetenten weiblichen Vorbildern könnte sich in der Zustimmung von 41,6% der befragten Studentinnen verdeutlichen, die sich mehr weibliches Lehrpersonal in ihrem Studiengang wünschen. Nur in Frankreich und der Slowakei ist diese Veränderung von nicht so großem Interesse.

Über frauenfeindliche Kommentare von Lehrenden in ingenieurwissenschaftlichen Veranstaltungen berichten ein Fünftel aller befragten Frauen. Von den slowakischen Studentinnen wünscht sich ein Drittel ausdrücklich eine gleichberechtigte Interaktionsstruktur zwischen Studierenden. Dieses Ergebnis bestätigt Aussagen in Interviews mit Studienabbrecherinnen, die sich über diskriminierende Erfahrungen beklagen (Hudec u. a. 2004).

Studentinnen müssen auch mit gesellschaftlich manifestierten Vorurteilen gegenüber "Frauen und Technik" zu Recht kommen. Das individuelle Verständnis der jungen Frauen von Femininität aber steht meist nicht in Widerspruch zu ihrem männlich geprägten ingenieurwissenschaftlichen Studium. Dennoch kann es zu Identitätskonflikten führen, da die durch Geschlechtsrollenstereotype geprägte Selbstwahrnehmung mit der ‚männlichen Technik' zusammengeführt werden muss (Wolffram 2000).

2 Geschlechtlich konnotierte Organisationskulturen in der ingenieurwissenschaftlichen Forschung: "Empowering Women Engineers Careers in Industrial and Academic Research" (PROMETEA)

Die Untersuchung der Arbeits- und Forschungskulturen für Ingenieurinnen ist ein Bereich des EU-Forschungsprojekts PROMETEA, das im zweiten Teil des Beitrags vorgestellt wird. Unter dem Aspekt Gender Mainstreaming ist nach dem Abschluss des Studiums der Ingenieurwissenschaften interessant, welche Organisationskulturen Ingenieurinnen antreffen, wenn sie sich für eine akademische Berufskarriere entscheiden. Bereits das Forschungsprojekt WomEng hatte diese Kultur mit erfasst, weil neben weiblichen Studierenden auch Lehrende zur Studien- und Arbeitskultur befragt wurden (Sagebiel/Dahmen 2005b). Das Projekt PROMETEA geht in einem eigenen Forschungsbereich[5] dieser Frage nach und konzentriert sich dabei auf die Forschung. Ausgangsthese ist, dass sich die Geschlechtersegregation und die damit verknüpfte Minoritätssituation für Ingenieurinnen in einer Männerdomäne nach dem Studium fortsetzen, ja noch verschärfen. Die Anzahl der Frauen, die schon während des Studiums sehr gering ist, sinkt noch

5 Es geht um den Forschungsbereich "Analyse unterschiedlicher Effekte und Einflüsse vorhandener Organisationskulturen auf weibliche und männliche Karrieren" unter der Leitung von Dr. Felizitas Sagebiel (Bergische Universität Wuppertal). Neben der akademischen werden auch die Organisationskulturen von außerakademischen öffentlichen Forschungsorganisationen und die in der Industrie untersucht.

mehr während des Berufslebens, und das noch stärker in der Forschung. So waren 2003 nur 11,5% des ingenieurwissenschaftlichen Personals in deutschen Universitäten weiblich, im Vergleich zum EU-Durchschnitt von 21,3% (EU Commission 2006b).
Um die Forschung für Ingenieurinnen attraktiv zu machen und die Attraktivität dieser Tätigkeit zu erhalten, ist es notwendig, sowohl Barrieren als auch positive Veränderungsansätze zu erforschen. Der Fokus auf die Forschung von Ingenieurinnen ist nicht zuletzt bedeutend deshalb, weil ihre Beteiligung auch eine veränderte inhaltliche Ausrichtung der Forschung mit sich bringen könnte.

2.1 Zum Forschungsstand

Einen Überblick über die Situation von Frauen in der industriellen Forschung in Europa geben zwei Berichte (WIR-Report 2003; ENWISE-Report 2004), in denen ein Bündel von Kriterien zur Förderung von Frauenkarrieren im Beruf empfohlen wird. Die WIST (Women in Science and Technology) Gruppe, eine ExpertInnengruppe zusammen mit einer Auswahl von globalen best-practice Unternehmen, hat im Rahmen eines europäischen Projektes einen Bericht vorgelegt (European Commission 2006a), in dem sich Margo Brouns[6] auf viele einschlägige Forschungen zu Teilaspekten bezieht. Ingenieurinnen in der Forschung und deren Karriere ist allerdings auch dort nicht systematisch in vergleichender Perspektive untersucht worden.

Die Untersuchung der Organisationskultur für Ingenieurinnen in der Forschung und ihre Auswirkungen auf deren Karrieren kann verschiedene Theorie- und Forschungsbereiche für sich fruchtbar machen. Für die allgemeine berufliche Situation von Ingenieurinnen wurden im Rahmen des WomEng Projekts sechs Ansätze für relevant gehalten (vgl. Sagebiel 2006a, b, Sagebiel 2005c): Gender Studies, Gender in Hochschulen, Critical Men's Studies, feministische Technikstudien, Organisationsforschung unter Genderaspekten und Studien über Gender, Karriere und Profession.
Gender Studies oder Genderforschung bieten z. B. die Konzepte "geschlechtsspezifische Sozialisation", "soziale Konstruktion von Geschlecht" und "Geschlechterstereotypen", die durch Bezug zur Technik eine besondere Prägung im bipolaren System einer zweigeschlechtlichen Gesellschaft mit geschlechtshierarchischer Arbeitsteilung erhalten. Ingenieurinnen bewegen sich im Beruf zwischen zugeschriebenem Anderssein und eigener Betonung von anderen Vorstellungen von Arbeit in Form von Suche nach "work-life-balance" und Entwicklung eines anderen durchaus als modern zu bezeichnenden Führungsstils in Managementpositionen (Sagebiel 2006a).
Das Forschungsgebiet "Gender in Hochschulen" (Husu 2005; Metz-Göckel 1999; Morley 1999) bietet Analysen der akademischen Berufswelt mit speziellem Blick auf die Mechanismen des Unsichtbar-Machens von Frauen und subtile Diskriminierungen. Beispiele sind Konferenzen, bei denen vergessen wird Frauen einzuladen, Genderthemen im Konferenzprogramm ignoriert werden oder Frauen über karriererelevante Aspekte weniger informiert werden. Bagilhole and Goode (2001) haben das nicht als solches erkannte implizite patriarchale Unterstützungssystem für den geringeren Aufstieg von Frauen verantwortlich gemacht.
Die "Critical Men's Studies" (Connell 1999) bieten Konzepte zum Verstehen der Perpetuierung traditionaler "hegemonialer Männlichkeit" (Connell 1999) in der Arbeitswelt. Die "bread winner" und "Übererfüller" in den höheren Hierarchieebenen bestimmen die gültigen Werte und Normen der Arbeitswelt. Engagement und loyales Verhalten steuern den Zugang zu Informationen. Bündnisse auf der Basis von Ähnlichkeit unter Ausschluss anders Erscheinender, eine totale Hingabe an den Beruf, Betonung von Homogenität und Erfolg charakterisieren die männliche Arbeitskultur (Sagebiel 2006a). Informelle Netze werden über männliche Verbrüderung in Form von Geschichtenerzählen, Späßen, gemeinsamen Trinkens, Freizeitsports und ähnlichen informellen Strategien geschaffen, die explizit oder implizit den Ausschluss von Frauen ganz oder teilweise nach sich ziehen.
Die feministische Technikforschung hat sich auf die Prozesse der Verknüpfung der sozialen Konstruktion von Geschlecht und Technik konzentriert. Die Polarisierung von weiblich und männlich wird über die Konstruktion von Ingenieurwissenschaften als männlich reproduziert, wobei gleichzeitig Frauen ideologisch als minderwertig konstruiert werden (Wajcman 1996: 145). Tradi-

6 Margo Brouns aus Utrecht (Niederlande) hat als Soziologin in dieser Working Group mitgearbeitet.

tionell technische Symbole und Bilder demonstrieren die kulturell strukturierte Verbindung zwischen Männlichkeit und Technik (Faulkner 2000). Das zeigt sich in dem immer noch vorherrschenden Image der Ingenieurwissenschaften in Form traditioneller Männlichkeit (Sagebiel 2005b). Konzepte der Organisationsforschung, die Genderaspekte einbeziehen, wie z. B. die "gendered organisations" (Acker 1990), eignen sich für die Analyse von Karriere, Führung, Kommunikation, Entscheidungen, "Corporate Identity", Management als männlicher Domäne mit bündischem Charakter. Geschlechtlicher Bias entsteht z. B. bei der Personalauswahl unter dem Aspekt des "Normalarbeitnehmers" oder dann, wenn "work-life-balance" nur im Zusammenhang mit Frauen thematisiert wird.
Forschungen zu Gender, Beruf und Karriere sind vor allem im Rahmen von Untersuchungen zur Reproduktion von Geschlechtersegregation entstanden. Der niedrigere Status von Ingenieurinnen in Unternehmen und anderen professionellen Organisationen ist verknüpft mit ihrem Minderheitenstatus und ihrem beschränkten Zugang zu karriererelevanten Netzwerken, insbesondere denen der Männer (Sagebiel 2005b). Aber auch eine größere Anzahl von Frauen in einem Feld erhöht die Anzahl der aufgestiegenen Frauen nicht, wenn diese in Routine- und Sackgassenjobs enden.
Das nachfolgende Schaubild zeigt die visuelle Darstellung von Zusammenhängen der Forschungsbereiche (Sagebiel 2006a). Im Bild werden auch Überlappungen der einzelnen Ansätze und Beiche deutlich.

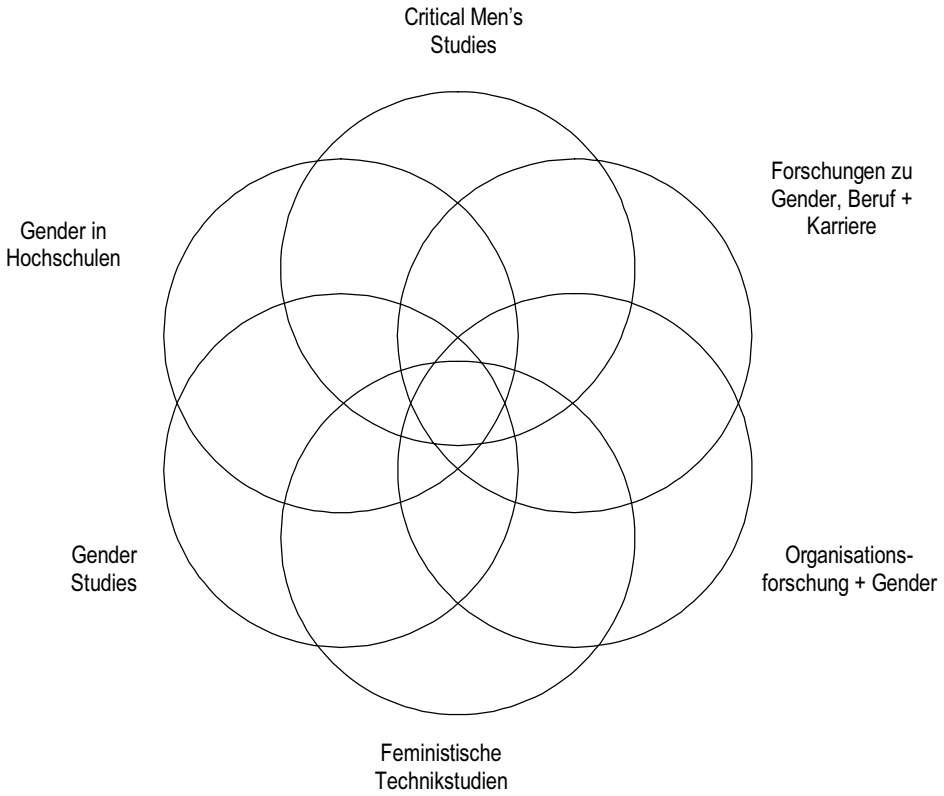


Schaubild 2: Forschungsbereiche und theoretische Ansätze für die Analyse von geschlechtlichen Organisationskulturen für Forschung und Karriere von Ingenieurinnen

2.2 Hypothesen

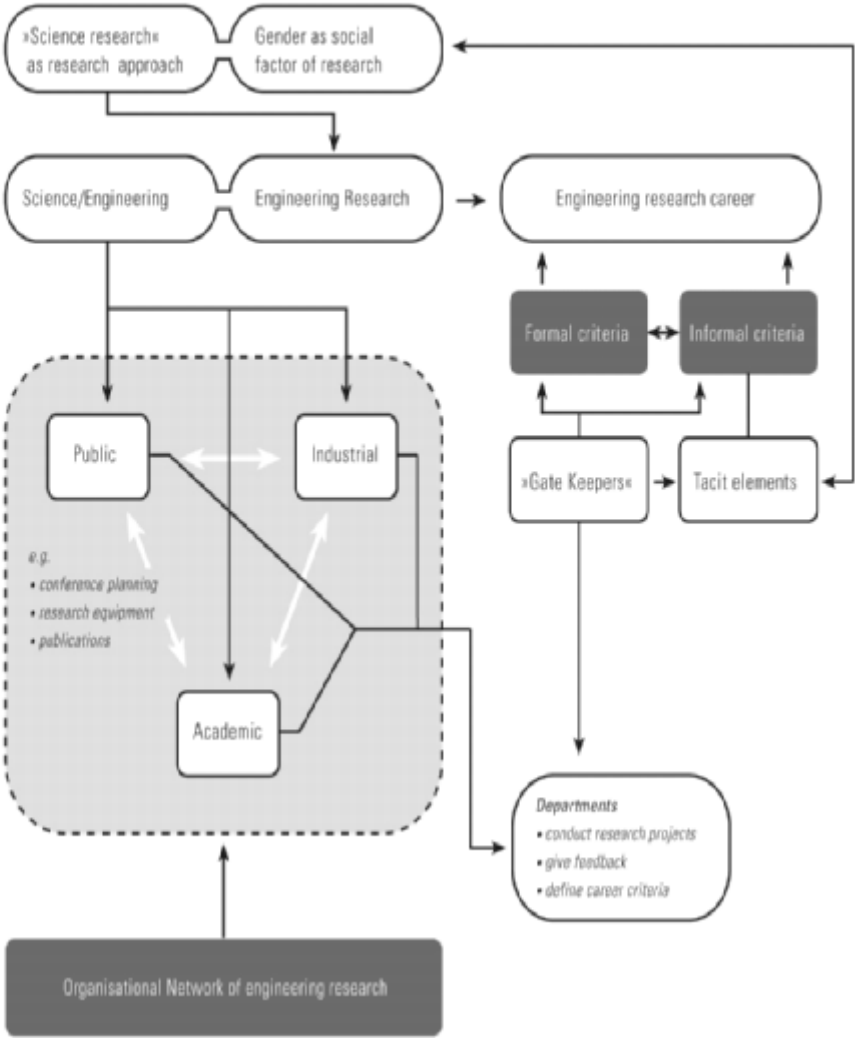
Die Untersuchung von Forschung in der Wissenschaft ist in der Soziologie ein eigenes spezielles Gebiet, das, wie Beate Krais (2000) angemerkt hat, die Geschlechterdimension normalerweise nicht zu den zu diskutierenden sozialen Bedingungen rechnet (vgl. Sagebiel 2006b). Bisheri-

ge Untersuchungen in außer-universitären Organisationen konzentrierten sich nicht auf die Berufsgruppe der Ingenieurinnen (vgl. Sagebiel 2006b).
In PROMETEA werden Werte und Normen der Organisationskultur in den Forschungsorganisationen untersucht, und zwar, inwiefern sie Merkmale der dominanten männlichen Arbeitskultur widerspiegeln. Gefragt wird auch inwiefern Geschlechterstereotype explizite und implizite Karriere fördernde und behindernde Organisationsstrukturen und Arbeitskulturen bestimmen.

Wissenschaftliche Karrieren sind von drei Hauptfaktoren bestimmt:
1. Ressourcen (z. B. Zeit, Geld, Personal, Ausstattung, Möglichkeiten der Veröffentlichung)
2. Forschungsprozessen (z. B. Formulierung von Ideen, Akquisition von Mitteln zur Forschungsfinanzierung, Leitung, Forschungsdurchführung, Formulierung von Ergebnissen, Verbreitung und Veröffentlichung von Ergebnissen)
3. Kooperationszusammenhängen (z. B. Feedbackmöglichkeiten, Zugang zu Konferenzen, zu Teamprojekten, Publikationen, Mikropolitik).

Der Arbeitsplatz von Ingenieurinnen in der Forschung umfasst nicht nur Aktivitäten, die direkt forschungsrelevant sind. Neben eigener Forschung geht es um Leitung anderer Forschungen, Arbeit für die Forschung anderer, Lehre und Anleitung für Studierende (bei Hochschulen als

Picture:
Theoretical Background for Understanding Organisational Cultures of Academic, Public and Industrial Research Settings
Developed by Dr. Felizitas Sagebiel and Dipl.Soz.Wiss. Jennifer Dahmen.



Forschungsinstitutionen), Schreiben von Forschungsanträgen, beratende und konsultierende Arbeit, administrative und andere Tätigkeiten. Die Einbindung in relevante Netzwerke und die Wirksamkeit von Männernetzwerken für Forschungskarrieren sind ebenfalls von großer Bedeutung. In diesem Zusammenhang ist der Zugang zu Männernetzwerken relevant - z. B. durch Information, Feedback und Zusammenarbeit - bzw. der Ausschluss aus diesen - z. B. durch eine geringere zeitliche Präsens, sei es durch familiäre Verpflichtungen oder einer prinzipiell stärkeren individuellen Präferenz der sogenannten "work-life-balance".
Einen Überblick über die hypothetischen Zusammenhänge, unter den die Organisationskultur von Ingenieurwissenschaften in der Forschung untersucht werden sollen, gibt das Schaubild[7] auf der vorhergehenden Seite (vgl. Sagebiel 2006b).

Geschlecht als sozialer Faktor für Forschungsprozesse in der Wissenschaft ist der Ausgangspunkt für die Untersuchung ingenieurwissenschaftlicher Forschung. Es wird davon ausgegangen, dass in den drei Typen von Forschungsorganisationen, Industrieunternehmen, Universitäten und außeruniversitäre Forschungseinrichtungen, möglicherweise unterschiedliche Karrierebedingungen unter Geschlechterperspektive bestehen. Auch die jeweiligen Organisationsnetzwerke und der Zugang zu ihnen sind relevant. Diese Organisationen werden verglichen nach ihren Leistungen für die Unterstützung der Karrieren von Ingenieurinnen, und zwar bezüglich der Forschungsausstattung und der Forschungsergebnisse, z. B. in Form von Veröffentlichungen und Patenten. Auf der Abteilungsebene werden Forschungsintensität, Feedbackkultur und definierte Karrierekriterien differenziert und verglichen. Ingenieurwissenschaftliche Karrieren in der Forschung werden durch formelle und informelle Kriterien bestimmt, wobei bei deren Definition auch die sogenannten „Gatekeeper“ und ihre normative Macht untersucht werden.

2.3 Methodischer Ansatz

Die organisationsstrukturellen und -kulturellen Forschungsbedingungen für Ingenieurinnen werden durch nichtreaktive Verfahren wie die Homepageanalyse der Forschungsorganisationen und ihrer Abteilungen wie auch durch individuelle und Gruppenverfahren erhoben, die auch schon im Rahmen von WomEng erfolgreich praktiziert wurden (Sagebiel 2005a). Durch jeweils getrennte Fokusgruppen mit Männern und Frauen sollen v. a. latente Organisationsbedingungen erfasst werden, während Interviews mit einzelnen Forscherinnen unterschiedlicher Karrierestufen Informationen über biografisch geprägte positive und negative Erfahrungen mit der Organisationskultur liefern sollen. Ergänzend werden Interviews mit sog. "Gatekeepers" über Karrierekriterien geführt. Das Auswahlverfahren ist so, dass in jedem Partnerland jeweils zwei unterschiedliche Typen von Forschungsorganisationen untersucht werden zur internationalen Vergleichbarkeit.

3 Zusammenfassung und Diskussion

WomEng zeigen, dass es nicht ausreicht, Programme oder Initiativen zur Anwerbung junger Frauen zu initiieren, wenn damit nicht zeitgleich eine Veränderung der männlich tradierten Fachkultur einhergeht, die nicht nur für Frauen unterstützend wäre (vgl. Dahmen 2005; Dahmen/Sagebiel 2005). Die Studentinnen betonen, dass sie gleichberechtigt behandelt werden möchten. Die Tatsache, dass einige Frauen abstreiten in einer diskriminierenden Umgebung zu studieren, heißt nicht, dass dies die Realität ist. Es kann auch als eine Strategie dienen, um mit ihrem "Exotinnenstatus" klarzukommen, in derselben Weise, wie sie mit Geschlechterstereotypen spielen. Gleichbehandlung in einer ungleichen Studienumgebung führt nicht automatisch zu Gleichberechtigung und/oder Chancengleichheit. Gendertraining für Lehrende und Studierende (Sagebiel u.a. 2006) könnte zur Einwicklung eines Genderbewusstseins beitragen.
Auch nach Abschluss des Studiums arbeiten Ingenieurinnen in der akademischen Forschung in einer dominant männlichen Domäne mit speziellen Normen und Werten. Die Geschlechterstereotypen von der männlichen Technikkompetenz und der weiblichen Distanz zur Technik bleiben in Form eines fragilen Selbstbewusstseins und einer Tendenz zur Abwertung durch die Umwelt erhalten, selbst wenn die Ingenieurinnen sich in Beruf und Forschung als kompetent erwiesen haben. Wie können sich die Ingenieurinnen zwischen Konkurrenz- und Kooperationserfordernis-

7 Das Schaubild wurde ursprünglich für den Forschungsantrag formuliert und gestaltet und ist deshalb in englischer Sprache.

sen formell und informell mit welchen Karriereerfolgen verorten? Erhalten sie Informationen, Feedback und Angebote zur Zusammenarbeit sowie Zugang zu Männernetzwerken oder werden sie immer noch stärker ausgeschlossen? Das EU-Projekt PROMETEA untersucht, welche Unterstützungspotenziale Gender Mainstreaming-Maßnahmen in den Forschungsorganisationen beinhalten und ob sie Geschlechterstereotypen erfolgreich auflösen können (Sagebiel 2006b).

Literatur

Acker, Joan (1990): Hierarchies, Jobs, Bodies. A Theory of Gendered Organizations. In: Gender & Society 4/2, S. 139-158

Bagilhole, Barbara/Goode, Jackie (2001): The Contradiction of the Myth of Individual Merit, and the Reality of a Patriarchal Support System in Academic Careers: A Feminist Investigation. In: European Journal of Women's Studies, 8/2, S. 161-180

Beraud, André (2003): A European Research on Women and Engineering Education (2001-2002). Potentials of Interdisciplinary Courses in Engineering, Information Technology, Natural and Socio-Economic Sciences in a Changing Society. In: European Journal of Engineering Education, 28/4, S. 435-453

Connell, Robert W. (1999): Der gemachte Mann: Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Opladen: Leske & Budrich

Dahmen, Jennifer (2006): Ergebnisse eines EU-Forschungsprojekts zur Situation von Studentinnen in den Ingenieurwissenschaften. Journal Netzwerk Frauenforschung NRW, Nr. 20/2006, S. 36-42.

Dahmen, Jennifer (2005): Who or what creates a successful study environment? - How female engineering students in Europe assess their study situation. In: Proceedings of Final International Workshop of the WomEng Project, Graz, 5-9 October, S. 63-71

Dahmen, Jennifer/Sagebiel, Felizitas (2005): Learning from European Project WomEng. Engineering Degree Courses and Gender Mainstreaming. In: Proceedings of Fedora Summer University, Cyprus, 13-18 July 2005

Etzkowitz, Henry/Kemelgor, Carol/Uzzi, Brian (2000): Athena Unbound. The Advancement of Women in Science and Technology. Cambridge: University Press

European Commission (2006a): Women in Science and Technology - The business Perspective. Luxembourg

European Commssion (2006b): She Figures. Women and Science - Statistics and Indicators. Luxemburg

European Commission (2004): Waste of talents: turning private struggles into a public issue. Women and Science in the ENWISE countries. A report to the European Commission from the ENWISE Expert Group on women scientists in the Central and Eastern European countries and in the Baltic States, Luxembourg.

http://europa.eu.int/comm/research/science-society/women/enwise/pdf/enwise-report_3.pdf (12.10.2004)

European Commission (2003): Women in Industrial Research - Analysis of statistical data and good practices of companies, Luxembourg

Faulkner, Wendy (2000): The Power and the Pleasure: How does Gender 'stick' to Engineers?. In: Science, Technology & Human Values, 5/1, S. 87-119

Hudec, Oto u.a. (2004): Women as Engineering Students in Slovakia. In: Slovak Sociological Review, 6 (36), S. 561-576

Husu, Liisa (2005): Women's Work-Related and Family-Related Discrimination and Support in Academia. Gender Realities: Local and Global Advances in Gender Research 9, S. 161-199

Krais, Beate (2000): Das soziale Feld Wissenschaft und die Geschlechterverhältnisse. Theoretische Sondierungen. In: Krais, Beate (Hg.): Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung. Über die verborgenen Mechanismen männlicher Dominanz in der akademischen Welt. Frankfurt/Main: Campus Verlag, S. 31-54

Metz-Göckel, Sigrid (1999): Hochschulreform als Personalentwicklung. Zur Produktivität von WissenschaftlerInnen. In: Neusel, Aylâ/Wetterer, Angelika (Hg.): Vielfältige Verschiedenheiten. Frankfurt a. M.: Campus Verlag, S. 162-191

Morley, Louise (1999): Organising Feminisms. The Micropolitics of the Academy. New York: St. Martin's Press

Pourrat, Yvonne (2005): Methodological Tools for Research in Gender and Technology. European Project

'Creating Cultures of Success for Women Engineers WOMENG', Contract nr: HPSE-CT-2002-00109. 2002-2005

Pourrat, Yvonne u. a. (2005): Synthesis Report. European Project 'Creating Cultures of Success for Women Engineers WOMENG', Contract nr: HPSE-CT-2002-00109. 2002-2005

Sagebiel, Felizitas (2006a): Ingenieurinnen in Europa. Karrieren und Barrieren. In: Journal Netzwerk Frauenforschung NRW Nr. 20/2006, S. 42-50

Sagebiel, Felizitas (2006b): Men's network and other barriers for women's career in engineering. Results from EU-project WomEng and perspectives of EU-project PROMETEA. In: Proceedings of the "Australian Technology Network Women's Executive Development Conference "Change in Climate? Prospects of gender equity in universities", Adelaide, April 11th - 13th 2006. 18 Seiten (CD)

Sagebiel, Felizitas (2005a): Using a mixed international comparable methodological approach in a European project on gender and engineering. In: Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen H.P./Harkness, Janet (Hg.): Methodological Aspects in Cross-National Research, ZUMA-Nachrichten spezial 10, S. 47-64

Sagebiel, Felizitas (2005b): Organisationskultur und Geschlecht in den Ingenieurwissenschaften Europas. In: IFF Info, Zeitschrift des Interdisziplinären Frauenforschungs-Zentrum, 22/30, S. 48-60

Sagebiel, Felizitas (2005c): Gendered organisational cultures in engineering. Theoretical reflections on WomEng results and future research perspectives. In: Proceedings of Final International Workshop of the WomEng Project, Graz, 5-9 October 2005, S. 143-156

Sagebiel, Felizitas (2005d): Attracting Women for Engineering. Interdisciplinary of Engineering Degree Courses in Mono-Educational versus Co-Educational Settings in Germany. In: Maione, Valeria (Hrsg.): Gender Equality in Higher Education. Miscellanea Third European Conference Genoa, 13.-16.04.2003, Milano 2005, S. 294-318

Sagebiel, Felizitas/Dahmen Jennifer (2005a): Männlichkeiten in der europäischen Ingenieurkultur. Barrieren oder Aufforderung zur Anpassung für Frauen. In: Soziale Technik, 1/ 15, S. 19-21

Sagebiel, Felizitas/Dahmen, Jennifer (2005b): Masculinities in organisational cultures in engineering education in Europe. Results of European project WomEng. In: European Journal of Engineering Education. Special Issue: Gender Studies in Engineering Education 2006, 31/1, March 2006, S. 5-14

Sagebiel, Felizitas/Genin, Anne-Sophie/Urbancikova, Natasa/Dahmen, Jennifer (2006): ENGAGE - Distance Learning of Gender Awareness in Engineering. A European Idea. In: Proceedings of International Conference on Digital Media and Learning, 13-14 March 2006, Bangkok, Thailand. 6 Seiten (CD)

Sagebiel, Felizitas/Hoeborn, Gabriele (2004): Männlichkeiten in den Ingenieurwissenschaften Europas - Theorie, Empirie und Veränderungspotenziale. In: Journal Nr. 16: 27-37/2004

Thaler, Anita/Wächter, Christine (Hg.) (2005): Creating Cultures of Success for Women Engineers. Proceedings of Final International Workshop of the WomEng Project, Graz, 5-9 October

Wajcman, Judy (1991, 1996): Feminism confronts technology. Cambridge: Polity Press

Wolffram, Andrea (2000): Belastungen im Ingenieurstudium unter der Geschlechterperspektive. In: Kosuch, Renate et al (Hg.): Technik im Visier. Perspektiven für Frauen in technischen Studiengängen und Berufen. Bielefeld: Kleine Verlag, S. 52-64

Isabel Beuter

The European Platform of Women Scientists EPWS - Getting women scientists involved in the policy debate

1 Einleitung

Das Kompetenzzentrum Frauen in Wissenschaft und Forschung CEWS[1] arbeitet seit Jahren an strukturellen ebenso wie individuellen Veränderungen, um die Situation von Wissenschaftlerinnen, insbesondere aber ihren Aufstieg in Spitzenpositionen, zu verbessern. Die Notwendigkeit einer politischen Einflussnahme ist dabei ein entscheidender Faktor, von dem viele Wissenschaftlerinnen zunächst überzeugt werden müssen. Erfahrungen und Erfolge in Deutschland haben dabei gezeigt, dass durch gezielte Informationsverbreitung, Kontaktaufbau und Kontaktpflege, Bündelung und Stärkung von Kräften und durch Unterstützung von Forschungsprojekten von, für und über Frauen, Fortschritte erzielt werden können.

2 The European Platform of Women Scientists EPWS

Die positiven nationalen Erfahrungen des CEWS waren ein entscheidender Meilenstein auf dem Weg hin zur mittlerweile gegründeten European Platform of Women Scientists EPWS. Basierend auf einer Machbarkeitsstudie der Europäischen Kommission aus dem Jahr 2003 reichte das Kompetenzzentrum Frauen in Wissenschaft und Forschung CEWS im Rahmen eines entsprechenden Calls einen Antrag im 6. Europäischen Forschungsrahmenprogramm ein, der Ende 2004 zum Vertragsabschluss über den Aufbau der "European Platform of Women Scientists" (kurz: EPWS) mit der Europäischen Kommission führte. Mit der Unterstützung namhafter Wissenschaftlerinnen aus ganz Europa in Form eines Founding Boards, das die Einbindung unterschiedlicher Länder, Disziplinen und Interessen von Beginn an sicherstellte, begann der Aufbau der EPWS im Februar 2005.

2.1 Networking the Networks

Der Aufbau der EPWS, der von der Europäischen Kommission mit knapp 2 Millionen Euro als Anschubfinanzierung unterstützt wird, verfolgt das Ziel, die zahlreich vorhandenen Netzwerke von und für Wissenschaftlerinnen innerhalb Europas besser zu vernetzen, ihren Anliegen mehr Gewicht zu verleihen und dadurch für Wissenschaftlerinnen, aber auch für den Europäischen Forschungsraum, einen Europäischen Mehrwert erzielen. Zugleich soll dort, wo Wissenschaftlerinnen bisher nicht vernetzt sind, Hilfestellung von der EPWS geleistet werden, sowohl in theoretischen als auch praktischen Fragen, z. B. durch die Möglichkeit, über den Server der EPWS eine eigene Internetpräsenz aufzubauen. Wie diese Unterstützung konkret aussehen kann, wird dabei wesentlich von den Wünschen der künftigen Mitgliedsorganisationen abhängen.

Die Ausrichtung, häufig als "Networking the Networks" bezeichnet, umfasst darüber hinaus das Ziel, Wissenschaftlerinnen in Europa für Fragen der Europäischen Wissenschafts- und Forschungspolitik zu sensibilisieren, ihnen ihre Einwirkungsmöglichkeiten aufzuzeigen und sie zu befähigen, diese Möglichkeiten mit Nachdruck zu nutzen.

So kann die EPWS beispielsweise für Beratungsphasen zur Gestaltung neuer Politiken der Europäischen Kommission Positionspapiere entwickeln und zur Verfügung stellen, die einzelne Netzwerke dann nur noch auf ihre spezifischen Bedürfnisse anpassen müssen. Dies bedeutet eine Zeitersparnis bei gleichzeitiger stärkerer Beteiligung. Dies betrifft neben der allgemeinen und themenspezifischen Wissenschafts- und Forschungspolitik vor allem eine bessere Einbeziehung der Gender-Dimension in die Forschung[2].

Zielgruppen sind in erster Linie bereits agierende Netzwerke für und von Wissenschaftlerinnen. Da die existierenden Vorstudien und Aufstellungen jedoch zeigen, dass vor allem in Osteuropa

1 CEWS ist die englische Abkürzung für Center of Excellence Women and Science.

2 Aktuelles Beispiel ist die Diskussion, ob für Anträge im 7. Europäischen Forschungsrahmen-programm die Frage nach Gender-Aspekten im Forschungsdesign weiter beantwortet werden muss. Klassisches Beispiel für Gender-Aspekte im Forschungsdesign sind geschlechtsspezifische Studien zur Wirksamkeit von Medikamenten. Weitere Beispiele finden sich bei Bührer/Schraudner 2006.

der Vernetzungsgrad der Wissenschaftlerinnen eher gering ist, liegt auf dem Aufbau neuer Netzwerke in dieser Region ein besonderes Augenmerk. Auch einzelne Wissenschaftlerinnen, die sich vernetzen möchten oder Informationen über ihre bestehenden Netzwerke hinaus suchen, sind angesprochen.
Eine wichtige Rolle spielen darüber hinaus Organisationen und Netzwerke, die sich mit den Zielsetzungen der EPWS identifizieren und die Arbeit aktiv und/oder finanziell unterstützen wollen.

2.2 Die Struktur der EPWS

Die EPWS stützt sich auf drei Pfeiler: eine Mitgliedsorganisation, ein Sekretariat mit Sitz in Brüssel und eine elektronische Kommunikationsplattform.

Die Mitgliedsorganisation

Grundpfeiler der EPWS ist eine gemeinnützige internationale Mitgliederorganisation nach belgischem Recht (eine so genannte AISBL), in der sich Netzwerke, individuelle Mitglieder und unterstützende Organisationen zusammenschließen können. Die Schaffung der rechtlichen Rahmenbedingungen, z. B. der Satzungsentwurf zur Zulassung einer solchen Organisation in Belgien, umfasste im ersten Jahr einen wesentlichen Teil der Aufbauarbeit durch das Kompetenzzentrum Frauen in Wissenschaft und Forschung CEWS. Um von Beginn an die Einbindung zahlreicher Netzwerke sicher zu stellen und unterschiedliche Ideen und Vorstellungen über die Arbeit der EPWS einzubinden, hat sich das CEWS in der Vorbereitung des Projektes erfolgreich darum bemüht, hochrangige Wissenschaftlerinnen aus den europäischen Partnerländern für die Mitwirkung in einem "Founding Board" zu gewinnen. Wichtig war hier die fachliche und regionale Diversität. So gehörten dem Founding Board u. a. an: die Physikerin und Mitbegründerin des französischen Netzwerks "Femmes et Science" Prof. Claudine Hermann, École Polytechnique Paris, die Biologin und Mitglied des nationalen Forschungsrates Dr. Flavia Zucco, Vorsitzende des italienischen Wissenschaftlerinnen-Netzwerks Donne e Scienza, die bulgarische Atomphysikerin Prof. Ana Proykova, Vorsitzende der IUPAP Working Group on Women in Physics, die Historikerin und erfahrene Gender Mainstreaming-Spezialistin Prof. Mineke Bosch, Universität Maastricht, die bereits zahlreiche Projekte für die Europäische Kommission durchgeführt hat, die Abteilungsleiterin der spanischen Forschungsstiftung LABEIN, Begoña Sanchez, sowie die damalige Geschäftsführerin des CEWS, Dr. Brigitte Mühlenbruch.

Bis zur ersten Vollversammlung der neuen Organisation, die nach den Bestimmung für neu gegründete und ausgehend vom Datum der Anerkennung der AISBL für Januar 2007 festgelegt wurde, haben sich zehn Mitglieder des ehemaligen Founding Boards zur weiteren Aufbauarbeit im Board of Administration verpflichtet. Aus ihren Reihen wählten sie drei Vertreterinnen für das Executive Committee, das ebenfalls bis zur ersten Vollversammlung im Amt ist. Dr. Adelheid Ehmke, vormals Vize-Präsidentin der Universität Luxemburg, wurde zur Präsidentin gewählt, Dr. Brigitte Mühlenbruch, Gründerin des Kompetenzzentrums Frauen in Wissenschaft und Forschung CEWS in Bonn, zur Vize-Präsidentin. Prof. Mineke Bosch, Associate Professor am Zentrum für Gender und Diversität an der Universität Maastricht, komplettiert als Schatzmeisterin das Executive Committee.
Neben den "Verwaltungsgremien" sollen sich die Mitglieder der EPWS für die inhaltliche Arbeit der Mitgliederorganisation in mehreren Arbeitsgruppen zusammen finden. Analog zu den Zielsetzungen der EPWS sind hierfür zunächst folgende Arbeitsbereiche vorgesehen:

- Wissenschaftspolitik
- Gender Aspekte in der Forschung
- Förderung von Wissenschaftlerinnen
- Information
- Strukturelle Stärkung.

Das Sekretariat in Brüssel
Um die Mitgliederorganisation der EPWS zu unterstützen, wurde im Februar 2006 in Brüssel ein Büro mit fünf hauptamtlichen Mitarbeiterinnen eröffnet. Geführt von der Generalsekretärin der EPWS, Dr. Maren Jochimsen, sind im Büro Referentinnen für die Bereiche "Networking" und "Research Policy" angestellt, um für und mit den Netzwerken die Ziele der EPWS zu verfolgen. Die Elektronische Kommunikationsplattform, die ein wesentlicher Bestandteil der aktiven Unterstützungsarbeit für die Netzwerke und den Informationsfluss ist, wird durch eine Referentin für den Bereich Informationsmanagement unterstützt.
Um schließlich den Fortbestand der EPWS zu sichern, ist zudem eine Position "Fund Raising" vorgesehen, auf der sich eine Mitarbeiterin der finanziellen Absicherung der Verstetigung der EPWS widmen wird.

Die Elektronische Kommunikationsplattform
Da die Wissenschaftlerinnen und ihre Netzwerke auf ganz Europa verteilt sind, soll eine elektronische Kommunikations- und Informationsplattform die kontinuierliche Zusammenarbeit ermöglichen und unterstützen. Diese Plattform wird in enger Zusammenarbeit von EPWS, CEWS und der Arbeitsgruppe Digitale Medien in der Bildung (dimeb) an der Universität Bremen unter der Leitung von Professorin Heidi Schelhowe entwickelt.
Über die Domain www.epws.org steht schon jetzt Information über die EPWS und den Stand der Aufbauarbeiten zur Verfügung. Mittelfristig soll neben dem Download von Informationen für die einzelnen Mitgliedsnetzwerke z. B. auch das Uploading von Informationen ermöglicht werden. Weitere Angebote sollen je nach Nachfrage der Mitgliedsnetzwerke entwickelt werden. Durch die Einrichtung geschützter Räume kann später auch die Vorbereitung und Durchführung von Treffen virtuell gestaltet werden, um damit Kosten und Zeit zu sparen.

Die EPWS im Überblick

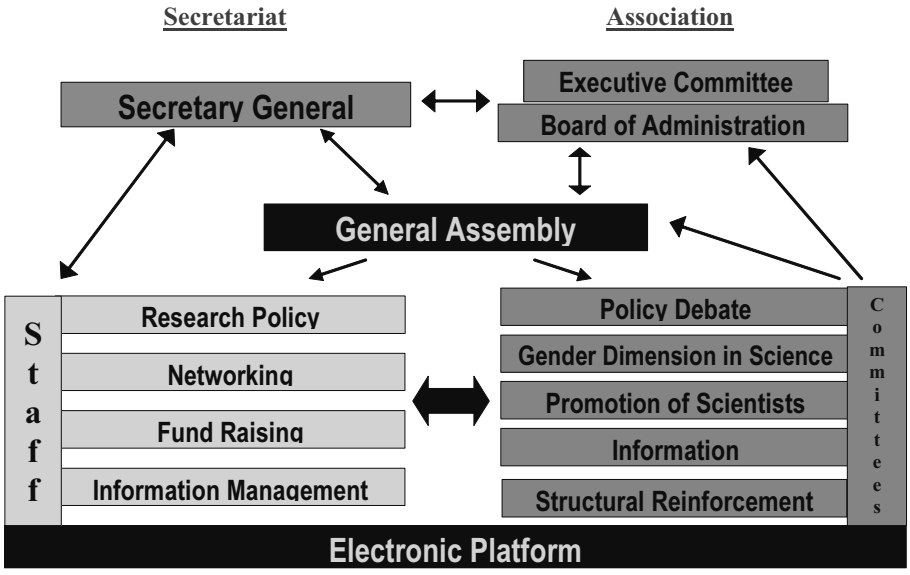


Abb.1: Aufbau der EPWS in graphischer Darstellung

3 Politische Strategien, Gender Mainstreaming und Hochschulpolitik
Die Harmonisierung der Hochschulabschlüsse und die Schaffung größerer Mobilität für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ist innerhalb Europas eines der beherrschenden Themen der Hochschulpolitik, das unter dem Begriff "Bologna-Prozess" in Deutschland vor allem im Hinblick auf die Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen diskutiert wird. Für die Durchsetzung der Gleichstellung von Frauen und Männern im Hochschulbereich wurde dabei vor al-

lem das Bekenntnis zu Gender Mainstreaming im Abschlusstext der Bologna-Folgekonferenz in Berlin 2003 als großer Erfolg verbucht. Es gelang zwar nicht, auch auf der zweiten Folgekonferenz in Bergen 2005 einen ähnlichen Passus zu verabschieden; Gender Mainstreaming bleibt jedoch seit der Ratifizierung des Vertrags von Amsterdam verbindliche Strategie innerhalb der Europäischen Union und sollte daher auch ohne explizite Nennung konsequent verfolgt werden[3]. Hier bieten sich Ansatzpunkte für nationale Netzwerke wie das Netzwerk Frauenforschung oder das CEWS ebenso wie für die EPWS, die direkt in und von Brüssel aus z.B. bei den Mitgliedern des Europäischen Parlamentes ansetzen kann. Anhand konkreter Beispiele mit klarem Praxisbezug können Netzwerke dabei aufzeigen, wie die Durchsetzung von Gender Mainstreaming im Einzelfall aussehen kann. Denn eine genauere Betrachtung einzelner Maßnahmen im Bereich der Forschungs- und Wissenschaftspolitik zeigt, dass abgesehen vom Bekenntnis zur Strategie des Gender Mainstreaming die konkrete Umsetzung als mangelhaft bezeichnet werden muss.
Für die Hochschuldidaktik gilt dies im Rahmen der Einführung der neuen Studiengänge für die Frage, ob Ergebnisse der Genderforschung in den Aufbau neuer Studiengänge und Module Eingang finden[4].

4 Ausblick

Im Hinblick auf die Einführung des 7. Forschungsrahmenprogramms haben aktuell die Diskussionen um eine Entbürokratisierung der Antragsverfahren u. a. durch den Wegfall horizontaler Themen wie Gender gezeigt, dass auch zwischenzeitliche Erfolge keine Verstetigung garantieren. Hier ist es wichtig, dass sich im Rahmen der offenen Konsultationen der Europäischen Kommission auch deutsche Einrichtungen wie das CEWS oder die BuKoF beteiligen und derartige Entwicklungen zu verhindern suchen.
Vor diesem Hintergrund kommt dem Aufbau der European Platform of Women Scientists EPWS umso größere Bedeutung zu, als damit eine starke und einflussreiche Organisation geschaffen werden kann, die sich nachhaltig für Frauen in Wissenschaft und Forschung einsetzt.
Um jedoch Frauen und Männer frühzeitig für Gleichstellungsfragen zu sensibilisieren, müssen die Umstrukturierungsprozesse im Hochschulbereich im Sinne von Gender Mainstreaming so genutzt werden, dass Gender-Fragen und gleichstellungspolitische Ziele in allen Bereichen institutionalisiert sind, von den Studieninhalten bis zur Verwaltung. Nur damit gelingt die Schaffung eines akademischen Selbstverständnisses für die Durchsetzung der Gleichstellung von Frauen und Männern als nachhaltig zu verfolgendes Ziel. Nicht zuletzt gilt: so wichtig es ist, die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Politikerinnen und Politiker von heute davon zu überzeugen, so sicher steht auch fest, dass die Studierenden von heute die Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger von morgen sind. Die Impulse, die von der Europäischen Kommission ausgehen, eignen sich dabei durchaus als Folien und Referenzen für das eigene Handeln und die politische Durchsetzung von Positionen.

Literatur

Bührer, Susanne/Schraudner, Martina (Hg.) 2006: Wie können Gender-Aspekte in Forschungsvorhaben erkannt und bewertet werden? Karlsruhe

CEWS-Positionspapier Nr. 3 2004: Akkreditierung - Geschlechtergerechtigkeit als Herausforderung. Positionspapier zur Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland. September 2004 http://www.cews.org/cews/files/216/de/PositionspapierAkkreditierung_13.09.20041.pdf (15.08.2005)

Europäische Kommission 2005a: Vorschlag für eine Verordnung des Europäischen Parlamentes und des Rates zur Schaffung eines Europäischen Instituts für Gleichstellungsfragen, 08.März 2005, http://europa.eu.int/comm/employment_social/news/2005/mar/genderinstitute_de.pdf (15.08.2005)

Europäische Kommission 2005b: Staff Working Paper "Women and Science: Excellence and Innovation - Gender Equality in Science", 11.März 2005, http://europa.eu.int/comm/research/science-society/documents_en.html (15.08.2005)

Lind, Inken/Loether, Andrea 2001: Schwerpunktthema: Gender Mainstreaming. CEWS-Newsletter 4/2001. http://www.cews.org (Publikationen)

3 Eine Einführung in Gender Mainstreaming und seine Entstehungsgeschichte geben Lind/Löther 2001.

4 Weitere Ausführungen zu Möglichkeiten, Gender Mainstreaming in der Akkreditierung neuer Studiengänge zu integrieren, finden sich im CEWS-Positionspapier Nr. 3.

Cornelia Schneider

Gender Action Plans - ein wirksames Instrument zur Förderung von Chancengleichheit im 6. Forschungsrahmenprogramm der EU?

Ergebnisse einer Befragung der Kontaktstelle "Frauen in die EU-Forschung" (FiF)

1 Neue Wege in der Gleichstellungspolitik der EU

Die Gleichstellungspolitik in der EU-Forschungsförderung hat mit dem 6. Forschungsrahmenprogramm einen überraschend großen Schritt nach vorne gewagt.
Auslöser dafür waren die Ergebnisse der "Gender Impact Studies", die im Auftrag der Europäische Kommission (im folgenden EU-KOM) im 5. Forschungsrahmenprogramm durchgeführt wurden, und in denen erstmals nachgewiesen wurde wie gravierend unterrepräsentiert Frauen in der EU-Forschungsförderung sind (Europäische Kommission 2001).

> "Bei der Durchführung dieses Programms wird der Geschlechterperspektive in der Forschung Rechnung getragen" (Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaft 2002:2)

heißt es im spezifischen Programm des 6. Forschungsrahmenprogramms. Auf dieser Grundlage hat man seit 2002 in Brüssel sehr konsequent einen Weg eingeschlagen, der beharrlich Frauen miteinbezieht und die Frauen- und Genderforschung stärkt.

Mit dem 6. Forschungsrahmenprogramm hat sich die EU-KOM zum Ziel gesetzt, Gender Mainstreaming konsequent umzusetzen. Ein wichtiges Instrument dieser Gleichstellungspolitik sind die so genannten Gender Action Plans (im folgenden GAPs) - Aktionspläne für Chancengleichheit - die verpflichtend für die Integrierten Projekte (IPs) und Exzellenznetzwerke (NoEs) eingeführt wurden. Mehr als 520 GAPs wurden inzwischen bei der EU-KOM eingereicht, ihre praktische Umsetzung wird derzeit in den laufenden Projekten erprobt.
Grundlage für die GAPs ist eine entsprechende Formulierung in den Ausschreibungsunterlagen der KOM:

> "Write an action plan indicating actions and activities that will be developed to promote gender equality in all forms within your project (Recommended length - one page)" (Guide for Proposers: Annex B.10.1)

Darüber hinaus gibt es nur wenige Vorgaben zur Erstellung eines GAPs, lediglich Hinweise auf mögliche Inhalte. So soll ein GAP aus zwei Bestandteilen bestehen; einer Analyse der derzeitigen Situation: Beteiligung von Frauen an der Forschung und Integration der Gender Dimension in dem Forschungsgebiet, in dem der Antrag gestellt wird. Zweitens, konkrete Maßnahmenvorschläge zur Umsetzung von Gleichstellungs- und Frauenfördermaßnahmen, basierend auf der Analyse - mit klaren Erfolgschancen. Wichtig dabei ist, dass nicht die Ausgangslage, d. h. die Beteiligung von Frauen im anvisierten Forschungsbereich entscheidend ist, sondern die im Rahmen des Projektes zu erzielenden Fortschritte! (Europäische Kommission 2005:3)

Was aber genau kann so ein Instrument leisten? Innerhalb der scientific community sind die GAPs nicht unumstritten und in längst nicht allen Projekten erfolgt die Umsetzung von Gendermaßnahmen selbstverständlich.

Derzeit fehlen fundierte wissenschaftliche Erkenntnisse und Erfahrungswerte zur Umsetzung von Gender Mainstreaming im Rahmen von europaweiten Forschungsvorhaben. Die Umsetzung der GAPs erweist sich in der Praxis als schwierig. Die Folge: das Engagement mit dem die GAPs umgesetzt werden, ist recht unterschiedlich. Der wissenschaftliche Diskurs zum Thema

hat kaum Bezug zur Projektpraxis und wird davon abgekoppelt auf theoretischer Ebene vorangetrieben.

Um einen ersten Eindruck vom Stand der Umsetzung der GAPs in den laufenden Projekten des 6. Rahmenprogramms zu gewinnen, führte die Kontaktstelle FiF - Frauen in die EU-Forschung, im Zeitraum von April - Juni 2005 eine Befragung der laufenden Projekte durch. Ziel der Untersuchung war es, Erfolgsfaktoren für die Wirksamkeit der GAPs zu identifizieren und Empfehlungen für die Weiterentwicklung des Instruments im 7. Rahmenprogramm zu formulieren.
Die wichtigsten Ergebnisse der Befragung werden im Folgenden dargestellt.

2 Zentrales Ergebnis der Befragung - positive Bilanz und Erfolgsfaktoren

Die Einführung der GAPs hat einen wichtigen und bisher einmaligen Sensibilisierungsprozess für Gleichstellungsfragen auf Projektebene erreicht. Von der Mehrheit der Befragten (13 von 16 Projekten) werden die GAPs als positiv empfunden:

> "Der GAP bewegt etwas, indem er den Projekten eine Pflicht auferlegt, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen" (FiF 2005: 3).

In erster Linie werden die sensibilisierende Wirkung des GAPs und ihre Bedeutung für die Qualität der wissenschaftlichen Arbeit unterstrichen. Die Verbindlichkeit der Gleichstellungsmaßnahmen im Rahmen des GAPs wird ebenfalls positiv beurteilt.

> "Es ist sehr wichtig, dass der GAP eine institutionelle Anforderung ist, sonst wäre Genderarbeit in unserem Projekt vielleicht gar nicht möglich gewesen" (ebd.: 3).

Nur drei der befragten Projekte äußerten ausdrücklich den Wunsch, den GAP abzuschaffen. Das Hauptargument lautete, der GAP lenke von den eigentlich wesentlichen Inhalten der Antragstellung ab und wirke sich kontraproduktiv auf die wissenschaftliche Arbeit aus bzw. gefährde die Wettbewerbsfähigkeit der Anträge und/oder laufenden Projekte.

Die erfolgreiche Implementierung der GAPs hängt nach Aussagen der Interviewten von folgenden Faktoren ab:

- Die GAP-Implementierung muss sich in den jeweiligen Projektrahmen fügen. Sie soll die individuellen Voraussetzungen der Projekte (wie z. B. die jeweilige Disziplin, die Anzahl und Charakter der Partnerinstitutionen, usw.) berücksichtigen.
- GAP-Maßnahmen im Projekt sollen in den wissenschaftlichen Diskurs einbezogen werden und nie von den Forschungsinhalten bzw. von wissenschaftlichen Aktivitäten abgekoppelt werden. Nur so kann die Akzeptanz für Gendermaßnahmen unter den Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen erzeugt werden.
- Genderarbeit im Projekt soll nicht als Frauenförderung aufgefasst und betrieben werden. Männer sollen in den Gleichstellungsdiskurs und in die geplanten und durchgeführten Maßnahmen einbezogen werden.
- Eine offene, im Projekt stattfindende Kommunikation über Gleichstellungsbelange ist dringend nötig. Den Anlass dazu bieten insbesondere die Kick-Off- sowie andere Projekt-Meetings.
- Kontakte und Erfahrungsaustausch mit anderen Projekten, insbesondere aus ähnlichen Themenbereichen und Disziplinen ermöglichen einen gegenseitigen Lernprozess und verhelfen den Projekten dazu, besonders geeignete Maßnahmen zu identifizieren.

3 Die Auswertung der GAPs

Die Vertragsdatenbank der KOM enthält im Februar 2005 insgesamt 244 Vorhaben, die einen GAP eingereicht haben, davon 169 IPs und 75 NoEs. Im Rahmen der von FiF geplanten Befragung wurden Projekte mit deutscher Koordination kontaktiert und um die Übersendung des GAPs gebeten. Von 38 angefragten Projekten stellten uns 27 ihren GAP zur Verfügung.

Eine inhaltliche Analyse der GAPs ergab, dass die Qualität der beschriebenen Maßnahmen hoch ist, dass die Pläne formal den, von der KOM vorgegebenen Kriterien entsprechen und mehrheitlich als gut zu bewerten sind. Die geplanten Maßnahmen lassen sich 4 Kategorien zuordnen:

- Maßnahmen zur quantitativen Förderung von Frauen in den Projekten: Rekrutierungsstrategien (Gleichheitsstatements, Kontaktierung von Frauengremien bei Ausschreibungen, Einbeziehung der Doktorandinnen), Statistiken zur Frauenbeteiligung im Projekt und deren Monitoring, mehr Frauen in den Führungspositionen, Quotensystem bei Trainings, Workshops und Fortbildungsmaßnahmen
- Maßnahmen zur Gender-Sensibilisierung: Einrichtung von Gendergremien (Gender-Groups), Informationsveranstaltungen, Kontrolle der GAP-Implementierung, Erhebung und Veröffentlichung von Statistiken, gendersensibler Sprachgebrauch
- Maßnahmen zur Vernetzung und zum Austausch: Kontakte zu Frauengremien, Vernetzung der Wissenschaftlerinnen, Diskussionsplattformen (Internet, Newsletter), Veranstaltung in Kooperation mit Frauengremien und anderen Projekten, Erstellung von Wissenschaftlerinnen-Datenbanken
- Maßnahmen zur Nachwuchsförderung: Kontakte zu Schulen und Universitäten, Girl's Day, Trainingsprogramme.

Andere: Work-Life-Balance-Maßnahmen (Kinderbetreuung, Telearbeitsplätze, flexible Arbeitszeiten und Videokonferenzen), individuelle GAPs bei den Partnerinstitutionen, spezielle Mobilitätsstipendien und Preise für Wissenschaftlerinnen.

4 Die telefonische Befragung

Von den 27 Projekten, die uns ihren GAP zur Verfügung gestellt haben, haben sich insgesamt 16 zu einem Telefoninterview bereit erklärt (4 Männer und 12 Frauen). Unsere Gesprächspartner waren Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen, die nicht primär für Genderfragen zuständig sind, sondern im Projekt noch weitere Aufgaben innehaben bzw. kurzfristig mit der Umsetzung der GAPs betraut wurden. Die ausgewählten Projekte sind gleichmäßig auf die thematischen Prioritäten des 6. Rahmenprogramms verteilt. Die Interviews wurden anhand eines Leitfadens durchgeführt und dauerten im Durchschnitt je 45 Minuten.

5 Ergebnisse aus der Projektpraxis

5.1 Diskrepanz zwischen geplanten und tatsächlich umgesetzten Maßnahmen!

Die Ergebnisse der Befragung zeigen, wie groß die Kluft zwischen Planung und Implementierung tatsächlich ist. In den meisten Fällen sind die Autoren und Autorinnen der GAPs keinesfalls diejenigen, die für die Umsetzung der geplanten Maßnahmen in die Projektpraxis verantwortlich sind. So werden die ambitionierten Ziele in der Praxis nicht umgesetzt. Bislang können nur wenige Projekte konkrete Schritte zur GAP-Implementierung vorweisen.

Die bisher umgesetzten Maßnahmen beziehen sich auf die Erstellung von geschlechterdifferenzierten Statistiken im Rahmen des Interimsberichts (Europäische Kommission 2005: SESAM 6.3) und die Realisierung einer Reihe von Frauenfördermaßnahmen, die meist losgelöst von der wissenschaftlichen Arbeit im Projekt durchgeführt werden, wie z. B. die Teilnahme am Girls' Day oder spezielle Mobilitätsstipendien bzw. Wissenschaftspreise für Wissenschaftlerinnen sowie Aufbau und Pflege von Wissenschaftlerinnen-Netzwerken.

Hier besteht die Gefahr, dass die GAPs inhaltlich in Randbereiche des Projekts gedrängt und in den Verantwortungsbereich von Frauen abgeschoben werden.
Die Mehrzahl der Projekte kann von der Einrichtung von Gendergremien (Gender Action Groups, Gender Committees etc.) berichten oder zumindest eine bzw. mehrere für die GAP-Implementierung verantwortliche Personen nennen.

Es wird die Einrichtung einer Gender-Internet- bzw. Intranetplattform auf der Homepage des jeweiligen Projekts sowie die Gelegenheit zur Sensibilisierung für Genderbelange in den Kick-off- und Projektmeetings genannt.

Die Integration von Genderaspekten in die Forschungsinhalte erweist sich in der Praxis noch schwieriger und wird von den Projekten daher in den meisten Fällen nicht berücksichtigt. Viele Projekte argumentieren, dass sich Genderaspekte nicht in ihre Forschungsinhalte integrieren ließen. Das Problem wurde von einer der Befragten folgendermaßen zum Ausdruck gebracht:

> "Genderaspekte kann man gut in das Projekt integrieren, zugleich aber auch leicht ignorieren" (FiF 2005: 6).

Für Projekte aus den Lebenswissenschaften, der Lebensmittelforschung sowie den Geistes- und Sozialwissenschaften und zum Teil auch aus dem Bereich Umweltforschung konnte eine höhere Bereitschaft zur Einbeziehung von Genderaspekten in die Forschung festgestellt werden. Diese ist jedoch nicht in erster Linie auf die Vorgaben der Kommission, sondern auf das in der jeweiligen Disziplin bereits vorhandene Wissen bzw. Akzeptanz für Genderbelange zurückzuführen.

Die Umsetzung der geplanten Maßnahmen muss nach gehalten und nachgefragt werden. Nur dadurch kann die Verantwortung für die Umsetzung in den Projekten erhöht werden. Gleichzeitig wird dadurch das Interesse der KOM an diesen Maßnahmen verdeutlicht, was ebenso zu einer erhöhten Identifizierung mit den GAPs führt.

5.2 GAP-Implementierung ist abhängig von strukturellen Voraussetzungen!

Europaweite Forschungsverbünde mit bis zu 50 und mehr beteiligten Partnerinstitutionen schaffen strukturelle Voraussetzungen, die auch für die Umsetzung von Gleichstellungsmaßnahmen nicht leicht zu handhaben sind. Jeder Projektpartner bringt nicht nur seine eigene Organisationsstruktur und Arbeitsweise mit ein, sondern auch ein Bewusstsein und einen Erfahrungshintergrund zum Thema Gleichstellung. Den Zusammenhang von strukturellen Voraussetzungen und Umsetzung der GAPs beschreibt ein Projektmitarbeiter wie folgt:

> "Die Akzeptanz für GAPs hängt […] von der jeweiligen Institution ab. Die Institutionen, in denen Strukturen für die Gleichstellungsarbeit bereits existieren, sind aktiver. Dort, wo zusätzliche Strukturen erst geschaffen werden müssen, wird die GAP-Implementierung problematisch, denn jegliche zusätzliche Arbeit im Projekt wird nur als lästig empfunden" (ebd.: 6).

Der Projektkoordinator bzw. die -koordinatorin ist zwar für die Implementierung des GAPs verantwortlich, hat aber weder eine rechtliche Grundlage noch finanzielle Spielräume, um die Umsetzung von Gendermaßnahmen in den Partnerorganisationen zu beeinflussen. Einige Projekte fordern daher die Verankerung der GAPs in den Konsortialverträgen.

5.3 Interessenkonflikt: politische Ziele vs. wissenschaftliche Exzellenz

Gender Mainstreaming als ein politisches Instrument zur Umsetzung von Chancengleichheit stellt für Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen scheinbar einen unüberwindbaren Widerspruch zur Unabhängigkeit der Wissenschaft dar. Oder wie es ein Projektmitarbeiter formuliert:

> "Wir sind nicht dazu da, um uns für die Politik zu engagieren" (ebd.: 6).

Die Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen befürchten, dass durch Druck aus Brüssel die Qualität ihrer Arbeit leidet und damit die wissenschaftliche Exzellenz gefährdet ist. Ein Projektmitarbeiter formuliert das unmissverständlich:

> "Nicht die Kommission, sondern die Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen sollen entscheiden, was für ihr Projekt wichtig ist und ob die Umsetzung von Gleichstellungsmaßnahmen sinnvoll ist" (ebd.: 7).

Frauenquoten werden von den Projekten strikt abgelehnt. Nicht das Geschlecht, sondern die wissenschaftliche Exzellenz ist das entscheidende Kriterium für die Mitarbeit im Projekt:

> "Wir stellen nicht nach Geschlecht, sondern nach wissenschaftlicher Qualität ein" (ebd.:7).

Hier wird ein Missverständnis deutlich: Es ist auch durch die Einführung der GAPs als Instrument für Gender Mainstreaming nicht gelungen klarzustellen, das es nicht darum geht, "schlechte" Wissenschaftlerinnen zu fördern. Genderkompetenz ist ein Exzellenzkriterium per se und nur ein gendersensibles Projekt kann exzellent sein.

5.4 Genderbewusstsein und Genderkompetenz

Die erfolgreiche Umsetzung der GAPs hängt sehr stark von dem bereits vorhandenen Genderwissen im Projekt sowie vom Engagement für Gleichstellungsbelange ab. Demnach können Projekte, in denen kompetente und engagierte Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen für die Umsetzung von Gleichstellungsmaßnahmen zuständig sind, häufiger von Erfolgen berichten. Oft aber muss die notwendige Akzeptanz für diese Maßnahmen erst durch Überzeugungsarbeit geleistet werden.

> "Die Zielsetzungen des GAPs sollen nicht kämpferisch ausgelebt werden, sondern sich in den Projektrahmen fügen" (ebd.:7).

Fehlende Genderkompetenz führt zu stark variierendem Engagement in der Umsetzung der GAPs. Viele der Akteure und Akteurinnen fassen den GAP als eine reine Frauenfördermaßnahme auf. Hierzu als Beispiel eine Aussage eines männlichen Projektmitarbeiters:

> "Die Ziele und Inhalte des Gender Action Plans sollten sinnvoller Weise von den Betroffenen selbst [d. h. den Frauen] formuliert werden, anstatt von der [männlichen] Projektkoordination definiert zu werden" (ebd.:7).

Diese Haltung der männlichen Mitarbeiter wird von einer signifikanten Anzahl der Genderverantwortlichen kritisiert, insofern sie häufig als Hindernis für ihre eigene Arbeit betrachtet wird. Eine Mitarbeiterin berichtet von der abwertenden Haltung ihrer männlichen Kollegen, mit der sie sich konfrontiert sieht:

> "Es gibt keine Akzeptanz für Genderthemen in den Projekten. Bei Anforderung der obligatorischen Statistiken bekam ich harsche E-Mails nach dem Motto: Was ist das für ein Blödsinn?" (ebd.:7).

Die Mehrzahl der Ansprechpartner und Ansprechpartnerinnen verweist aber auch auf mangelndes Interesse von Seiten der Projektmitarbeiterinnen. Sie erklären dies damit, dass aufgrund des fehlenden Bewusstseins für Gleichstellungsthemen bzw. aufgrund mangelnder Anreize, über eigene Erfahrungen zu kommunizieren, eventueller Handlungsbedarf von Frauen gar nicht signalisiert wird. Einige (i. d. R. die männlichen Ansprechpartner) argumentieren damit, dass Gleichstellung in ihrem Projekt bereits zum Alltag geworden sei und daher keine GAP-Implementierungsschritte erforderlich wären. Diese Einstellung kritisiert eine der Interviewten folgendermaßen:

> "Viele, insbesondere junge Wissenschaftlerinnen gehen davon aus, dass Gleichstellung längst vollzogen ist, was dazu führt, dass sie keinen Bedarf mehr sehen, etwas für die Gleichstellung zu machen" (ebd.:7).

Es fehlt an Erfahrung in der Umsetzung der GAPs. Viele Genderverantwortliche fühlen sich mit der Aufgabe alleine gelassen und sprechen sich für mehr top-down Unterstützung aus sowie für Best Practice-Beispiele und Erfahrungsaustausch mit anderen Projekten.

6 Empfehlungen an die EU- Kommission

Alle Befragten äußerten den dringenden Wunsch die GAPs als Instrument zur Herstellung von Chancengleichheit strukturell und inhaltlich zu verbessern. Aufgrund ihrer praktischen Erfahrun-

gen verweisen sie auf einige Schwächen des Instruments und machen Verbesserungsvorschläge, die sich in erster Linie an die EU-KOM richten:

- Mehr Transparenz in Bezug auf Ziele und Ansprüche der EU-KOM: Viele Projekte haben keine klare Vorstellung über die Ziele, die mit den GAPs verfolgt werden. Auch der Grad der Verbindlichkeit der GAPs ist den meisten Projekten nicht bekannt.
- Genderverantwortliche brauchen gezielte Beratung und Unterstützung, außerdem klare Vorgaben und konkrete Beispiele und Leitfäden.
- Anpassung der GAPs an die institutionellen, finanziellen und rechtlichen Gegebenheiten in den Projekten.
- Stärkere Berücksichtigung der GAPs bei der Evaluierung und in den Vertragsverhandlungen. Einige Projekte gehen davon aus, dass die GAPs von der EU-KOM lediglich als eine "Schulaufgabe" betrachtet und "abgehakt", jedoch nicht genauer eingegangen und geprüft werden. Eine einheitliche Behandlung der GAPs durch die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der KOM und die Gutachter und Gutachterinnen ist dringend notwendig. Um dies zu gewährleisten, empfehlen die befragten Projekte die verpflichtende Einführung von speziellen Schulungen und Instruktionen für verantwortliche Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen in der EU-KOM.
- Um die Implementierung der GAPs in allen Projekten jedoch langfristig sicher zu stellen, empfehlen die befragten Projektverantwortlichen darüber hinaus bei Nichtbeachtung von Gleichstellungsbelangen die Einführung von Kontrollmechanismen und Sanktionen durch die KOM.
- Da die Gleichstellungsarbeit in den Projekten nicht als die höchste Priorität betrachtet wird, sollen finanzielle Reize seitens der Kommission die Implementierung der GAPs unterstützen, z. B. zusätzliche Finanzmittel für Mutterschutz.

7 Zusammenfassung und Perspektive

Die Einführung der GAPs im 6. Forschungsrahmenprogramm der EU wird von den Befragten überwiegend positiv aufgenommen. Ungeachtet der konkreten Erfolge bzw. Misserfolge der jeweiligen Projekte lässt sich feststellen, dass dank dieses Instruments ein Sensibilisierungsprozess für Genderaspekte in den EU-Forschungsprojekten initiiert werden konnte.
Es ist wichtig, dass die GAPs auch in Zukunft ein wichtiger Bestandteil der Gender Mainstreaming-Strategie der EU-KOM sind. Um Chancengleichheit langfristig und nachhaltig in der EU-Forschungsförderung zu verankern, sind jedoch effizientere Unterstützung- und Kontrollmaßnahmen in der praktischen Umsetzung von Gender Mainstreaming in europaweiten Forschungsvorhaben notwendig. Die EU-KOM hat die Weiterführung des "Gender Watch Sytems" in Aussicht gestellt (Europäische Kommission 2005:15). Für einen effizienteren Einsatz der GAPs ergeben sich aufgrund der vorliegenden Ergebnisse der Befragung der Kontaktstelle FiF folgende (Handlungs-) Empfehlungen:

- Die Antragstellenden und Projektverantwortlichen benötigen dringend Informationen und Hilfe bei der Erstellung und Umsetzung der GAPs. Abhilfe schaffen kann hier die Bereitstellung eines GAP-Leidfadens bzw. die Einrichtung eines GAP-Helpdesks.
- Darüber hinaus könnte die Einrichtung von ein oder mehreren GAP-Netzwerk(en) Projektverantwortlichen eine Grundlage für intra- und interdisziplinären Austausch zu effizienten GAP-Maßnahmen bieten.
- Um die GAPs breitenwirksam und mit Nachdruck zu etablieren ist es notwendig, dass die EU-KOM verstärkt Kontrollmaßnahmen bei der Umsetzung der GAPs anwendet und Missbrauch gegebenenfalls mit (finanziellen) Sanktionen ahndet. Voraussetzung dafür ist die Einführung eines vereinheitlichten Verfahrens bei der Prüfung der Qualität der GAPs innerhalb der EU-KOM (GAP-Evaluierung) sowie die Einführung eines geeigneten Kontrollinstruments, das die aktuellen Ergebnisse der GAP-Implementierung im Projektverlauf dokumentiert (GAP-Berichterstattung).
- Voraussetzung für eine Umsetzung der geschilderten Empfehlungen und damit dringlichste aller Forderung an die Europäische Forschungspolitik ist die Schaffung einer wissenschaftli-

chen Grundlage für die Implementierung von Gender Mainstreaming in der EU-Forschung. Erst eine wissenschaftlich fundierte Studie zur praktischen Umsetzung der GAPs in den laufenden Projekten des 6. Forschungsrahmenprogramms kann gesicherte Informationen liefern zu Inhalt und Bedeutung der GAPs in der Zukunft der EU-Forschungsförderung.

2007 startet das 7. Forschungsrahmenprogramm der EU. Mit einem geplanten Finanzvolumen von rund 50 Mrd. € und einer Laufzeit von sieben Jahren ist es das weltweit größte Forschungsförderprogramm und eine weitere Chance für mehr Geschlechtergerechtigkeit in der EU-Forschungspolitik. Die GAPs haben im 6. Forschungsrahmenprogramm einen entscheidenden Beitrag zur Chancengleichheit in der EU-Forschung geleistet. Aber erst die konsequente Fortführung und Weiterentwicklung des Instruments im 7. Forschungsrahmenprogramm würde das tatsächliche Interesse der EU-KOM an gendergerechter Forschung sicherstellen und zu mehr Exzellenz in der europäischen Forschung beitragen.
Ein erster Schritt in die richtige Richtung scheint getan, so heißt es im Vorschlag der Europäischen Kommission zum 7. Forschungsrahmenprogramm:

> "The integration of the gender dimension and gender equality will be addressed in all areas of research" (Commission of the European Communities 2006: 16).

Literatur

Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften 2002: Entscheidung des Rates über ein spezifisches Programm im Bereich der Forschung, technologischen Entwicklung und Demonstration: "Integration und Stärkung des Europäischen Forschungsraums" (2002-2006) (2002/834/EG)

European Commission Directorate-General for Research (Hg.) 2001: Gender Impact Assessment of the specific programmes of the Fifth Framework Programme. Brüssel

European Commission Directorate-General for Research (Hg.) 2005: Gender Action Plans: A Compendium of Good Practices. Brüssel

European Commission Directorate-General for Research (Hg.): Guide for Proposers, Annex B10.1 Gender issues. Brüssel

European Commission Directorate-General for Research (Hg.) 2005: SESAM: On-Line Submission of reporting questionnaires for Science and Society, Workforce statistics and Gender Action Plans: User Guide for FP6 Project coordinators and contactors. Brüssel

European Commission Directorate-General for Research (Hg.) 2005: Women and Science: Excellence and Innovation - Gender Equality in Science. Brüssel

FiF Kontaktstelle "Frauen in die EU-Forschung" (Hg.) 2005: Gender Action Plans - ein wirksames Instrument zur Förderung von Chancengleichheit im 6. Forschungsrahmenprogramm der EU? Ergebnisse einer Befragung der Kontaktstelle FiF "Frauen in die EU-Forschung". Bonn

Commission of the European Communities 28.6.2006: Amended proposal for a Decision of the European Parliament and the Council concerning the 7th framework programme of the European Community for research, technological development and demonstration activities (2007-2013). COM(2006) 364 final. Brüssel

Andrea D. Bührmann

Gender Studies im Bologna-Prozess: Herausforderung oder Chance?

Im Herbst 2005 bin ich Mitglied in einer Kommission zur Akkreditierung für einen BA und MA für Soziologie gewesen. Im Rahmen der zweitägigen Begehung sind diese Studiengänge auf "Herz und Nieren" geprüft worden.
Wir haben u. a.

- über eine angemessene Berücksichtigung qualitativer wie quantitativer Sozialforschung,
- über den Bedarf von Fremdsprachenkenntnissen
- und über die so genannte 'employability' eines MA-Studiengangs "Allgemeine Soziologie"

zum Teil außerordentlich kontrovers diskutiert.
Interessanterweise war auch die Berücksichtigung von gender und insbesondere die Kategorie Geschlecht neben anderen Sozialstrukturkategorien wie etwa Ethnizität und Klasse ein Thema. Nun glaube ich nicht, dass dies nur damit zusammenhing, dass drei Mitglieder dieser fünfköpfigen Kommission weiblich gewesen sind - und eine davon - nämlich ich - auch noch nicht unverdächtig gewesen ist, eine Geschlechterforscherin zu sein. Nein, die Frage nach dem Geschlecht ist doch auch mittlerweile fest verankert im Bologna-Prozess.

1 Gender Mainstreaming und der Bologna-Prozess

Bei diesem Prozess, der nach Meinung vieler 1998 mit der Sorbonne-Erklärung begann, geht es darum, immer mehr EU-Staaten in die Idee mit ein zu beziehen, einen europäischen Hochschulraum zu schaffen. Dies sollte zunächst vor allen Dingen durch die Verbreitung eines Studiensystems mit vergleichbaren Studienzyklen, den BA- und MA-Studiengängen geschehen.
Davon ausgehend sind in nachfolgenden Erklärungen und Kommuniqués weiter reichende Themen wie

- eine größere Kompatibilität der Hochschulsysteme,
- die Verbesserung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems durch Vielfalt und Mobilität
- sowie die verbindliche Einführung von interner und externer Qualitätssicherung

beschlossen worden.
Schließlich wurde auf der Berliner Nachfolgekonferenz im September 2003 der Abbau sozialer und geschlechtsspezifischer Ungleichheiten auf nationaler und europäischer Ebene beschlossen. In dem gemeinsamen Abschlusskommuniqué, das die EU-Bildungsminister und -ministerinnen unterschrieben haben, ist zu lesen:

> "Die Ministerinnen und Minister bekräftigen erneut die Bedeutung der sozialen Dimension des Bologna-Prozesses. Die Notwendigkeit, die Wettbewerbsfähigkeit zu verbessern, muss mit dem Ziel, der sozialen Dimension des europäischen Hochschulraumes größere Bedeutung zu geben, in Einklang gebracht werden; dabei geht es um die Stärkung des sozialen Zusammenhalts sowie den Abbau sozialer und geschlechtsspezifischer Ungleichheit auf nationaler und europäischer Ebene" (Den Europäischen Hochschulraum ….2003:1)

Ich möchte nun im Folgenden weniger darüber nachdenken, welche Folgen und Konsequenzen der Bolognaprozess im Hinblick auf den Abbau sozialer und insbesondere geschlechtsspezifischer Ungleichheit hat, haben wird oder schon gehabt hat. Dazu ist schon vieles gesagt und einiges geforscht worden.

Eine Blick auf aktuelle Debatten zeigt, dass in diesem Zusammenhang bisher vor allem die folgenden Punkte diskutiert wurden:

- das Gender Gap zwischen den Absolventinnen des BA-Studiums und den Anfängerinnen eines MA-Studiums,
- die Möglichkeiten zur Implementierung von Gender Mainstreaming im Zuge des Bologna-Prozesses und
- die Risiken des Bologna-Prozesses für die Studienmöglichkeiten der Geschlechterforschung.

Der aktuelle Stand der Diskussion kann mit Hilfe einer Suchmaschine, die ich zusammen mit Anja Tigges unterstützt vom Fachbereich 12 Erziehungswissenschaft und Soziologie an der Dortmunder Universität erstellt habe, eingesehen werden. Der Link zur Suchmaschine lautet: http://www2.fb12.uni-dortmund.de/literaturliste/.

2 Geschlechterforschung und der Bologna-Prozess

Vielmehr möchte ich mich mit den mutmaßlichen Folgen und Konsequenzen des Bologna-Prozesses für die Geschlechterforschung auseinandersetzen. Ich verfolge die vielleicht etwas ‚wagemutige' Arbeitshypothese: Der Bologna-Prozess befördert eher - denn dass er sie behindert - eine zunehmende Implementierung der Geschlechterforschung.[1]

Für meine These sprechen mehrere Argumente, die allerdings bisher nicht systematisch erforscht worden sind. Drei zentrale Argumente will ich hier dennoch kurz skizzieren.

2.1 Erstes Argument: quantitative Tendenzen und Entwicklungen

Zunächst kann eine erstaunliche Beobachtung entgegen allen Unkenrufen gemacht werden. Seit Beginn des Bologna-Prozesses sind mehr Möglichkeiten zum Studium von Geschlechtforschung entstanden als zuvor. Zwar setzte schon zum Ende der 1980er Jahre in Westdeutschland eine Akademisierung des Studiums der Geschlechterforschung ein. Als erste Vorbotinnen dieses Prozesses sind zum einen etwa die Berliner Sommeruniversitäten zu betrachten. Auf ihnen haben Forscherinnen ihre Forschungsprojekte einem breiten, nicht nur akademischen Publikum, vorgestellt und mit ihm diskutiert. Zum anderen ist auf die Gründung einer Sektion Frauenforschung in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie hinzuweisen.

Diese Akademisierungsprozesse verliefen bis Mitte der 1990er Jahre eher dezentral. Das Gros der Frauen strebte vielfach noch keine Institutionalisierung von Studienmöglichkeiten an. Sie standen diesen Versuchen sogar eher skeptisch gegenüber und befürchteten eine Entpolitisierung der Geschlechterforschung.

Ab spätestens Mitte der 1990er Jahre lassen sich im Hinblick auf diese Haltung allerdings Veränderungen beobachten: Nun bemühten sich viele Frauen explizit um die Institutionalisierung einer akademischen Frauen- und Geschlechterforschung und ihrer Lehre. Es wurden verschiedene Initiativen gegründet, in denen sich Frauen für eine institutionelle Verankerung von Studien- und Forschungsmöglichkeiten der Frauen- und Geschlechterforschung an Hochschulen einsetzten. Sie kämpften für Frauenforschungsprofessuren bzw. -lehrstühle und für die Etablierung von Zentren für Frauen- und Geschlechterforschung. Zudem forderten sie die Einrichtung von Studienschwerpunkten, Graduiertenkollegs sowie letztlich auch von Weiterbildungs- Aufbau- und Magisterstudiengängen ein.

Diese Kämpfe zeitigten Erfolge: So konnte 1997 der Oldenburger Aufbaustudiengang "Kulturwissenschaftliche Geschlechterstudien" eingerichtet werden. Und ein Jahr später - im Wintersemester 1997/98 - wurde Studierenden an der Berliner Humboldt-Universität die Möglichkeit eröffnet, "Geschlechterstudien/Gender-Studies" als Magisterhauptfach oder -nebenfach zu studieren.

Bald folgte die Implementierung weiterer Studienmöglichkeiten an vielen Hochschulen. Mittlerweile studieren hier im grundständigen Studium etwa 1000 Studentinnen und Studenten. Sie konnten im Mai 2003 schon an insgesamt 15 deutschsprachigen Hochschulstandorten Frauen- und Geschlechterforschung als Bestandteil disziplinärer Studien- und Prüfungsordnungen in interdisziplinären Studienschwerpunkten, eigenständigen interdisziplinären Magisterstudiengängen oder MA-Studiengängen studieren.

Als aktuelle Beispiele möchte ich die folgenden Studienmöglichkeiten benennen, die im Verlaufe des Bologna-Prozesses entstanden und entwickelt worden sind. So sind BA Studiengänge der Frauen- und Geschlechterforschung im Nebenfach an der Humboldt Universität Berlin und Uni-

1 In Anlehnung an Lykke/Michel/Pui de la Bellacasa (2001:5) verstehe ich den Begriff Geschlechterforschung im weitesten Sinne als Sammelbegriff für Frauen-, Geschlechter- und/oder feministische Studien. Zudem möchte ich hier auch die Queer-Studien und in gewissem Maße auch die (kritische) Männerforschung mit einbeziehen. Zu Genese der Geschlechterforschung und seine diskursiven Quellen vgl. Bührmann/Wöllmann 2007.

Universität Konstanz entstanden. MA Studiengänge konnten an der Ruhr-Universität Bochum und der HWP Hamburg eröffnet werden, weitere Studiengänge sind in Planung.

2.2 Zweites Argument: Gender Mainstreaming in Akkreditierungskommissionen

Über das Berliner Kommuniqué und die Strategie des Gender Mainstreaming sind die Beteiligten am Bologna-Prozess darauf verpflichtet worden, für den Abbau geschlechtsspezifischer Diskriminierungen zu sorgen. Wohl nicht zuletzt deshalb stellte die Kultusministerkonferenz 2004 in ihrem Beschluss zur Weiterentwicklung der Akkreditierung fest:

> "Außerdem stellt der Akkreditierungsrat sicher, dass der Gender Mainstreaming-Ansatz des Amsterdamer Vertrages der Europäischen Union vom 2. Oktober 1997 sowie die entsprechenden nationalen Regelungen im Akkreditierungssystem berücksichtigt und umgesetzt werden" (Eckpunkte für die Weiterentwicklung der Akkreditierung in Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 2004:S. 6).

Zudem ist im Gesetz zur "Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland" vom 15.2.2005 im § 6, Abs. 2 festgehalten:

> "Die Organe müssen bei allen Vorschlägen und Entscheidungen die geschlechtsspezifischen Auswirkungen beachten (Gender Mainstreaming)."

Schließlich schloss am 15. Dezember 2005 der Akkreditierungsrat die Überarbeitung der Verfahrensregeln zur Akkreditierung ab. Beschlossen wurden neue Kriterien für die Akkreditierung von Akkreditierungsagenturen; diese beinhalten auch Kriterien[2] für die Akkreditierung von Studiengängen. Als neue Kriterien wurden unter anderen aufgenommen,

- Überprüfung der Umsetzung des Konzepts der Hochschule zur Förderung der Geschlechtergerechtigkeit im gegebenen Studiengang sowie eine
- geschlechterdifferenzierende Datenerhebung.

Vorgaben für die personelle Besetzung der Gremien der Agenturen mit Frauen und Männern wurde allerdings nicht aufgestellt.

AGENTUR	FRAUENANTEIL
AQUAS	26,67%
ASIIN, Kommission 1	07,69%
ASIIN, Kommission 2	00,00%
AHPGS	keine Angaben
ACQUIN	29,17%
FIBAA	18,75%
ZEvA	12,50%
Summe	**12,50%**

Diese Beschlüsse und Regelungen bewirken - wie eingangs erwähnt - auch, dass sich die Akkreditierungskommissionen nun systematisch darum kümmern, dass Frauen Mitglied in Akkreditierungskommissionen werden.[3] Dies verdeutlicht die folgende Tabelle zur personellen Besetzung der Akkreditierungskommissionen im Juni 2005.[4]
Das heißt natürlich auch: Frauen können im Verlaufe der durch den Bologna-Prozess anstehenden Restrukturierungsprozesse systematisch auf die Ausgestaltung der Studienmöglichkeiten von Geschlechterforschung Einfluss nehmen und so potenziell überkommene Strukturen überwinden und sie möglicherweise in ihrem Sinne gestalten.

2.3 Drittes Argument: Selbstvergewisserung des Faches Geschlechterforschung

Diese Restrukturierungsprozesse befördern offensichtlich wiederum Diskussionen und Debatten über eine Selbstvergewisserung für das Studium der Geschlechterforschung. So mehren

2 Geschlechtergerechte Kriterien für den Aufbau und die Akkreditierung neuer Studiengänge werden in dem CEWS-Positionspapier "Akkreditierung - Geschlechtergerechtigkeit als Herausforderung" entwickelt.

3 Ich zum Beispiel bin deswegen als Mitglied dieser Akkreditierungskommission dezidiert angesprochen geworden.

4 Diese Statistik hat Andrea Löther auf dem hochschulpolitischen Workshop des Netzwerks Frauenforschung, NRW am 24. Juni 2005 vorgestellt.

5 Der US-amerikanische Wissenschaftstheoretiker Thomas Kuhn (1967: S. 181) führt den Begriff "glaubwürdige Quelle" zur Eingrenzung des Untersuchungsmaterials hinsichtlich der Formierung eines neuen wissenschaftlichen Paradigmas oder zumindest des Versuches zu dessen Formierung ein. Er versteht darunter "wissenschaftliche Lehrbücher und die auf ihnen aufgebauten gemeinverständliche(n) Darstellungen und philosophische(n) Arbeiten" (ebd.). Diese drei Quellentypen dienen zugleich der - so Kuhn - ‚Bekehrung von Forschenden', die zuvor anderen diskursiven Paradigmen angehörten sowie zur ‚Rekrutierung neuer Forschender' für das noch junge Paradigma und seiner Anwendung als ‚normale' Wissenschaft.

sich nicht nur die glaubwürdigen Quellen[5] zur Geschlechterforschung. Denn es erscheinen zunehmend "wissenschaftliche Lehrbücher und die auf ihnen aufgebauten gemeinverständliche(n) Darstellungen und philosophische(n) Arbeiten", als Einführungen, Handbücher und Überblicke über die Entwicklungen in der Geschlechterforschung.[6]
Darüber hat z. B. im Sommer 2006 in Frankfurt a. M. das mittlerweile 4. Arbeitstreffen "Frauen- und Geschlechterstudien im deutschsprachigen Raum" stattgefunden. Auf diesen Treffen ist u. a. immer wieder engagiert über einen Kanon der Geschlechterforschung diskutiert worden.
‚Auf Sand gebaut', Ergebnis einer ‚hybriden Traditionsbildung', ‚Fundgrube' und dabei ‚kritisch und diskussionsoffen' sollte ein Kanon in die Geschlechterstudien sein[7]. Das ist der vorläufige Konsens der Diskussionen im Rahmen der Arbeitstreffen Frauen- und Geschlechterstudien im deutschsprachigen Raum seit 2001. Auf dieser 4. Arbeitstagung ist nun gefragt worden, wie Geschlechterforschung gelehrt, welche Kompetenzen und Inhalte vermittelt werden und welche Beispiele guter und schlechter Praxis bereits existieren. Schließlich interessierte man sich dafür, wie Geschlechterforschung in der Öffentlichkeit dargestellt und wie sie wahrgenommen werden? Und: Womit z. B. werben Studienprogramme und Forschungseinrichtungen? Dies ist übrigens auch ein Thema auf der 5th Conference on Gender Equality in Higher Education, die im August 2007 in Berlin stattfinden wird.

3 Fazit

Die hier von mir vorgetragenen Argumente sind nun sicherlich nicht mit ‚harten' Fakten oder Forschungsergebnissen zu verwechseln. Vielmehr verweisen sie auf zwei zentrale Forschungsdesiderate. Diese möchte ich kurz umreißen:
Es ist nämlich nicht nur zu erforschen, wie und ob vor allen Dingen in den Akkreditierungsverfahren die Integration von Gender gelingt oder gelingen kann. Ein gleichnamiges Forschungsprojekt ist mittlerweile von Ruth Becker, Beate Kortendiek, Bettina Jansen-Schulz und Gudrun Schäfer durchgeführt worden[8]. Offen bleibt, ob hier Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern existieren und wenn ja welche. Darüber hinaus ist auch zu klären, welche Einflussfaktoren bei der Implementierung und den -versuchen vor der eigentlichen Akkreditierung eine Rolle spielen?
Diese beiden zentralen Desiderate scheinen mir im Grunde nur zu klären, indem die jeweils konkreten Aushandlungsprozesse an den unterschiedlichen Hochschulen systematisch erforscht werden. Deshalb gilt es diese lokalen Praxen, die durch feldspezifische Traditionen, Logiken aber auch Hierarchien (vor-)strukturiert werden, ebenso wie die Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster der beteiligten Akteure und Akteurinnen zu erforschen.
Diese Forschungsarbeit - allerdings - steht noch aus!

Literaturliste:

Becker, Ruth/Jansen-Schulz, Bettina/Kortendiek, Beate/Schäfer, Gudrun (2006): Gender-Aspekte bei der Einführung und Akkreditierung gestufter Studiengänge - Eine Handreichung (Studien Netzwerk Frauenforschung NRW, Nr. 7,) Dortmund

Bührmann, Andrea D./Tigges, Anja (2005): Informationshomepage zum Thema "Der Bologna-Prozess und seine Auswirkungen auf hochschulische Geschlechterverhältnisse", http://www2.fb12.uni-dortmund.de/literaturliste

Bührmann, Andrea D./Wöllmann, Torsten (2007): Geschlechterforschung = Frauenforschung + Männerforschung? Anmerkungen zur Normalisierung der Kategorie Geschlecht. In: Sektion Geschlechterforschung der DGS (Hg.): MännerFrauenGeschlechterforschung: State of the Art, Münster

Center of Excellence Women and Science (CEWS) (2004): "Akkreditierung - Geschlechtergerechtigkeit als Herausforderung", Positionspapier zur Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland am 13.September 2004 von Dr. Brigitte Mühlenbruch, Isabel Beuter, Jutta Dalhoff, Dr. Andrea Löther (http://www.cews.org/cews/files/216/de/PositionspapierAkkreditierung_13.09.20041.pdf, (31.10.2006)

"Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen". Kommuniqué der Konferenz der Europäischen Hochschulministerinnen und -minister am 19. September 2003 in Berlin (deutsch) (2003): (http://www.bologna-

6 Im Anhang findet sich ein Katalog zum Bestand der glaubwürdigen Quelle zur deutschsprachigen Geschlechterforschung im Herbst 2005.

7 Vgl. dazu auch Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien an der Humboldt-Universität zu Berlin 2004.

8 Vgl. Becker/Jansen-Schulz/Kortendiek /Schäfer 2006.

berlin2003.de/pdf/Communique1.pdf, (31.10.2006)
Eckpunkte für die Weiterentwicklung der Akkreditierung in Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 (http://www.kmk.org/doc/beschl/eckpunkte_akk.pdf (31.10.2006)
Gesetz zur "Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland" vom 15.2.2005
Kuhn, Thomas S. (1967): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt a. M.
Lykke, Nina/Michel, Claudia/Puig de la Bellacasa, Maria (2001): Editorial: Women's Studies - from Institutional Innovations to New Job Qualifications. In: Lykke, N./Michel C./Puig de la Bellacasa, M. (Hg.): Report from ATHENA: Advanced Thematic Network in Activities in Women's Studies in Europe, University of Southern Denmark 2001, Report from Athena panel', 2001, S. 5-13
Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien an der Humboldt-Universität zu Berlin (Hg.) (2004): Geschlechterstudien im deutschsprachigen Raum. Studiengänge, Erfahrungen, Herausforderungen. Dokumentation der gleichnamigen Tagung vom 4.-5. Juli 2003, Berlin 2004

Anhang:

Katalog glaubwürdiger Quellen (vgl. Bührmann/Wöllmann: 2007)

Althoff, Martina/Bereswill, Mechtild/Riegraf, Birgit (2001), Feministische Methodologien und Methoden. Traditionen, Konzepte, Erörterungen: Bd. 2 des Lehrbuchs zur sozialwissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung, Opladen
Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hg.) (2004), Handbuch der Frauen- und Geschlechterforschung. Theorien, Methoden, Empirie, Wiesbaden
Becker-Schmidt, Regina/Knapp, Gudrun-Axeli (2000), Feministische Theorien zur Einführung, Hamburg
Braun, Christina v./Stephan, Inge (Hg.) (2000), Gender Studien. Eine Einführung, Stuttgart/Weimar
Braun, Christina v./Stephan, Inge (Hg.) (2005), Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien, Köln/Weimar
Brück, Brigitte/Kahlert, Heike/Krüll, Marianne/Osterland, Helga/Wegehaupt-Schneider, Ingeborg (1997), Feministische Soziologie. Eine Einführung, Frankfurt/New York, 2. aktualisierte Aufl.
Bührmann, Andrea/Diezinger, Angelika/Metz-Göckel, Sigrid (2000), Arbeit - Sozialisation - Sexualität. Bd. 1 des Lehrbuchs zur sozialwissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung, Opladen
Faulstich-Wieland, Hannelore (2003), Einführung in die Genderstudien, Opladen
Hark, Sabine (unter Mitarbeit von Paula Villa) (2001), Dis/Kontinuitäten. Feministische Theorie. Bd. 3 des Lehrbuchs zur sozialwissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung, Opladen
Haug, Frigga (Hg.) (2003), Historisch-kritisches Wörterbuch des Feminismus. Bd.1: Abtreibung bis Hexe, Hamburg
Jagose, Annamarie (2001), Queer Theory. Eine Einführung, Berlin
Kroll, Renate (Hg.) (2002), Metzler Lexikon Gender Studies - Geschlechterforschung. Ansätze - Personen - Grundbegriffe, Stuttgart/Weimar
Treibel, Annette (2004), Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart. 6. Aufl., Opladen
Villa, Paula-Irene (2003), Das Subjekt Frau als Geschlecht mit Körper und Sexualität. Zum Stand der Frauenforschung in der Soziologie, in: Orth, Barbara/Schwietring, Thomas/Weiß, Johannes (Hg.), Soziologische Forschung: Stand und Perspektiven - Ein Handbuch, Opladen (155-167)

Gudrun Schäfer

Gender-Aspekte in Akkreditierungsverfahren für die gestuften Studiengänge in Deutschland[1]

ExpertInneninterviews mit VertreterInnen der Akkreditierungsrates und der Akkreditierungsagenturen

Im Rahmen der Akkreditierung und Umstellung der Studiengänge auf BA/MA-Abschlüsse im Zuge der Internationalisierung und Umwandlung nationaler Hochschulsysteme in einen einheitlichen Hochschulraum Europa stellt die Herstellung von Geschlechtergerechtigkeit eine besondere Herausforderung dar. Im ‚Berliner Kommuniqué' (2003)[2] der europäischen BildungsministerInnen heißt es in der Präambel, dass soziale Ungleichheiten aufgrund des Geschlechtes abzubauen seien:

> "Die Notwendigkeit, die Wettbewerbsfähigkeit zu verbessern, muss mit dem Ziel, der sozialen Dimension des Europäischen Hochschulraumes größere Bedeutung zu geben, in Einklang gebracht werden; dabei geht es um die Stärkung des sozialen Zusammenhalts sowie den Abbau sozialer und geschlechtsspezifischer Ungleichheit auf nationaler und europäischer Ebene."

Die Umsetzung dieser Zielsetzung kann nur gelingen, wenn der Abbau sozialer und geschlechtsspezifischer Ungleichheit auch auf der Ebene der Bundesländer eine zentrale Zielsetzung wird. So ist beispielsweise bei der fast parallelen Einführung von Studiengebühren und den neuen gestuften Studiengängen darauf zu achten, dass diese Entwicklung nicht den sozialen Preis der Ausgrenzung von Frauen und die Abdrängung von Studentinnen in BA-Studiengänge zur Folge hat.
Bei der Steuerung dieser Entwicklung kommt dem Akkreditierungsrat eine besondere Verantwortung für die Steuerung dieser Entwicklung zu, wie dies die Kultusministerkonferenz (2004)[3] im Beschluss zur Weiterentwicklung der Akkreditierung festhielt:

> "Außerdem stellt der Akkreditierungsrat sicher, dass der Gender-Mainstreaming-Ansatz des Amsterdamer Vertrages der Europäischen Union vom 2. Oktober 1997 sowie die entsprechenden nationalen Regelungen im Akkreditierungssystem berücksichtigt und umgesetzt werden."

Und in dem Gesetz zur Errichtung einer "Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland" vom 15.2.2005[4] heißt es in § 6, Abs. 2 hierzu:

> "Die Organe müssen bei allen Vorschlägen und Entscheidungen die geschlechtsspezifischen Auswirkungen beachten (Gender Mainstreaming)".

Damit diese Beschlüsse keine "zahnlosen (Papier-)Tiger" bleiben, ist bei der Sicherstellung dieser Gender-Standards eine gleichstellungspolitisch orientierte Arbeit auf allen relevanten Ebenen - dem Stiftungsrat, den Akkreditierungsagenturen, den Kommissionen - notwendig.
Dies ist bisher jedoch nicht gewährleistet. So konstatiert das Kompetenzzentrum Frauen in Wissenschaft und Forschung CEWS, dass es bisher nur wenige Ansätze zur Durchsetzung von Geschlechtergerechtigkeit bei der Akkreditierung von Studiengängen gibt.[5] Um dem entgegen zu wirken, verweist die Bundeskonferenz der Gleichstellungsbeauftragten darauf,

> "... das die Akkreditierung von Studiengängen auf nationaler und europäischer Ebene durch die Einbeziehung von Gender-Expertise in den Verfahren flankiert werden muss." [6]

Auch das CEWS hält es für notwendig, dass

1 Der vorliegende Beitrag basiert auf der Studie: Becker, Ruth/Bettina Jansen-Schulz, Beate Kortendiek, Gudrun Schäfer 2006: Gender-Aspekte bei der Einführung und Akkreditierung gestufter Studiengänge - eine Handreichung. Studien Netzwerk Frauenforschung NRW, Nr.7. Dortmund

2 http://www.bmbf.de/pub/berlin_communique.pdf

3 Eckpunkte für die Weiterentwicklung der Akkreditierung in Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 (S. 6). Quelle: http://www.akkreditierungsrat.de/KMK_Eckpunkte.pdf

4 Gesetz zur Errichtung einer "Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland" vom 15.2.2005. http://www.akkreditierungsrat.de/Stiftungsgesetz_050215.pdf

5 vgl. Mühlenbruch, Brigitte/Isabel Beuter/Jutta Dalhoff/Andrea Löther 2005: Akkreditierung - Geschlechtergerechtigkeit als Herausforderung. Positionspapier zur Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland. In: Journal Netzwerk Frauenforschung NRW, Nr. 18, S. 30-38

6 vgl. www.bukof.de/down/PP_Akkreditierung.pdf

> "... mindestens je ein Mitglied des Akkreditierungsrates, der Akkreditierungsagentur und der Akkreditierungskommission ausgewiesene Kompetenzen für geschlechtsspezifische Fragestellungen in die Beratungen einbringt." [7]

Im Dezember 2005 nimmt der Akkreditierungsrat die Prüfung von Geschlechtergerechtigkeit als Prüfkriterium (Kriterium 10.4) auf:

> "Die Agentur überprüft die Umsetzung des Konzepts der Hochschule zur Förderung der Geschlechtergerechtigkeit im gegebenen Studiengang."

Aus diesen Gründen förderte das Ministerium für Forschung, Innovation, Wissenschaft und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen eine Studie zu den oben genannten Themenfeldern (Becker, Jansen-Schulz, Kortendiek, Schäfer 2006). Nachfolgend konzentriert sich dieser Beitrag auf den Blickwinkel der Akteure aus den Akkreditierungsagenturen sowie des Akkreditierungsrates.
Die Studie geht den Fragen nach, ob und wie die Umsetzung von Gender-Aspekten im Akkreditierungsprozess erfolgt. Hierbei geht es insbesondere darum, das Erfahrungswissen der am Akkreditierungsprozess Beteiligten (Akkreditierungsagenturen, Akkreditierungsrat, Hochschulen, Gleichstellungsbeauftragte, GenderexpertInnen, Frauen- und GeschlechterforscherInnen) zu ermitteln. Auf Basis der Erfahrungen aus der hochschul-, wissenschafts- und gleichstellungspolitischen Praxis wird der Handlungsbedarf herausgearbeitet und Handlungsempfehlungen zur Integration von Gender-Aspekten im Sinne der Gender-Mainstreamings entwickelt.
Der zweite Teil der Studie stellt Vorschläge für die inhaltliche Gestaltung von Gender-Modulen für weit über 40 Studienfächer vor, davon zahlreiche aus dem Bereich der Natur- und Ingenieurwissenschaften. Damit soll den an der Konzeption eines gestuften Studiengangs Beteiligten die Entwicklung eines Curriculums erleichtert werden, das insbesondere auch Inhalte aus dem Bereich der Frauen- und Geschlechterforschung einbezieht.

1 Methoden der Gesamtstudie

Die Gesamtstudie hat explorativen Charakter, erforscht einen aktuellen, nicht abgeschlossenen Prozess der Implementation von Gender Mainstreaming in den Akkreditierungsprozess und zielt auf die Erarbeitung von Empfehlungen für die Akkreditierungspraxis.
Neben einer bundesweiten Recherche vorhandener Konzepte und Ansätze der Integration von Genderaspekten, wurden bisherige Erfahrungen von Akkreditierungsagenturen, dem Akkreditierungsrat, Hochschulen, Gleichstellungsbeauftragten und Frauen- und Geschlechterforscherinnen zur Implementation von Gender-Aspekten in die Akkreditierung gestufter Studiengänge im Zuge des Bologna-Prozesses erhoben. Die Analyse der Erfahrungen aus der Akkreditierungspraxis liefert die Grundlage für gleichstellungs- und wissenschaftspolitische Handlungsempfehlungen zur Umsetzung von Geschlechtergerechtigkeit. Hierbei geht es darum, Empfehlungen für den Akkreditierungsprozess, für die Rahmenbedingungen an der Hochschule, für die Studien- und Lehrbedingungen und für die Studieninhalte zu entwickeln. Neben der Erarbeitung struktureller und organisatorischer Faktoren zum Gelingen eines geschlechtergerechten Akkreditierungsprozesses stehen somit auch die Erarbeitung studienspezifischer Lehrinhalte aus der Frauen- und Geschlechterforschung und die Schaffung einer GenderexpertInnen-Pools auf dem Programm.
Die Studie basiert auf mehreren Einzelerhebungen:

- Experteninterviews anhand eines Gesprächsleitfadens mit VertreterInnen von fünf Akkreditierungsagenturen, sowie ein Interview mit einem Vertreter des Akkreditierungsrates.
- Mailbefragung der Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland mittels eines halbstandardisierten Fragebogens über die Zentrale Gleichstellungsbeauftragte auf der Basis des Verteiler der Bundeskonferenz der Gleichstellungsbeauftragten (BuKof).
- Vertiefende Telefoninterviews und schriftliche Befragung mit Gleichstellungsbeauftragten ausgewählter Hochschulen zu Best-Practise-Beispielen mit dem Ziel der Vorstellung von Modellen zur Integration von Gender-Aspekten im systematischen Vergleich.

7 vgl. Mühlenbruch, Brigitte/Isabel Beuter/Jutta Dalhoff/Andrea Löther 2005: Akkreditierung - Geschlechtergerechtigkeit als Herausforderung. Positionspapier zur Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland. In: Journal Netzwerk Frauenforschung NRW, Nr. 18, S. 30-38, S. 34

- E-Mailbefragung von Wissenschaftlerinnen aus der Frauen- und Geschlechterforschung in Deutschland zur Ermittlung von Erfahrungswerten über den Verteiler des Netzwerks Frauenforschung NRW sowie der Zentraleinrichtung zur Frauenförderung von Frauen- und Geschlechterforschung an der Freien Universität Berlin.
- Anfrage von FachvertreterInnen zur Erarbeitung fachspezischischer Lehr- und Studieninhalte zur Verankerung der Frauen- und Geschlechterforschung im Curriculum des jeweiligen Fachs sowie nach Expertinnen mit Gender-Kompetenz mit dem Ziel der Erstellung einer Datenbank mit GutachterInnen "Gender-Expertise" zur Initiierung eines "Pool Gender-Expertise"

Nachfolgend werden insbesondere die Ergebnisse der Interviews mit den Vertreterinnen der Akkreditierungsagenturen sowie des Akkreditierungsrates dargestellt.

1.1 Leitfadengestützte ExpertInneninterviews mit Akkreditierungsagenturen und Stiftungsrat

Im Prozess der flächendeckenden Einführung gestufter Studiengänge in Deutschland spielen die Akkreditierungsagenturen mit ihrer Beratungsfunktion und ihrer Aufgabe, Qualität zu zertifizieren, eine zentrale Rolle.

Folgende Agenturen sind für Akkreditierungen in Deutschland zugelassen:

- ACQUIN (Akkreditierungs-, Certifizierungs- und Qualitätssicherungs-Institut)
- AHPGS (Akkreditierungsagentur für Studiengänge im Bereich Heilpädagogik, Pflege, Gesundheit und Soziale Arbeit e. V.)
- AQAS (Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen)
- ASIIN (Akkreditierungsagentur für Studiengänge der Ingenieurwissenschaften, der Informatik, der Naturwissenschaften und der Mathematik)
- FIBAA (Foundation for International Business Administration Accreditation)
- ZEVA (Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover)

Die drei Agenturen ACQUIN, AQAS und ZEVA, sind allgemein arbeitende Agenturen: sie akkreditieren Studiengänge aller Fachrichtungen. AHPGS, ASIIN und FIBAA sind auf die im jeweiligen Namen der Agentur genannten Studiengänge spezialisiert.

Um die zentrale Rolle und die Erfahrungen der Agenturen erfassen und ermitteln zu können, wurden Experteninterviews mit VertreterInnen von fünf Agenturen[8] geführt und zwar mit Dr. Stefan Arnold (ZEVA, Hannover), Birgit Hanny (ASIIN, Düsseldorf), Doris Herrmann (AQAS, Bonn), Thomas Reil (ACQUIN, Bayreuth) und Georg Reschauer (AHPGS, Freiburg)[9]. Im Anschluss an die Interviews mit den Agenturen und einer damit verbundenen ersten Auswertung der ExpertInneninterviews wurde ein Interview mit einem Vertreter des Stiftungsrates geführt.

Institutionell angesiedelt als privatrechtliche Organisationen zwischen dem Akkreditierungsrat einerseits und den Hochschulen mit den eine Akkreditierung beantragenden Fachbereichen andererseits, verfügen die Agenturen und ihre MitarbeiterInnen über profunde und vielfältige Erfahrungen und Kenntnisse zur bisherigen Praxis der Akkreditierung und damit auch darüber, inwieweit Gender-Aspekte in den Verfahren berücksichtigt werden.

Um Informationen und Einschätzungen zum Forschungsthema aus Sicht der Akkreditierungsagenturen zu bekommen, hat sich die Projektgruppe für leitfadengestützte ExpertInneninterviews entschieden. Die Interviews wurden jeweils mit GeschäftsführerInnen bzw. denjenigen LeiterInnen des Bereichs Akkreditierung geführt, die auch über umfangreiche Erfahrungen mit den Verfahren "vor Ort" verfügten. Dies entspricht der Einschätzung von Experten als "Träger von Sonderwissensbeständen" und als "aktive Partizipanten" in der wissenschaftlichen Literatur zur Anwendung dieser Methode (Meuser/Nagel 2005 und Bogner/Menz 2005).

Das leitfadengestützte Interview als eine relativ offene Befragungsform, bietet gerade bei Interviews mit Experten Möglichkeiten, flexibel auf die Prioritätensetzungen und Ergänzungen der InterviewpartnerInnen einzugehen. Dabei muss allerdings darauf geachtet werden, dass die im Forschungsdesign entwickelten Themenbereiche in jedem Falle angesprochen werden. Da das Experteninterview jedoch häufig, so auch in unserem Falle, durchaus explorativen Charakter hat, kann es gerade durch die relativ offene Struktur dazu beitragen, weitere Dimensionen einer Fragestellung zu erschließen und zu verdeutlichen, wo aus Sicht der Befragten die relevanten

8 Das Interview mit der sechsten Agentur kam aufgrund von Zeitproblemen und mangelnder Kooperationsbereitschaft nicht zustande.

9 In der Studie ist den jeweiligen Experten nach dem Zufallsprinzip jeweils ein Buchstabe zugeordnet, um die Anonymität zu gewähren. Vier Interviews wurden aufgenommen und anschließend transkribiert. Ein Interview wurde, dem Wunsch des Gesprächspartners entsprechend, nicht aufgenommen. Die Interviewerin machte sich während des Gesprächs Notizen, die in Absprache mit dem Gesprächspartner in diesem Bericht zitiert werden dürfen.

Aspekte einer Problemstellung liegen. Da diese, auch bei der vergleichsweise geringen Anzahl von sechs InterviewpartnerInnen, dabei keineswegs von allen Befragten völlig einheitlich lokalisiert und bewertet werden, kommt der Dokumentation und ggf. auch Interpretation der unterschiedlichen Einschätzungen große Bedeutung zu.
Alle Interviews fanden in einer offenen und sehr konstruktiven Atmosphäre statt. Die befragten ExpertInnen zeigten ein großes Interesse an der Fragestellung und insbesondere an den Ergebnissen der Studie, von denen sie sich auch konkrete Hilfe bzw. Anregungen für ihre alltägliche Arbeit "vor Ort" erhoffen.
In den Interviews wurden folgende Themenfelder jeweils unter Gender-Aspekten angesprochen:

- Kompetenz der Agenturen, Frauenanteile in der Agentur, ihren Gremien und in den Verfahren
- Vorhandensein von Zielvereinbarungen/Rahmenplänen zur Förderung von Geschlechtergerechtigkeit an den Hochschulen
- Verankerung von Frauen- und Geschlechterforschung in den neuen Curricula
- Studierbarkeit der gestuften Studiengänge
- Eingänge, Übergänge, Ausgänge
- Bewertung des bisherigen Verlaufs der Einführung gestufter Studiengänge in Deutschland - Wünsche und Anregungen unter Gender-Aspekten

2 Ergebnisse

Die Interviewpartnerinnen zeigten in diesem kleinen Sample ein relativ homogenes Bild, was ihre fachlichen Qualifikationen angeht: Vier der sechs Befragten kommen aus dem sozialwissenschaftlichen Bereich (Politikwissenschaften inclusive), eine befragte Person aus der Betriebswirtschaft und eine aus den Geschichtswissenschaften.
Insofern bestand eine hohe "Anschlussfähigkeit" an die Zielsetzung und die konkreten Fragestellungen der Studie, die theoretisch und methodisch im Bereich der Sozialwissenschaften zu verorten ist.

2.1 Kompetenz der Agenturen, Frauenanteile in den Agenturen

Im Zusammenhang mit Genderaspekten interessierte besonders die spezielle Kompetenz der Agenturen zwischen Hochschule und Akkreditierungsrat. Hier wurde zweimal die Beratungskompetenz der Agenturen genannt. Gemeint ist damit einerseits wohl das "doppelte" Wissen über die Logiken des Akkreditierungsrates einerseits und die der Hochschulen andererseits. Und damit verknüpft, die Fähigkeit, der jeweils anderen Institution diese Logiken zu erklären und stimmige Handlungsempfehlungen zu geben. Andererseits ist die Beratungskompetenz der Agenturen sicherlich auf ihre vielfältigen Erfahrungen mit der Geschichte und den konkreten Ausformungen von Akkreditierungsprozessen und des Akkreditierungssystems in Deutschland zu beziehen. Insbesondere für die Hochschulleitungen und noch viel mehr für die wissenschaftlichen Fachvertreter vor Ort, die in Sachen Akkreditierung ja meistens völliges Neuland betreten, ist dies ein extrem wichtiges Hilfsangebot.
Von einer befragten Expertin wurde darüber hinaus noch die fachliche Kompetenz der Agentur herausgestellt. Dies ist sicherlich ein wichtiges Argument, um bei der Auswahl der FachgutachterInnen deren Qualifikation und "Passung" für die jeweilige Akkreditierung zu belegen.
Dieses Argument leitet über zu der zweiten Frage nach den Frauenanteilen in den Akkreditierungsagenturen und den entsprechenden (Fach-)Kommissionen. Ein von zahlreichen InterviewpartnerInnen genanntes Problem betrifft nämlich die Gewinnung von Professorinnen als Fachgutachterinnen. Gerade in den Natur- und Ingenieurwissenschaften sowie in der Informatik sind Frauen in den gehobenen wissenschaftlichen Positionen rar gesät. Und diese wenigen Expertinnen erhalten demzufolge besonders viele Anfragen, so dass es sich besonders schwierig gestaltet, Frauen als Gutachterinnen oder Kommissionsmitglieder für Verfahren mit den oben genannten Schwerpunkten zu gewinnen, obwohl - zumindest von einigen Agenturen - Gutachterinnen ganz gezielt gesucht werden. Die anderen Befragten betonten allerdings, dass das Geschlecht der Fachgutachtenden für sie nebensächlich sei. Entscheidend sei die fachliche Kompetenz der WissenschaftlerInnen. Eine Fußnote am Rande: Die ausländischen Gutachter in der Exzellenz-

initiative für die deutschen Hochschulen zeigten sich bestürzt über den niedrigen Frauenanteil auf den oberen Ebenen des deutschen Hochschulsystems. In den Geistes- und Sozialwissenschaften stehen glücklicherweise mehr Frauen als Gutachterinnen zur Verfügung. Einer der Befragten konstatierte eine "rege Beteiligung von Frauen auf allen Ebenen des Akkreditierungsprozesses". Ein anderer lobt insbesondere die sehr rege Beteiligung von Studentinnen und moniert die rhetorische Zurückhaltung bei den Wissenschaftlerinnen. Überhaupt scheinen sich nach unseren Befragungen die Frauen am ehesten in den informelleren Konzeptionsphasen zu beteiligen und mit jeder offizielleren Stufe (Vorstellung des Konzepts in den Universitätsgremien, Befragung und Begehung des Fachbereichs durch die Akkreditierungskommission) zurückzutreten.
In den Agenturen selbst beträgt der Frauenanteil unter allen dort Angestellten schätzungsweise achtzig Prozent. Die Leitungspositionen sind allerdings überwiegend mit Männern besetzt. Der Akkreditierungsrat als einflussreichste Einrichtung des deutschen Systems ist ein fast reines Männergremium: aktuell sind dort 15 Männer und zwei Frauen Mitglied, davon eine Vertreterin der Studierenden (www.akkreditierungsrat.de, Zugriff am 15.2.07). Die Autorinnen dieser Studie haben deshalb dem Rat den Vorschlag unterbreitet, eine Expertin mit Gender-Kompetenz in das Gremium aufzunehmen, um die angemessene Berücksichtigung von Gender-Aspekten in allen Beschlüssen und Empfehlungen des Rates zu gewährleisten. Dieser Vorschlag wurde vom Akkreditierungsrat allerdings zunächst zurück gewiesen.
In die Fachkommissionen der Agenturen werden von den Berufsverbänden erfreulicherweise überdurchschnittlich viele Frauen entsandt bzw. als Mitglieder vorgeschlagen. Bei zwei der von uns untersuchten Agenturen steht das Thema "Erhöhung des Frauenanteils" ständig auf der Agenda, bzw. ist durch eine von der Agentur eingeholte Expertise thematisiert, allerdings noch nicht umgesetzt worden. Durch die Befragung und die Studie scheinen bei einigen Agenturen weitere Erkenntnisse und konkrete Bemühungen in Gang gesetzt worden zu sein, den Frauenanteil auf allen agenturbezogenen Ebenen der Akkreditierungsprozesse zu erhöhen und auch bei den Kommissionen und Konzepten der Fachbereiche ein Augenmerk darauf zu richten.

2. 2 Rahmenpläne und Zielvereinbarungen

Zumindest ein Bewusstsein über die Bedeutung von Geschlechtergerechtigkeit in den Zielvereinbarungen oder Rahmenplänen manifestiert sich in der Hochschule. Auf die Frage, wie häufig solche Vereinbarungen vorliegen, äußerten die Befragten sehr unterschiedliche Einschätzungen: Einige Befragte gehen von mindestens 80 bis 90 Prozent der betreuten Hochschulen aus. Andere hingegen meinten, dass solche Rahmenpläne kaum vorlägen. Jedoch merkten selbst diejenigen, die den Anteil hoch eingeschätzt hatten, an, dass die Rahmenpläne bei den konkreten Umgestaltungen der Studiengänge kaum eine oder keinerlei Rolle spielten und, mehr noch, die Nichtbeachtung auch keinerlei negative Sanktionen nach sich ziehe.
Das Fazit aller Befragten lautete, dass die Agenturen, ihrem Selbstverständnis entsprechend, nur konkrete Vorgaben der Hochschulen zur Erhöhung der Geschlechtergerechtigkeit prüfen würden. Die entsprechenden Richtlinien sollten also als verbindliches Prüfkriterium in die Akkreditierungsverfahren aufgenommen werden. Dabei müssen die Hochschulen dafür Sorge tragen, dass ihre Zielvereinbarungen keine "zahnlosen Papiertiger" bleiben und auf der Leitungsebene Anreize entwickeln, die die verbindliche Umsetzung der Richtlinien in den einzelnen Studiengängen gewährleisten. Im Falle der Nichtbeachtung muss es wirksame negative Sanktionen geben:

> "Es gibt ja da in dem § 6 HRG die Verpflichtung, eben die Leistungen bei Lehre, Studium, Forschung, wissenschaftlicher Nachwuchs und Gleichstellung regelmäßig zu bewerten. Das passiert eher selten. Da könnte durchaus Druck ausgeübt werden aus meiner Sicht, dass die Hochschulen das mehr berücksichtigen und auch entsprechende Anreizsysteme schaffen oder auch Sanktionen, wenn es nicht umgesetzt wird. Und erst dann würde es für uns dann auch in dem Verfahren eine Rolle spielen. Für unser konkretes Umfeld. Wir stellen in den Akkreditierungsverfahren oder in dieser, ich sag mal Szene, fest, dass es eher ein Frauenthema ist." (B, S. 10)

2.3 Zur Verankerung von Geschlechterforschung in den Curricula

Mit der Einrichtung neuer Studiengänge stellt sich die Frage nach der Bedeutung der Geschlechterforschung in den neuen Curricula. Hierzu bemerkte eine von uns befragte Person zu Recht, dass es zu dem Thema noch keine repräsentativen Daten gebe. Man könne also nur "aus dem Bauch heraus" diese Frage beantworten. Die Verankerung von Modulen oder einzelnen Angeboten zur Frauen- und Geschlechterforschung scheint in größeren Fachbereichen einfacher zu sein, da dort genügend Lehrpersonal, -kapazität und fachliche Kompetenz zur Verfügung stehen, um entsprechende Angebote in einem regelmäßigen Turnus zu wiederholen. Auch könne die Reform des jeweiligen Curriculums eine Chance sein, genderbezogene Inhalte verbindlich im Lehrplan zu verankern. Ein weiterer Anreiz für den Ausbau der Geschlechterforschung könnte die Tatsache sein, dass diese von GutachterInnnen als innovativ eingeschätzt werde und somit als Qualitätskriterium für einen Studiengang gelten könne.
Andere Befragte mutmaßten eine Verdrängung von Genderthemen, da diese als "exotisch" betrachtet würden und aus dem enger gefassten und strikt formalisierten Kanon für die gestuften Studiengänge herausfallen würden.

> "Zur Verankerung der Frauen- und Geschlechterforschung: Bislang gar nicht. Zumindest stellen wir die falschen Fragen, um das rauszufinden. Also das ist mir in den Verfahren nicht begegnet und ich weiß auch nichts von Berichten von Kollegen. Was uns dabei auffällt, was die curriculare Gestaltung angeht, wenn die Studierenden in den Gruppen dazu Kommentare abgeben, sind das schon häufig Frauen, die stärker interdisziplinäre Ansätze fordern. Aber in der Regel steigen dann auch die männlichen Kommilitonen im Grunde auf die Forderung ein." (G, S. 16)

Im zweiten Teil der Gesamtstudie befinden sich daher, wie bereits erwähnt, Vorschläge zur Integration von Frauen- und Geschlechterforschung in die Curricula zahlreicher Studienfächer.

2.4 Studierbarkeit der gestuften Studiengänge

In den Kommissionen achten laut Einschätzung der ExpertInnen insbesondere die studentischen VertreterInnen penibel auf den Aspekt der Studierbarkeit eines neuen Angebots. Dies betrifft zum einen den festgelegten Workload der einzelnen Veranstaltungen und damit verbunden die gesamte Zeitplanung für das Studium. Auch Aspekte wie die Verlässlichkeit und Regelmäßigkeit von Pflichtveranstaltungen sowie die Integration von Praktika, Auslandssemestern und Vereinbarkeit von Studium und familiären Verpflichtungen (Pflege von Eltern oder Kinderbetreuung) spielen hier eine große Rolle.
Die VertreterInnen der Agenturen sehen hier keine besondere Genderspezifik. Für die Autorin überraschend ist jedoch die kritische Einschätzung zur Studierbarkeit seitens der Agenturen: Oft erlebe man beispielsweise, so die Befragten, dass die FachvertreterInnen vor Ort versuchten, den Stoff eines ehemaligen Diplomstudiums in einen Bachelorstudiengang zu "pressen". Hier greifen die Agenturen korrigierend ein, konstatieren aber gleichwohl eine weitere mögliche Belastung der Studierenden, die, quasi als "Versuchskaninchen", neu konzipierte Fächerangebote wählen. In diesem Kontext äußerten vier der fünf Befragten aus den Agenturen die Einschätzung, dass die gestuften Studiengänge eher familienunfreundlicher seien:

> "Im alten Diplom konnte man so dahinschwimmen und man konnte nebenher arbeiten. Man konnte nebenher alles andere auch tun. Man konnte Familie bekommen. Es hat eigentlich mehr Rücksichten genommen, scheinbar, durch diesen Workload ist alles mehr kontrolliert. Ich denke, hier ist es auch zu gelingenden und gelungenen Gesprächen gekommen, um auch deutlich zu machen, dass eine gesunde und vernünftige Modularisierung sehr viele Chancen bietet und sehr positiv angenommen werden kann. Das heißt, da hat sich für mich sehr viel Positives gezeigt." (L, S. 18)

> "Was ich zu dem Thema sehr gerne loswerden würde, ist, dass wir schon beobachten und die Gutachter das auch immer wieder in den Besprechungen selber sagen, diese ganze Diskussion Studierbarkeit und auch Vereinbarung von z.B. beruflichen Aktivitäten oder familiären Verpflichtungen mit dem Studium, findet es ja jetzt unter den Maßgaben der Kreditpunktewelt statt.

> Und wir sprechen hier dann, also die Belastung (...) wird über die Kreditpunkte ausgedrückt und wir sprechen hier von Vollzeitstudium. Also wir sprechen von sehr vielen Stunden gar nicht, von 1.800 Stunden im Jahr, die, wenn wir ehrlich sind, bisher wohl kaum jemand, vielleicht einige der Ingenieure und Biotechnologen, bisher kaum jemand wirklich in sein Studium investiert hat. Und soweit wir dies verstehen, ist das auch dezidierter politischer Wille, dass man diesen Druck und dieses Tempo eben reinbekommt in die Ausbildung. Und dieser Druck, den beobachten wir. Auch für die Hochschulen ist es zum Teil wirklich kulturelle Umstellung und wir merken es auch bei den Studierenden."(G, S. 12)

Der Reevaluation bzw. der Reakkreditierung kommt unter diesem Aspekt größte Bedeutung zu, da erst im Nachhinein zu entscheiden sein wird, ob die in den Konzepten dargelegten Anforderungen und Garantien für die Studierenden eingehalten worden sind.

> "Also ich stehe sehr ... also wirklich auch persönlich hinter diesen Akkreditierungsprozessen, weil ich finde, dass sie im Vergleich zu allen anderen Qualitätssicherungsverfahren, die ich kenne, doch zu sehr prägnanten Empfehlungen und Auflagen kommen an die Hochschulen, dass es wirklich in einem verbindlichen Kontext stattfindet, so dass die Hochschulen wissen, dass nach bestimmter Zeit nachgefragt wird, was aus diesen Empfehlungen und Auflagen wirklich geworden ist und diesen verbindlichen Kontext, den halte ich für den größten Gewinn dieser Akkreditierungsverfahren." (L, S. 12)

Die Entwicklung von validen Kontrolluntersuchungen zur Qualität der neuen Studienangebote sollte daher so schnell wie möglich größte Priorität zukommen. Eine von uns befragte Person schlug beispielsweise vor, gerade in der Anfangsphase immer wieder, kontinuierlich und systematisch die Studierenden zu befragen, ob die festgelegten Workloads auch realistisch sind. Bei allen genannten Aspekten zur Studierbarkeit der gestuften Studiengänge sollte dann insbesondere darauf geachtet werden, ob und inwieweit sich die geänderten Studienbedingungen auf Studentinnen und Studenten unterschiedlich auswirken.

2.5 Eingänge, Übergänge, Ausgänge

Unter diesen Stichworten wurden die Zugangsbedingungen, der Übergang von der Bachelor- in die Master-Phase sowie die Studienabschlussphase und der Übergang in den Beruf verhandelt. Der Studienzugang ist nach Einschätzung aller Befragten hoch formalisiert. Eventuelle Gender-Bias bei persönlichen Auswahlgesprächen konnten nicht beobachtet werden.

Es dürfte für die Agenturen, aber auch für Gleichstellungsbeauftragte von Hochschulen schwierig sein, subtile oder mittelbare Benachteiligungen von Studienbewerberinnen in Auswahlgesprächen nachzuweisen. Wichtig wären in diesem Kontext Gender-Trainings der Auswählenden sowie eine Beratung (evtl. verbunden mit einem Coaching) der Bewerberinnen um einen Studienplatz. In diesem Zusammenhang wären vergleichende Daten zum Frauenanteil in den traditionellen und in den gestuften Studiengängen von größter Bedeutung.

Der Übergang von der Bachelor- in die Master-Phase wird nach Einschätzung eines Experten dazu genutzt, sich fachlich differenzierter zu orientieren. Häufig sind in dieser Phase den Studierenden mögliche Berufsfelder deutlicher geworden als zu Studienbeginn. Auch der während des bisherigen Studiums gewonnene Einblick in die Studieninhalte erleichtert eine zielgenauere Fächerwahl, die nicht selten auch mit einem Wechsel des Studienortes verbunden ist.

> "Was man generell beobachten kann, ist dass zwischen MA und BA ein großer Wechsel stattfindet des Studienortes oder auch Einfügen von Praxisphasen. Dass eigentlich relativ selten am gleichen Hochschulort im gleichen Fach der Master direkt angeschlossen wird. Aus welchen Gründen auch immer. Vielleicht wird es oder kann es auch genutzt werden, um den familiären Umständen Rechnung zu tragen, wie auch immer die sich gestalten. Es ist auf jeden Fall eine Sollbruchstelle und ermöglicht viel leichter das Wechseln von Bildungsphasen und anderen. Ob Berufspraxis, ob Praktikum, befristet, ob Urlaub, was auch immer. Das ist leichter kombinierbar miteinander als bisher, wo das Vordiplom oder die Zwischenprüfung nicht so ein Trennstrich war zwischen den einzelnen Studiengangsphasen. Besondere geschlechterspezifische Maß-

> nahmen eher nicht bzw. nicht bekannt. Es gibt ja immer wieder auch geförderte Modellprojekte in den Ingenieurwissenschaften, die sich aber jetzt nicht direkt Bachelor, Master oder auch auf zu akkreditierende Studiengänge beziehen. Bei dem Übergang in die Berufswelt kann ich nichts sagen. Da müsste man eigentlich die Personalverantwortlichen der Unternehmen mal befragen, wie das aussieht. - Schwierig.“ (B, S. 8)

Den aktuellen Zahlen der Hochschulrektorenkonferenz zufolge sinken im Durchschnitt aller erfassten Fächer die Frauenanteile um zehn Prozentpunkte ab. In den Sprach- und Kulturwissenschaften sowie in den Gesundheitswissenschaften, also traditionellen "Frauenfächern", sind es sogar 13 bzw. 14 Prozentpunkte, ebenso in den Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften (13,3 %). Im Bereich der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sind es 6,4 Prozentpunkte, in den Kunstfächern 6,3. Es scheint also, so könnte man es polemisch formulieren, als ob einige Frauen hier die erste sich bietende Chance nutzten, um der Hochschule den Rücken zu kehren. Nahezu gleich bleibt dagegen der Frauenanteil in Mathematik und Naturwissenschaften sowie in den ingenieurwissenschaftlichen Fächern. Hier würde ich die These aufstellen, dass diejenigen Frauen, die sich in Deutschland für ein solches Fach entschieden haben, dann auch "bei der Stange bleiben".

ExpertInnen des Hochschulwesens, einige unserer GesprächspartnerInnen und auch die Hochschulrektorenkonferenz selber, stellen die Aussagekraft der Zahlen in Frage, hauptsächlich mit dem Argument, dass aufgrund der Kürze der Umstellungen noch keine Prognosen möglich seien. Mir scheint aber gerade auf Grund der Zahlen in den Fächern mit hohem Frauenanteil die Prognose seriös zu sein, dass in Zukunft im deutschen Hochschulsystem die Frauen zu einem noch früheren Zeitpunkt den Hochschulen verloren gehen und damit für die einzelne Studentin auch die Möglichkeit einer Promotion oder gar höherer Qualifikationen oder Positionen geringer wird. Die in Deutschland besonders dramatische Kluft zwischen dem hohen Frauenanteil an der Gesamtheit der Studienberechtigten und dem besonders geringen Frauenanteil unter den ProfessorInnen wird sich meiner Einschätzung nach damit noch weiter vergrößern, sofern nicht sehr rasch und sehr sorgfältig die Gründe für diese Entwicklungen erforscht und Gegenmaßnahmen entwickelt werden.
Die Phase des Studienausgangs, d. h. die Examensphase, die Phase der beruflichen Orientierung und das Verlassen der Hochschule resp. der Verbleib an der Hochschule ist wiederum unter Gender-Aspekten sehr relevant. Laut Aussage unserer ExpertInnen wählen Studentinnen besonders häufig interdisziplinär und projektorientierte Studiengänge. Hier ist zu untersuchen (z. B. durch Umfragen in den Berufsverbänden), ob und inwieweit die interdisziplinären Studiengänge auch von der Berufspraxis tatsächlich akzeptiert werden, damit die AbsolventInnen auch tatsächlich eine Chance gegenüber MitbewerberInnen aus den "klassischen" Studienfächern haben.
Eine gendersensible Berufsberatung ist unseren Interviewpartnerinnen zufolge wohl noch kein Standard bei den Berufsberatungen. Dabei sind genderbezogene Effekte in zahlreichen Studienfächern sichtbar, wenn Frauen Berufsfelder wählen, die mit schlechteren Einstellungschancen, einem niedrigeren Gehaltsniveau und schlechteren Karrierechancen einhergehen.

> "Es ist immer wieder ... wir haben eine ganze Reihe von Gutachterinnen in unseren Verfahren dabei, für die das durchaus eine Rolle spielt. Wir haben auch eine Gutachterin dabei, die das explizit auch im Begutachtungsverfahren thematisiert, regelmäßig und dann noch entsprechend eigentlich in Abschlussbesprechungen mit der Hochschule dort dann eigentlich auch das Erlebte auch noch mal in Zahlen ausdrückt, was eigentlich regelmäßig zu einer Verwunderung bei der Hochschule führt, weil ihnen selber das eigentlich in aller Regel nicht bewusst ist. Bei einer Vielzahl von Studiengängen, mit denen wir zu tun haben, sind die Menschen, mit denen wir zu tun haben, überwiegend studierende Frauen, wo man nahezu grundsätzlich davon ausgehen kann, dass in keinster Weise ein Problembewusstsein vorhanden ist. Dann gibt es eine ganz geringe Restkategorie, wo dort das aber in der Regel am Vorabend im Gutachtervorgespräch dahingehend thematisiert wird, wenn man dann in der Runde der Gutachter sich

> bewegt, sich anschaut und sich dann eigentlich immer wieder die Frage stellt, warum studieren eigentlich überwiegend Frauen dieses Fach und warum sind überwiegend Männer dann letztlich diejenigen, die im Fach praktizieren oder tätig sind." (L, S. 9)

Die allgemeinen und fachbezogenen StudienberaterInnen sollten auf solche Fragestellungen hin geschult werden, ebenso die VertreterInnen der Berufsverbände und der Agenturen für Arbeit. Die enge Zusammenarbeit mit den Berufsverbänden würde dabei einen doppelten Effekt zeitigen: Einerseits die Einbindung zu Genderthemen in ihrem Fachgebiet und andererseits Weiterbildung der BerufsvertreterInnen in Sachen Gender Mainstreaming.

2.6 Beurteilung der bisherigen Einführung und Akkreditierung der gestuften Studiengänge in Deutschland unter Gender-Aspekten. Wünsche und Anregungen

Nahezu einhellig wurde von den VertreterInnen der Agenturen an die Hochschulen appelliert, verbindliche Vorgaben zur Durchsetzung von Geschlechtergerechtigkeit zu formulieren und zu verabschieden, mit denen die Antragstellerinnen in den Fachbereichen und die Agenturen dann arbeiten können. Ein Bewusstsein für das Thema Geschlechtergerechtigkeit müsse in der ganzen Hochschule geschaffen werden, nicht zuletzt durch intensive Kommunikationsprozesse, die von allen führenden Gremien der Hochschule und allen mit Gleichstellung beauftragten Einrichtungen zusammen in Gang gebracht und moderiert werden sollten.

Da etliche unserer Gesprächspartnerinnen die Zukunft des Akkreditierungswesens eher im Bereich der Prozessakkreditierung sehen, wird es bei der Etablierung eines solchen zentralen Instrumentes zur Beurteilung von neuen Studienkonzepten noch wichtiger sein, in allen Phasen der Beurteilung Fragen nach Geschlechtergerechtigkeit zu stellen und valide Instrumentarien zur Überprüfung dieser Aspekte zu entwickeln.

Der Aspekt des Wissensmanagements, so ein Experte, spielt eine wichtige Rolle: Das Wissen über die erfolgreich abgeschlossenen (oder auch gescheiterten) Verfahren liege oft bei den Angehörigen des sogenannten "Mittelbaus", die wiederum auf zeitlich befristeten Stellen hohen Fluktuationen unterworfen sind:

> „Für mich, der ich eigentlich auch nicht aus dem zentralen Handlungsfeld komme, mit dem ich mich beschäftige, und das gilt auch für meine Kollegen und Kolleginnen, ist es sehr positiv, welche spannenden Entwicklungen im Sinne von curricularen Entwicklungen sich momentan zeigen. Womit man ein bisschen Probleme hat, ist dass Wissen an Hochschule sich nicht zentral abbildet, nicht zentral bündelt und dass man eigentlich Positives aus Akkreditierung nicht weitervermittelt und schnell genug reagiert, sondern das Wissen eigentlich immer an Menschen gebunden ist und meistens diese Menschen dann ihr Wissen halt im Kontext von dieser doch, man muss es schon so als längerfristige Perspektive betrachten, ein Akkreditierungsprozess halt nicht weitergeben können.“ (L, S.18)

Es ist daher für uns besonders bedeutsam, die diesbezüglichen Daten und Erfahrungen über Gender-Aspekte und Best Practice-Beispiele zum Gender Mainstreaming bei der Einführung gestufter Studiengänge systematisch zu sammeln und zu dokumentieren, aber ebenso auch die wissenschaftspolitische Historie zur Einführung der gestuften Studiengänge und des Akkreditierungswesens in Deutschland.

Literatur

Becker, Ruth/Jansen-Schulz, Bettina/Kortendiek, Beate/Schäfer, Gudrun (2006): Gender-Aspekte bei der Einführung und Akkreditierung gestufter Studiengänge. Eine Handreichung. Dortmund: Schriftenreihe des Netzwerks Frauenforschung NRW

Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hg.) (2005): Das Experteninterview. Theorie, Methode Anwendung. 2. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

Bretschneider, Frank/Wildt, Johannes (Hg.): Handbuch zur Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung für Hochschule, Politik und Wirtschaft. Bielefeld: Bertelsmann-Verlag

Gesetz zur Errichtung einer "Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland" vom 15.2.2005. http://www.akkreditierungsrat.de/Stiftungsgesetz_050215.pdf

Meuser, Michael/Nagel, Ulrike 1991: ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hg.) (2005): Das Experteninterview. Theorie, Methode Anwendung. 2. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 71-90

Mühlenbruch, Brigitte/Isabel Beuter/Jutta Dalhoff/Andrea Löther (2005): Akkreditierung - Geschlechtergerechtigkeit als Herausforderung. Positionspapier zur Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland. In: Journal, Zeitschrift des Netzwerks Frauenforschung NRW, Nr. 18, S. 30-38

Anneliese Niehoff

Gender Mainstreaming an der Universität Bremen - Ein Prozessbericht

1 Einleitung

Gender Mainstreaming (GM) ist nicht nur in gleichstellungspolitischen Zusammenhängen, sondern auch im behördlichen Kontext in vielerlei Munde, einmal als Vokabel, mit der Türen geöffnet werden können, aber auch als Sinnbild für ein großes feministisches Misstrauen, mit welcher Rhetorik gleichstellungspolitische Ziele nun befriedet werden sollen: GM ersetze Frauenförderung; Frauenförderung werde als GM deklariert; alle reden von GM, aber niemand macht es richtig; es gäbe ansehnliche Modellprojekte allerdings ohne Einfluss auf das jeweils "große Geschäft" der betreffenden Institution (Stiegler 2004: 149ff). Die Vokabel ist auf jeden Fall in einem Mainstream angekommen. Und GM hat mittlerweile nicht nur im Zuge der Entwicklungs- und EU-Politik, sondern auch auf Bundes-, Landes-, kommunaler und hochschulpolitischer Ebene eine lange Liste praktischer Erfahrungen vorzuweisen.

Auf diesem Spielfeld agierend stelle ich im Folgenden den Gender Mainstreaming-Prozess an der Universität Bremen vor, der schon über drei Jahre gelebt wird.
Was sind die besonderen Merkmale des beschriebenen Prozesses, welche Fragen tun sich auf im Spannungsfeld zwischen dem Ziel der Geschlechtergerechtigkeit und einer hochschulpolitischen Praxis, die Geschlechterfragen nach wie vor sehr stark marginalisiert und nur dann aufgreift, wenn damit auch andere vermeintlich größere Themen berührt werden können? Was passiert zwischen Konzeptionsbeschreibungen und Praxis in der Hochschule?[1]

2 Vorstellung der Aktivitäten

2.1 AkteurInnen

Auf Initiative des Kanzlers der Universität, unter seiner Leitung und mit seiner finanziellen Unterstützung startete die Universität Bremen 2003 einen GM-Prozess (Niehoff 2003: 130ff). Nach einer längeren Ausprobierphase mendelten sich arbeitsfähige Strukturen heraus, die weiterhin im Wandel begriffen sind. Zentraler Akteur ist der Lenkungskreis unter Leitung des Kanzlers und mit Beteiligung seiner Referentin als Geschäftsführung, des Dezernenten für Organisation/Personalentwicklung, zweier ProfessorInnen, der Interessenvertretung sowie der Arbeitsstelle Chancengleichheit. Das Plenum, ursprünglich Zentrum der GM-Geschehnisse, ist mittlerweile ein Ort geworden, an dem in großen Abständen die Grundlagen der GM-Politik diskutiert und wo über die Übertragbarkeit der Modellprojekterkenntnisse auf andere Bereiche gesprochen wird. Dort sind quer zu den Statusgruppen Universitätsangehörige aus Wissenschaft und Verwaltung und der Interessenvertretung versammelt.

2.2 Grundlagen

Gelernt werden sollte anhand konkreter Modellprojekte. Trotz kritischer Gegenstimmen entschied das Plenum, die Vereinbarkeit von wissenschaftlicher Arbeit und Kinderbetreuung zum ersten Schwerpunktthema des Prozesses zu machen. Auf Genderkompetenz-Schulungen oder weitere Überlegungen zur Implementierung in die Hochschulstrukturen wurde anfangs verzichtet.
Der Akademische Senat hat sich bis dato noch nicht mit der Einführung von GM befasst und entsprechend auch keinerlei Beschlüsse zum Thema gefällt. Außerhalb von Plenum und Lenkungskreis wurde GM in der hochschulinternen Zeitung und auf der Homepage der Universität beschrieben sowie in den Rechenschaftsbericht des Rektors und im Staatskontrakt mit dem Land Bremen aufgenommen.

1 Dies ist der Versuch einer Prozessbeschreibung aus der Sicht einer gleichstellungspolitischen Akteurin, die innerhalb einer Institution arbeitet, GM mit gestaltet und ihn gleichzeitig von "halb außen" kritisch beleuchtet, die professionelle Zweiflerin ist und sich gleichzeitig den Sinn für kleine Schritte bewahren will.

2.3 Modellprojekte

In drei Modellbereichen (Physik, Zentrum für Sozialpolitik und Fachbereich Kulturwissenschaften) ist das Projekt zur besseren Vereinbarkeit von wissenschaftlicher Arbeit und Kinderbetreuung nach GM-Kriterien gestartet. Dieses Projekt baut auf vielfältige Aktivitäten zur "Work-Life-Balance" auf. Beispielhaft genannt seien hier die Kinderferienfreizeiten, die Notfallbetreuung, die interaktive Homepage zur Vereinbarkeit, die Beratungsangebote, die Broschüre "Studieren mit Kind(ern)" und nicht zuletzt eine Online-Befragung aller MitarbeiterInnen zum Thema Kinderbetreuung.

Mit externer Begleitung durch die Böll-Stiftung wird untersucht und erarbeitet, welche Voraussetzungen geschaffen werden müssen, um wissenschaftlichen MitarbeiterInnen mit Kindern ihre Karriere zu erleichtern. ProfessorInnen, wissenschaftliche MitarbeiterInnen und partiell StudentInnen waren von Anfang an in die Arbeit einbezogen und formulieren ihre jeweils spezifischen Anliegen. Erarbeitet werden gendersensible Handlungsoptionen für wissenschaftliche Führungskräfte, Möglichkeiten zur Optimierung der Arbeitszeitflexibilisierung, ergänzende Maßnahmen für Kinderbetreuung sowie mehrschichtige Lösungsansätze für den Drittmittelbereich, um Vertretungsprobleme für Eltern in Auszeit zu lindern. Außerdem mangelt es offenbar bis dato an geeigneten Kommunikationswegen und klaren Verortungen der hausinternen Fachkompetenz zum Thema; hier soll Abhilfe geschaffen werden. Im Herbst 2006 findet der gemeinsame Workshop von Modellbereichen, Lenkungskreis und externer Begleitung statt, auf dem neben der Auswertung insbesondere die angedachten Maßnahmen konkretisiert und priorisiert werden sollen.

Neben diesem aus Leitungssicht zentralen Projekt wurden kleinere Arbeitsgruppen mit ausschließlich interner Besetzung aufgelegt. Dazu gehört zum einen das Projekt "geschlechtergerechte Qualitätssicherung im Fachbereich Rechtswissenschaften". Die Juristinnen entwickelten nach intensiver Sichtung der quantitativen Geschlechterverhältnisse in der Promotionsphase ihres Faches verschiedene Maßnahmen, die insbesondere auf die Anbahnungsphase der Promotion (Rekrutierung, Erstberatung) abzielen und die Zuständigkeiten auf Dekanatsebene für das Thema deutlicher regeln sollen.

Mitarbeiterinnen des Dezernates für studentische Angelegenheiten kombinierten GM mit ihrem ohnehin geplanten Projekt, den BeraterInnen von Studierenden (z. B. StudiendekanInnen, Praxisbüros) einen Beratungsleitfaden an die Hand zu geben. Hier stellte sich unter anderem die Frage, was genau jeweils "gendern" bedeutet (bezogen auf die Auswahl von Fallbeispielen oder die Vermittlung von Beratungsansätzen).

Als viertes Projekt hatte das Plenum dem Rektorat ein Gendering der Rektoratsbeschlüsse empfohlen. Um sich selbst mit dem Thema intensiver vertraut zu machen, fand im Rektorat ein Fachgespräch mit einer anerkannten GM-Expertin statt. Im Anschluss sollen nun die Führungskräfte der zuarbeitenden Dezernate fachbezogen zu GM geschult werden. Die Realisierung der Trainings gestaltet sich aus verschiedenen Gründen etwas zögerlich.

Die hier geschilderten Projekte sind insbesondere über die Frauenbeauftragte des Dienstleistungsbereichs und die Arbeitsstelle Chancengleichheit auch mit anderen gleichstellungspolitischen Aktivitäten an der Uni verknüpft. So galt die Aufmerksamkeit immer auch der Frage, welche Projekte gut in den eigentlichen GM-Prozess passen könnten und welche Themen entweder ohnehin schon anderswo bearbeitet werden oder ganz anderer AkteurInnen bedürften. Als da zum Beispiel wären: das Gendering der universitätsinternen Forschungsförderung (Zentrale Frauenbeauftragte), ein Mentoringprogramm für Wissenschaftlerinnen (Arbeitsstelle Chancengleichheit, das Beratungs- und Fortbildungsangebot zur Bearbeitung von Konflikten am Arbeitsplatz (Arbeitsstelle gegen Diskriminierung und Gewalt) und die Fortentwicklung der Rechtsgrundlagen zur Geschlechtergerechtigkeit.

3 Besondere Merkmale

3.1 Gender-Analyse

Ausgangspunkt der GM-Aktivitäten ist eine jeweils fundierte Gender-Analyse, die Notwendigkeit, Handlungsfelder zu identifizieren und daraus operationalisierbare Ziele zu definieren. Stiegler sieht in der Gender-Analyse die ambitionierte Aufgabe, nach dem Doing Gender in Organisa-

tionen zu fragen (Stiegler 2005: 13), also danach zu forschen, wie jeweils konkret die Geschlechter und ihre Bedeutungszuweisungen in den Alltagspraxen der Hochschule hergestellt werden. Praktisch hieß das für die AkteurInnen an der Universität Bremen im Rahmen der einmal ausgewählten Projektvorhaben, in mehreren Etappen immer genauer in der Analyse, in den Fragen und in den daraus resultierenden Bedarfs- und Zielformulierungen zu werden.
Im Zusammenhang mit dem allgemeinen Auftakt des GM-Prozesses haben Gender-Analysen noch keine Rolle gespielt. Hier wurden die Themen nach politischen Prämissen, fachlichen Einzeleinschätzungen und passenden Beziehungskonstellationen (wer ist aktiv, wer hat Interesse was zu machen, wo findet sich etwas Handhabbares?) ausgewählt. Grundsätzlich dominierte der Wunsch nach einer raschen konkreten Umsetzung. Auf jeden Fall wollten alle Beteiligten nicht auf der Ebene von Anspruch, Theorie und Hochglanz stehen bleiben. Inwieweit diese Kultur der Umsetzungsorientierung den ersten Schritt, wissen und verstehen zu wollen, beeinträchtigt hat, vermag ich aus der Innenperspektive schwer zu sagen.
Im Rahmen des Modellprojektes zur Vereinbarkeit war der Erkenntnisgewinn über die unterschiedlichen Ausgangslagen, Bedarfe und Maßnahmenwünsche in den Modellprojektgruppen ein zentraler Baustein. Auch die AG zur Promotionsphase war lange damit beschäftigt, die geschlechtsspezifische Datenlage rund um den promovierenden Mittelbau in der Rechtswissenschaft zu sichten, um daraus die dringlichsten Handlungsfelder ableiten zu können. Ein Zwischenergebnis ist, dass sich einige der in diesem Fall wichtigen Fragen (zum Verhältnis von Qualität und Geschlecht in der Promotionsbetreuung) nicht mit dem verfügbaren Material beantworten ließen und keine Kapazitäten vorhanden waren, eine eigene Forschungsarbeit in Auftrag zu geben.

3.2 Ausrichtung auf Modellprojekte

Die Lenkungsgruppe der Universität Bremen hatte beschlossen, sich über Modellprojekte der Implementierung von GM zu nähern. Davon hat sie sich eine zwar kleinschrittige aber konkrete und sinnlich-erfahrbare Umsetzung versprochen. Damit einher ging auch der vorläufige Verzicht auf GM-Schulungen. Ebenso zurückgestellt wurde das Ziel, die Implementierung von GM strukturell in den Entscheidungsgremien der Universität zu verankern.
Fraglich ist, ob mit diesem Vorgehen tatsächlich die Strukturen der Organisation nachhaltig berührt werden können. So geben Döge und Stiegler mit Blick auf die Bundesministerien zu bedenken, die Anwendung von GM erfolge "in Pilotprojekten und nicht in den großen Reformwerken der Bundesregierung wie die Reform des Arbeitsmarktes, der Gesundheitssysteme oder der sozialen Sicherungssysteme. Wäre das geschehen, hätte es zu einer erheblichen Verstärkung gleichstellungspolitischer Forderungen führen können" (Döge/Stiegler 2004: 139). Analog dazu spricht auch Birgit Sauer in der Reflexion des österreichischen GM-Prozesses vom ewigen Pilotprojekt (Sauer 2004: 178f).
Entscheidet sich eine Hochschule für die Konzentration auf Modellprojekte, so kommt der Übertragbarkeit der Erkenntnisse und Maßnahmen auf andere Bereiche der Universität eine große Bedeutung zu. Hätten die Projekte keinen allgemeingültigeren Anspruch, würde sich der Arbeits- und Finanzaufwand nur schwer vermitteln lassen. An der Universität Bremen gilt dies insbesondere für das Modellprojekt zur Vereinbarkeit. Dieser Herausforderung wird sich der Lenkungskreis unter tatkräftiger Unterstützung des GM-Plenums im Herbst stellen, wenn der letzte Auswertungsworkshop abgeschlossen ist und die Ergebnisse vorliegen.
Döge führt den Begriff der "Pfadabhängigkeit von Politik" ein. Er geht davon aus, dass neue Politikstrategien "in bestehende Verarbeitungen und Aktionsmuster" einer Organisation eingefügt werden, "wodurch auch ihr Inhalt auf die bisher vorherrschende Aufgabenstellung reduziert" werde (Döge/Stiegler 2004: 153).
Anknüpfend an die erfolgreiche Tradition der Bremer Personalentwicklung, konkrete Ideen praktisch zu erproben und verschiedenste Projekte in die Praxis umgesetzt zu haben, scheint hier im produktiven Sinne einer gewohnter Bremer Pfad beschritten worden zu sein, wenn auch die Fragestellung und die Zusammensetzung der Aktiven neu ist. Fraglich bleibt, ob die weitgehende Beibehaltung der vertrauten Wege den Zugang zu neuen Themen und Sichtweisen behindert und der GM-Prozess damit "bremisch eingenordet" wurde.

3.3 Ausrichtung auf die Vereinbarkeitsfrage

Das GM-Plenum hat sich mit relativ großer Mehrheit für eine exponierte Stellung[2] des Modellprojektes zur Vereinbarkeit von wissenschaftlicher Arbeit und Kinderbetreuung entschieden und sich damit über gleichstellungspolitische Bedenken der Reduktion von Geschlechtergerechtigkeit auf familienpolitische Fragen hinweg gesetzt.

Viele gleichstellungspolitische AkteurInnen äußern die Sorge, dass GM in der eigenen Organisation instrumentalisiert werde, um frauenpolitische Errungenschaften abzubauen. Diese Haltung lässt sich an der Universität Bremen nicht so klar ausmachen. Hier scheint vielmehr der stark ausgeprägte Fokus auf Fragen der Vereinbarkeit von Studium/wissenschaftlicher Arbeit und Kinderbetreuung bemerkenswert.

Fragestellungen rund um die Balance zwischen Arbeit und Kindern bieten sich im Rahmen von GM durchaus gut an, da das Versprechen auf einen persönlichen Nutzen für Menschen beider Geschlechter mit Kindern leicht erkennbar ist. Dieser Fokus trägt allerdings dazu bei, gleichstellungspolitische Ressourcen (Personal, Finanzmittel, Arbeitszeit) einseitig zu binden. Eine allzu starke Konzentration auf "Familie" reproduziert in vielschichtiger Weise patriarchale Geschlechterkonstruktionen, die dem Gerechtigkeitsziel zuwiderlaufen. Sie suggeriert außerdem, dass mit der "Vereinbarkeitsfrage" auch die Diskriminierungsfrage an den Hochschulen gelöst werden könne.

Das Thema hat sich im Verlauf der Bearbeitung in einigen Projektteilen geweitet zur Frage der "Work-Life-Balance" im Sinne eines offeneren flexibleren Umgangs mit Zeitverwendungsmustern des wissenschaftlichen Mittelbaus und zur Integration von Fragen die sich aus vermehrter Pflegeverantwortung für alte Menschen ergeben. Wenn die Themenwahl Richtung "Zeitflexibilität" aufgemacht wird, dann kann das auch eine Berücksichtigung von mehr Diversitäten bedeuten, eine Subjektbezogenheit der einzelnen Hochschulangehörigen. Damit einhergehen könnte - optimistisch interpretiert - ein Abwenden von traditionellen Geschlechtszuweisungen.

Anfänglich war das Interesse am Vereinbarkeits-Thema in den Modellprojektgruppen der Universität sehr groß. Das schien Erfolg zu versprechen. Denn erfahrungsgemäß lässt sich dort gut weiter kommen, wo Interesse und die Ahnung eines gegenseitigen Nutzens vorhanden sind. Auch von Bargen und Schambach empfehlen, geschlechtergerechtes Lernen in der Organisation über Motivation und Qualifikation zu befördern (Schambach/von Bargen 2004: 274ff). Die Motivation, sich für die bessere Vereinbarkeit von wissenschaftlicher Arbeit und Kinderbetreuung einzusetzen, hat allerdings im Verlaufe des Projektes in einzelnen Modellbereichen merklich nachgelassen. Es haben sich diverse MitarbeiterInnen aus der aktiven Arbeit zurückgezogen, weil sie im Rahmen ihrer Prioritätensetzung anderen Themen einen größeren Stellenwert beigemessen haben. Die Prioritätenverschiebung mag eine wichtige Frage für die familienpolitischen Debatten liefern, wessen Sorge die vermeintliche Kinderlosigkeit der AkademikerInnen eigentlich ist.

Angst, Individualisierungs- und Diskriminierungserfahrungen im Zusammenhang mit Schwangerschaft und Elternzeit sind im Rahmen universitärer Arbeitsgruppen nur schwer zu besprechen. Sie aufzugreifen, als Realitäten in der Hochschule anzuerkennen und Abhilfe zu schaffen, ohne unter feuerwehrähnlichen Handlungsdruck zu geraten, ist nicht leicht.

Rückblickend betrachtet hat sich die Themenauswahl allerdings auch noch in anderer Sicht als ein "schwerer Brocken" erwiesen. Gerade an dem hochgradig geschlechtlich konnotierten Bereich der Kinderverantwortung GM zu üben, ohne in Geschlechtsrollenstereotypen zurück zu fallen oder ohne zu stark zu neutralisieren, scheint eine große Herausforderung. Der Lenkungskreis hat sich klar dafür ausgesprochen, die Vereinbarkeitsfragen in die allgemeinen Regelabläufe der Universität integrieren zu wollen, um der Ineinssetzung von "Kinderfrage gleich Frauenfrage" entgegen zu wirken. Ein guter Anfang für eine lebbare und strukturell geförderte Gender Diversity.

3.4 Sichtbarkeit, Homogenisierung, Vervielfältigung

Die US-amerikanische Geschlechterforscherin Judith Lorber stellt unterschiedliche Strategieschritte auf dem Weg zu (Geschlechter-)Gerechtigkeit und Freiheit vor. Der erste ist die Sichtbarmachung von Geschlecht, die Gender-Visibility. In vielen Organisationskontexten inklusive der

2 Im Sinne zu investierender Arbeitszeit und zu zahlender Beratungshonorare.

Universität Bremen muss erst einmal deutlich heraus gearbeitet werden, wo und wie Individuen vergeschlechtlicht werden und wie wenig geschlechtsneutral die Arbeitsverhältnisse sind (Niehoff 2003: 130ff). Gender Balance will Parität zwischen Männern und Frauen herstellen (Frauen in Führungspositionen, Mädchen in Natur- und Technikwissenschaften) und betont dafür sehr stark die dualen Kategorien, trägt also implizit stark zur Homogenisierung der "Geschlechtsgruppen" bei. Der dritte Schritt, das Gender Diversity, begreift Geschlecht nicht als etwas Festes, sieht keine Homogenität unter "Männern" und "Frauen", sondern betont Verläufe und Vielfalten. Der Gender Diversity Ansatz hat insoweit Probleme mit einer reinen Gender-Balance-Strategie (Lorber 2004: 11f). Gemäß Lorbers Strategie-Treppe befindet sich der GM-Prozess an der Uni Bremen primär auf den Stufen eins und zwei. Die Sichtbarmachung von Geschlecht und das Einklagen von Parität sind hochschulpolitisch oft schon mühsam und aufwändig. Parallel dazu zu vermitteln, dass es eigentlich um sehr viel mehr gehen müsste, lässt sich oft nur schwer in den Arbeitsalltag integrieren. Allerdings gibt es durchaus große implizite Sympathien für einen Gender Diversity-Ansatz, der weg von der Geschlechterpolarisierung eine Vielfaltenperspektive favorisiert. Bei der Themenauswahl bemühten sich die Beteiligten Fragestellungen zu finden, die kein reines Frauenförderprojekt darstellen. Es waren Themen gefragt, die tatsächlich unmittelbar und erkennbar beide Geschlechter[3] ansprechen und gleichzeitig dem Ziel verpflichtet sind, für Geschlechtergerechtigkeit zu sorgen.

Allein die Sichtbarmachung von vergeschlechtlichten Arbeitswelten an der Hochschule war in der alltäglichen Projektarbeit ein Anspruch, der immer wieder ins Hintertreffen zu geraten drohte. Wird zum Beispiel nur nach erfolgreichen Promotionen gefragt oder wird den Promovierenden ein Geschlecht gegeben, werden Führungskräfte nur als Vorgesetzte oder auch als männliche/weibliche ProfessorInnen in ihrem Führungsverhalten in Augenschein genommen? Das Bemühen um "Gender Visibility" ging manches Mal hinter anderen scheinbar größeren Fragestellungen unter.

Am Beispiel der Entwicklung des Beratungsleitfadens wird ebenfalls deutlich, wo die Spannung zwischen Gender-Visibility und Gender-Diversity besteht. Einerseits haben die GleichstellungsexpertInnen darauf gepocht, dass in der Auswahl der Beispiele die unterschiedlichen Lebensrealitäten von Studenten und Studentinnen abgebildet werden, andererseits sollte auch eine Festschreibung auf "die Männer" und "die Frauen" vermieden werden, ohne dass die Beispiele zu sehr an den Haaren herbei gezogen wirkten. Der Versuch mündete unter anderem darin, einen subjektbezogenen Beratungsansatz zu empfehlen, der jeweils die einzelne zu beratende Person unvoreingenommen in den Blick nimmt, ohne das Wissen um Ausgrenzungsmechanismen und Diskriminierungsstrukturen zu vernachlässigen.

3.5 Kommunikation und Kooperation

Eine regelmäßige gut strukturierte Kommunikation und arbeitsfähige Kooperationsbeziehungen zu geschlechterpolitischen Fragestellungen sind ein Gewinn des GM-Prozesses. Der Kontakt ist das eine Plus, die erworbene Prozesskompetenz und Erfahrung ein weiteres - gerade auch, weil die im Lenkungskreis versammelten Personen unterschiedliche Perspektiven, Kompetenzen und Arbeitsfelder einbringen.

Im Rahmen der GM-Praxis erleben viele GleichstellungsexpertInnen, so lässt sich dem bundesweiten Erfahrungsaustausch entnehmen, dass die Hoffnung sich als trügerisch erweist, nun mehr Aktive außerhalb der Profi-Kreise zu gewinnen. Letztlich wird oft nur formal das Top-Down-Prinzip eingehalten. Der Blick auf die Universität Bremen offenbart Ambivalentes. Positiv hervorzuheben ist, dass Lenkungskreis, Plenum und Modellprojektgruppen gemischt-geschlechtlich quer durch beinah alle Hierarchiestufen besetzt sind. Die aktiv gelebte Verantwortung liegt in Bremen klar beim Kanzler, die tatsächliche Arbeit wird nicht nur von Frauen gemacht. Die geschlechterpolitische Perspektive und das Fernziel "Geschlechtergerechtigkeit" immer wieder achtsam einzubringen, bleibt allerdings auch hier häufig den entsprechenden Expertinnen vorbehalten.

Der Lenkungskreis ist ein Gremium, in dem keine offenen Geschlechterkämpfe ausgefochten werden. Gerade unter dem Label GM bemühen sich die Beteiligten, nach Themen und Maßnahmen zu suchen, die einen Win-Win-Charakter für beide Geschlechter haben könnten und bei denen das Denken in Geschlechterblöcken (Döge/Stiegler 2004: 154) aufgeweicht wird. Aller-

3 Zumindest Teile beider Geschlechter, die sich mit der Frage der Vereinbarkeit von wissenschaftlicher Arbeit und Kinderbetreuung beschäftigen, die sie persönlich schon jetzt oder zukünftig betreffen.

dings bleibt zu fragen, ob im Rahmen einer kooperativen Grundhaltung vorhandene Interessenkonflikte nicht verdeckt werden. Bereswill spricht in diesem Zusammenhang von einer befremdlichen Neutralisierung von Konflikten (Bereswill 2004: 63f). Inwieweit dafür allerdings die GM-Arbeitsprozesse besonders anfällig sein sollen, darf bezweifelt werden. Vielmehr scheint mir, dass sich mit der Professionalisierungsdebatte unter den Frauen- und Gleichstellungsbeauftragten grundsätzlich ein Rollenwandel von der Kontrahentin zur Beraterin vollzogen hat.
Offensichtlich schwieriger als in der Prozessgruppe selbst gestaltet sich die Kommunikation in die Universität hinein. Wie ist GM präzise und interessant zu vermitteln? Den Prozess zu beschreiben, die inhaltlichen Anliegen zu verdeutlichen, Zwischenschritte zum Medienereignis zu machen, über das Scheitern ebenso zu berichten wie über gelungene Modellprojekte, ist eine Herausforderung. Zum einen stellt sich die Frage, was für die Universitätsangehörigen tatsächlich von Interesse ist; zu klären wäre auch, wie die AdressatInnen erreicht werden können. Die Debatten mit PressevertreterInnen spiegeln hier Exemplarisches wieder: "Es weiß doch keiner, was das ist." "Wen interessiert das schon? Es gibt viel wichtigere Probleme." "Ach ihr Gender-Frauen wieder, eure Texte sind zu pc."

3.6 Externe und interne GM-ExpertInnen

Eine besondere Rolle im GM-Prozess spielen die internen und externen GleichstellungsexpertInnen, weil sie qua Amt die Gender-Kompetenz-Seite vertreten und auch eine überfachliche Controlling-Funktion im Hinblick auf das Fernziel "Geschlechtergerechtigkeit" haben.
Der Arbeitsstelle Chancengleichheit fällt die Aufgabe der internen fachlichen Begleitung zu. Sie hat einen Auftrag, der sowohl Beratung als auch hochschulpolitisches Handeln umfasst. Die Mitarbeiterinnen sind Teil des Lenkungskreises, begleiten aus zentraler Perspektive die Modellprojekte und sie haben mit der internen Geschäftsführung zusammen die Planungsverantwortung.
Die externen BeraterInnen stehen den universitären AkteurInnen mit einer Kombination aus genderpolitischer Expertise und Prozesskompetenz (Beratung, Training) zur Verfügung. Außerdem haben sie eine große symbolische Bedeutung für die Relevanz des Themas außerhalb der eigenen Einrichtung und bieten eine hilfreiche Reflexionsinstanz.
Verführerisch aus der Binnenperspektive ist die "Heilserwartung", die Externen könnten all die strukturellen Hürden abbauen, die sich von Innen als unüberwindbar darstellen. Ohne Omnipotenzerwartungen "heimlich" nach außen zu delegieren, können die eingekauften BeraterInnen mit ihren Erfahrungen, Kompetenzen und Vergleichen sicherlich eine gute Hilfe bieten, um Strategiewahl und Annahmen über die eigene Institution zu überdenken.
Aus externer BeraterInnen-Sicht spielt der Beziehungsaufbau zu den einzelnen Beteiligten des Projektes eine große Rolle, insbesondere zu AuftraggeberInnen und den GM-SkeptikerInnen. Wie gut sich das Bemühen um Vertrauen und Offenheit vereinbaren lässt mit deutlichen Positionierungen in möglicherweise konflikthaften Themen, lässt sich nur schwer beantworten.
Im Verhältnis zwischen Innen und Außen scheint die Herausforderung darin zu bestehen, sich gut abzustimmen und die jeweiligen Rollen und Aufträge klar zu definieren. Aus der Innenperspektive gesprochen droht sonst unter Umständen die Gefahr, eingefahrene Rollenmuster zu verfestigen, unreflektiert in Spaltungsmechanismen und Rollenaufteilungen à la "bad guy" (Innen) und "good guy" (Außen) zu geraten und damit die der Logik der Gleichstellungsarbeit innewohnenden Ausgrenzungserfahrungen zu reproduzieren.

4 Perspektiven

Wie kann es aus interner gleichstellungspolitischer Sicht weiter gehen mit dem Gender Mainstreaming-Prozess an der Universität Bremen?
Der erste Schritt ist sicherlich die Umsetzung der im Herbst zu beschließenden Maßnahmen im Vereinbarkeitsprojekt. Daran anknüpfend wird es darum gehen, die gewonnenen Erkenntnisse und Handlungsideen auf andere Bereiche zu übertragen und gleichermaßen zu überlegen, wie die im Projekt gewonnenen Schätze auch für andere Aktivitäten der Universität (zum Beispiel Berufungsverfahren und Nachwuchsförderung) genutzt werden können.

Dem anschließen wird sich voraussichtlich die Planung der Gender Mainstreaming-Workshops für DezernentInnen und ReferentInnen im Sinne eines alltags- und anwendungsorientierten Kompetenzerwerbs.

Der Lenkungskreis könnte nach dem Abschluss der ersten Projektrunde die Gelegenheit nutzen, systematisch zu reflektieren, welche vorhandenen Hochschulsteuerungsinstrumente im Sinne des Gender Mainstreaming erweitert werden sollten und was es genau an Prozessabläufen und Kompetenzen bedürfte, um tatsächlich die jeweiligen Verfahren zu gendern.
Falls die Universität auch zukünftig den Weg der Modellprojekte gehen möchte, wäre es sicherlich begrüßenswert, das nächste groß angelegte Modellprojekt jenseits der Vereinbarkeitsfrage zu entwickeln und an andere Themen anzuknüpfen, die nach hochschulpolitischem Handeln "verlangen".

5 Zwischenbilanz

Als sich das erste GM-Plenum dafür entschied, GM an der Uni machen zu wollen und das Vereinbarkeitsprojekt ins Leben rief, wurden noch keine konkreten Ziele und keine erhofften Wirkungen formuliert, die mit dem Prozess erreicht werden sollten. Insoweit fällt ein Abgleich mit den eigenen Ansprüchen recht schwer. Die anfängliche Zurückhaltung im Plenum und später im Lenkungskreis, Ziele und erhoffte Wirkungsweisen festzuhalten, liegt primär darin begründet, dass sich erst im Aneignungsprozess des jeweiligen Feldes die genaueren Tatbestände, Handlungsbedarfe und damit auch konkreten Ziele heraus kristallisieren ließen. Die Zielformulierungen finden jetzt jeweils in den einzelnen Projekten statt. Die Zielfindung ist somit Teil des GM-Prozesses.

Barbara Stiegler formuliert drei große geschlechterpolitische Zielsetzungen: Gleiche Verteilung der Ressourcen, Verflüssigung der Geschlechtergrenzen und die Veränderung der Strukturen, die Geschlechterungleichheit erzeugen (Stiegler 2005: 14f). Wie fällt der Abgleich mit dem bremischen noch laufenden Prozess aus?

In Bremen lässt sich ein Bedürfnis ausmachen, schnell zum Handeln und zu konkreten Taten kommen zu wollen. Damit verbunden ist die Sorge, sich nicht auf der Anspruchsebene zu verfangen und nur die berühmten Hochglanzpapiere zu produzieren. Dieses Selbstverständnis mag eine Tendenz ausprägen, im Zweifelsfall auf eine gründliche differenzierte Reflexion des Ist-Zustandes und daraus zu entwickelnder Handlungsbedarfe zu verzichten.
Die bremische Verteilung der Ressourcen spricht eine durchwachsene Sprache. Beispielhaft seien hier angeführt die thematische Implementierung der Gender Studies in Forschung und Lehre, Frauenanteile an den Professuren, an den Studierenden in den Natur- und Technikwissenschaften und in den Selbstverwaltungsgremien sowie die Präsenz von Wissenschaftlerinnen in der universitären Öffentlichkeitsarbeit. Im gleichstellungspolitischen Hochschulranking bundesweit auf Platz 5, aber mit Defiziten insbesondere im Bereich der allzu geschlechtsspezifischen Studienwahl lässt sich schwer ermitteln, ob der GM-Prozess als solcher nennenswerte Sprünge nach oben verursacht hat.

Die Verflüssigung der Geschlechtergrenzen ist ein ambitioniertes Ziel. Mit dem Projekt zur Vereinbarkeit von wissenschaftlicher Arbeit und Kinderbetreuung wurden einige Männer angesprochen und zur Mitarbeit motiviert. Auch sind die AkteurInnen im Projekt sehr darum bemüht, das Thema weg von den klassischen Rollenzuweisungen als Mütter/Väter anzugehen, es über die Themenerweiterung auf Arbeitszeit sowie Pflegeverantwortung für alte Menschen aus allzu engen Denkschemata herauszuholen. "Verflüssigung" ist dafür sicherlich ein zu großes Wort, aber ein kleiner Schritt in diese Richtung wurde damit gemacht.

Strukturveränderungen, die Geschlechtergleichheit befördern, sind auf der ganz konkreten Projektebene durchaus zu erwarten (geschlechtssensible Anwerbung Promovierender, Kompetenz-

erweiterung der Studierenden-BeraterInnen, Führungskräftefortbildung in Sachen Vereinbarkeitskultur). Ob die Veränderungen nachhaltig über diese Mikrokosmen hinausgehen, kann zurzeit noch nicht gesagt werden. GM ist bis dato an der Universität Bremen nicht als Prinzip zur Veränderung von Entscheidungsprozessen (Stiegler 2005: 12ff) angewendet worden. Es mangelt an der Integration in die Alltagsarbeitsabläufe. So bleibt GM zunächst überwiegend rhetorisch. Große strukturpolitische Maßnahmen wurden in altbewährten Mustern abgearbeitet. Das mittelfristige Ziel, die Rektoratsbeschlüsse zu gendern, sollte diesem Manko eigentlich begegnen, fachbezogene Genderkompetenz für die Führungskräfte auf Dezernats- und Referatsebene eine Gewähr für gegenderte Beschlussvorlagen bieten. Die Planungen gestalteten sich nicht zuletzt wegen der externen TrainerInnen-Suche als aufwändig. Allerdings können die geplanten Workshops ohnehin nicht allein dazu beitragen, nachhaltig tradierte Arbeitsabläufe und verinnerlichte Muster zu verändern. Sie mögen bei einzelnen Beteiligten die Kompetenz und die Bereitschaft erhöhen, aber Institutionen sind zählebig, radikale Umstellungen entsprechend selten. Bereswill beobachtet auf der politischen Ebene, in öffentlichen Verwaltungen und Non-Profit-Organisationen eine kulturell-rhetorische Flexibilität bezüglich Geschlechtergerechtigkeit, die begleitet sei durch eine strukturelle Zählebigkeit (Bereswill 2004: 58). Diese Beschreibung trifft auch auf die Uni Bremen zu.[4]

Während das Konzept GM grundsätzlich von vielen Gleichstellungsexpertinnen kritisch begrüßt wird[5], erhält die praktische Umsetzung weitgehend schlechte Noten. Barbara Stiegler geht davon aus, dass die geschlechterpolitischen Rückschritte in der Praxis nicht in der Schwäche des GM-Konzeptes begründet sind, sondern in den patriarchalen Strukturen der Organisationen, die GM umsetzen sollten (Stiegler 2005: 20). Kritisch erscheint mir an der Vermittlung und Rezeption des GM-Konzeptes der ihm innewohnende Versprechens-Charakter. Mit der richtigen Anwendung von GM sei die Erfolg versprechende Strategie hin zu Geschlechtergerechtigkeit gefunden. Hiermit wird, so die Befürchtung, der Tabuisierungen befördernden Doppelbödigkeit von geschlechterpolitischer Fortschrittsrhetorik und praktischer Stagnation Vorschub geleistet. Die Kluft zwischen Konzept und Praxis fällt dann zusehends in den Bereich des Nicht-Besprechbaren.
Soll GM als praxistaugliches politisches Instrument anwendbar sein, dann müssen Wege gefunden werden, nicht nur die beste Praxis, sondern auch Schwierigkeiten und Scheitern zu thematisieren. Dann kann nach vielfältigen gleichstellungspolitischen Strategien gesucht, können Ansprüche und Realitäten wechselseitig wirkungsvoller verknüpft werden.

6 Literatur

Bereswill, Mechtild (2004): "Gender" als neue Humanressource? Gender Mainstreaming und Geschlechterdemokratie zwischen Ökonomisierung und Gesellschaftskritik. In: Meuser, Michael/Neusüß, Claudia (Hg.): Gender Mainstreaming. Konzepte - Handlungsfelder - Instrumente. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 52 - 70

Döge, Peter/Stiegler, Barbara (2004): Gender Mainstreaming in Deutschland. In: Meuser, Michael/Neusüß, Claudia (Hg.): Gender Mainstreaming. Konzepte - Handlungsfelder - Instrumente. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 135 - 157

Lorber, Judith (2004): Man muss bei Gender ansetzen, um Gender zu demontieren: Feministische Theorie und Degendering. In: Zeitschrift für Frauenforschung & Geschlechterstudien, Heft 2+3/2004. Bielefeld: Kleine Verlag, S. 9 - 24

Niehoff, Anneliese (2003): "Die Geschlechterbrille aufsetzen..." - Gender Mainstreaming an der Universität Bremen. In: Roloff, Christine/Selent, Petra (Hg.): Hochschulreform und Gender Mainstreaming. Geschlechtergerechtigkeit als Querschnittaufgabe. Bielefeld: Kleine Verlag, S.130 - 143

Sauer, Birgit (2004): Ein ewiges Pilotprojekt? Gender Mainstreaming in Österreich. In: Meuser, Michael/Neusüß, Claudia (Hg.): Gender Mainstreaming. Konzepte - Handlungsfelder - Instrumente. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 169 - 181

Schambach, Gabriele/von Bargen, Henning (2004): Gender Mainstreaming als Organisationsveränderungsprozess - Instrumente zur Umsetzung von Gender Mainstreaming. In: Meuser, Michael/Neusüß, Clau-

4 Siehe auch Angelika Wetterers Zwischenbilanzierung der rhetorischen Präsenz bei gleichzeitiger faktischer Marginalität (Wetterer 2000: 195ff).

5 Ich möchte an dieser Stelle bewusst nicht weiter auf die mannigfaltige politische Kritik an der Manifestation von Zweigeschlechtlichkeit, dem Verlust feministisch-parteilicher Perspektiven und der Begrenzung auf "Geschlecht" als zentraler Strukturkategorie eingehen. Das würde den Fokus meines Textes sprengen.

dia (Hg.): Gender Mainstreaming. Konzepte - Handlungsfelder - Instrumente. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 274 - 290

Stiegler, Barbara (2005): Gender Mainstreaming, Frauenförderung, Diversity oder Antidiskriminierungspolitik - was führt wie zur Chancengleichheit? In: Zeitschrift für Frauenforschung & Geschlechterstudien, Heft 3/2005. Bielefeld: Kleine Verlag, S. 9 - 21

Wetterer, Angelika (2000): Noch einmal: Rhetorische Präsenz - faktische Marginalität. Die kontrafaktischen Wirkungen der bisherigen Frauenförderung im Hochschulbereich. In: Krais, Beate (Hg.): Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung. Über die verborgenen Mechanismen männlicher Dominanz in der akademischen Welt. Frankfurt/Main: Campus, S. 195 - 221

Sigrun Nickel

Von der Marginalisierung zur Institutionalisierung - Gleichstellung als strategischer Faktor in universitären Qualitätsmanagementsystemen[1]

Mehr Frauen - mehr Qualität?

Seit Jahrzehnten ist das Thema "Geschlechtergerechtigkeit" im Hochschulbereich zwar rhetorisch präsent, aber faktisch hat sich wenig bewegt. Beobachtbar ist "die widersprüchliche Haltung von Hochschulen, die Frauenbeteiligung im Wissenschaftssystem als akzeptiert, ja, erwünscht zu postulieren, diese in den meisten Alltags- und Strukturentscheidungen jedoch zu ignorieren" (Metz-Göckel 1999, S.163). Immer wieder wird gefordert, dass Geschlechtergerechtigkeit als Bestandteil der aktuellen Hochschulreform zu betrachten sei, durch die sich Universitäten und Fachhochschulen zu eigenverantwortlich handelnden Organisation weiterentwickeln sollen. Zu dieser Eigenverantwortung gehöre es, dass insbesondere die Hochschulleitungen Geschlechtergerechtigkeit als zentrales strategisches Ziel akzeptierten und für dessen Umsetzung sorgten. In diesem Zusammenhang wird dem Bereich "Qualitätsmanagement" eine besonders produktive Wirkung zugeschrieben: "Es geht darum, einen Zusammenhang zwischen Qualitätssicherung, Gleichstellung und Hochschulreform herzustellen. Das Thema der Gleichstellung wird damit in einem gewissen Sinne aus der "Armutsfalle" befreit - es geht nicht um Mitleid mit armen Frauen, sondern es geht um das zentrale Thema einer meritokratischen Institution: Qualität" (Pellert 2005, S.54).

Dass die systematische Entwicklung der Qualität von Forschung und Lehre für den Organisationserfolg von Universitäten immer bedeutsamer wird, ist unübersehbar. Qualitätsmanagement ist zu einem Top-Thema der Hochschulreform avanciert, in das zunehmend mehr Ressourcen investiert werden. Der Auslöser dafür liegt allerdings weniger in den Hochschulen selbst, sondern in der Zunahme des Außendrucks, dessen Dynamik und Gewicht vor allem durch die Europapolitik vorangetrieben werden:

- Laut der Lissabon-Strategie soll Europa bis zum Jahr 2010 zur "most competetive knowledge based economy of the world" werden. Voraussetzung dafür ist neben der ausreichenden Zahl hoch qualifizierter Arbeitskräfte vor allem exzellente Forschung. Vor diesem Hintergrund werden, wie z. B. in Österreich, neue Eliteforschungseinrichtungen gegründet oder, wie in Deutschland, Exzellenzwettbewerbe durchgeführt, die eine deutliche Spreizung zwischen den Hochschulen nach sich ziehen. Hochschulen können sich nicht mehr in den Schutzraum der "Gleichheit" zurückziehen, sondern müssen sich durch Qualität von Konkurrenten absetzen. Verstärkt wird diese Auseinanderentwicklung noch durch externe Qualitätsbewertungen wie Rankings und Ratings. Alles in allem verändert sich die deutsche Hochschullandschaft dadurch merklich. Erkennbar ist beispielsweise, dass sich die forschungsstarken Hochschulen durch die erheblichen Fördermittel, welche sie durch die "Exzellenzinitiative" erhalten, einen mittelfristig schwer einholbaren Vorsprung gegenüber weniger forschungsstarken Hochschulen verschaffen. Damit sind die Hochschulen endgültig "im Zeitalter des Wettbewerbs angekommen" (Zechlin 2006).
- Der Bologna-Prozess mit seiner Studienstrukturreform und die damit einhergehende wachsende Bedeutung des Themas "Akkreditierung" (vgl. Carstensen/Nickel 2005, Witte 2006) hat den externen Druck auf Hochschulen, sich mit ihrer Lehr- und Lernqualität kritisch auseinanderzusetzen, enorm erhöht. Ziel des Bologna-Prozesses ist es, einen europäischen Bildungsraum zu etablieren, der durch qualitativ hochwertige Studienangebote mit anderen internationalen Bildungsräumen um die "besten Köpfe" konkurrieren kann. Um als einheitlicher Bildungsraum auftreten zu können, benötigt Europa nicht nur ein homogenes Studiensystem in

1 Vorabversion eines Artikels aus dem Buch "Gender Mainstreaming im Qualitätsmanagement Technischer Universitäten"

Form von Bachelor- und Masterabschlüssen, sondern auch länderübergreifend eine vergleichbar gute Studienqualität. Dazu sind beispielsweise europäische Qualitätsrichtlinien ausgearbeitet worden (ENQA 2005).

Wie passt nun das Gender-Thema in diesen Zusammenhang? Kann die "Exzellenz der Forschung und ihr Beitrag zu Wettbewerbsfähigkeit und Innovation" tatsächlich "nur dann gesichert werden, wenn Frauen gleichermaßen vertreten sind" (Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt 2005)? Ist gute Lehre wirklich nur dann möglich, wenn der Lehrkörper mindestens zu 50 Prozent aus Frauen besteht? Für beide Aussagen gibt es keine gesicherten empirischen Belege. Zwar gibt es eine Reihe von Studien, die zu dem Schluss kommen, dass Frauen leistungsstärkere WissenschaftlerInnen sind als Männer. Doch gibt es umgekehrt ebenso Analysen, die keine Korrelation zwischen der Höhe des Männer- und Frauenanteils mit der von den Studierenden wahrgenommenen Lehrqualität- und dem Forschungsoutput der Fakultäten feststellen können (vgl. z. B. Hachmeister 2006). Insgesamt ergibt sich kein eindeutiges Bild: "In many research fields there is no difference between the number of men and women if these are counted by research topic; in other fields, however, there is a difference" (European Commission 2004, S.21). Demnach steht die etlichen Publikationen zum Thema "Gender und Qualität" implizit oder explizit zugrunde liegende Hypothese, dass die Erhöhung des Frauenanteils an Hochschulen zu einer erhöhten Güte der Lehr- und Forschungsleistung führt, auf wackeligen Füßen und ist deshalb auch kein adäquater Zugang zu einem geschlechtergerechten Qualitätsmanagement. Wie aber könnte dann eine wirkungsvolle Herangehensweise aussehen?

Strategische Fokussierung nötig

Die Instrumente der Frauenförderung haben sich an deutschen Hochschulen als mäßig erfolgreich erwiesen. Zwar ist eine Erhöhung des Frauenanteils unter den Studierenden (konstant hoher Anteil bei Erstimmatrikulierten um die 48 Prozent seit 1997), den DoktorandInnen (37,9 Prozent im Jahr 2003 gegenüber 28,5 Prozent im Jahr 1990), den HabilitandInnen (22 Prozent im Jahr 2003 gegenüber 13 Prozent im Jahr 1990) und bei den ProfessorInnen (12,8 Prozent im Jahr gegenüber 6,5 Prozent im Jahr 1992) zu verzeichnen, doch insgesamt verläuft die Veränderungsdynamik äußerst zäh (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2005, S. 3-5 und Tabelle 3.1). Die im internationalen Vergleich geradezu blamabel niedrige Beteiligungsquote von Frauen in den Top-Positionen der Wissenschaft unterscheidet sich zwar kaum von der Situation in der deutschen Privatwirtschaft, wo ebenfalls seit Jahren konstant wenige Frauen den Weg in Führungspositionen finden (Kleinert 2006), dennoch ist sie inakzeptabel. Vor diesem Hintergrund wird Hochschulen häufig vorgeworfen, ein niedriger Frauenanteil sei ein Zeichen ihrer mangelhaften Qualität. Gleichstellung wird der Frauenanteil als eigenständige Qualitätsdimension aufgefasst, die so gemanagt werden muss, dass die bisherige Vergeblichkeit der Frauenförderung nun endlich ein Ende hat. Diese Vorstellung eines geschlechtergerechten Qualitätsmanagements unterscheidet sich allerdings kaum von der Frauenförderung alter Art und es ist daher auch schwer vorstellbar, wieso ein solcher Qualitätsansatz erfolgreicher sein soll als die bisher eingesetzten Instrumente.

Vor diesem Hintergrund ist ein Perspektivenwechsel dringend nötig. Gleichstellung sollte nicht mehr länger Objekt von Qualitätsmanagement (QM) sein, sondern ein handlungsleitendes, sich quer durch die Organisation ziehendes Paradigma, welches als Hintergrundfolie selbstverständlich mitläuft. Ein solches QM-Verständnis wäre auch kompatibel mit einem modernen Verständnis von Gleichstellung, welches nicht mehr primär Frauenförderung meint, sondern die gleichberechtigte Berücksichtigung der Perspektiven von Frauen und Männern innerhalb einer Organisation: dem Gender Mainstreaming (GM). GM zielt darauf ab, alle Organisationsprozesse so zu gestalten, dass keine Benachteiligungen von Frauen und Männern entstehen. Damit soll das Gleichstellungsthema aus einer Sonderrolle befreit und selbstverständlicher in das Leitungs- und Entscheidungssystem einer Hochschule integriert werden. Die Verbindung mit dem QM bedarf allerdings auf Seiten des GM einiger Anpassungen, denn Universitäten, welche die Idee des

GM eins zu eins umsetzen würden, stehen in zweifacher Hinsicht vor enormen Herausforderungen:

1) Alle in den Hochschulen laufenden Prozesse müssen analysiert und transparent beschrieben werden, damit sie dann anschließend "gegendert" werden können. Das setzt fundierte Kenntnisse im Prozessmanagement voraus.
2) Sowohl die Hochschulstrukturen als auch das komplette Steuerungsinstrumentarium müssen darauf ausgerichtet werden, Geschlechtergerechtigkeit kontinuierlich herzustellen und weiterzuentwickeln.

Allein der erste Punkt stellt nicht nur eine Herausforderung, sondern bereits eine Überforderung der Universitäten dar. Kaum eine Hochschule hat ihre internen Prozesse komplett analysiert, allenfalls liegen für wenige exemplarische Bereiche entsprechende Darstellungen vor. Ähnliches gilt auch für die im zweiten Punkt angesprochene Reorganisation der Hochschulstrukturen und Steuerungsmechanismen. Hier sind zwar bereits mancherorts Modellversuche gelaufen, bei denen das Gros des Managementinstrumentariums daraufhin geprüft wurde, ob sie der Realisierung von Gleichstellungsaspekten in Forschung und Lehre genügend Rechnung tragen (vgl. Roloff et al. 2003, S. 41ff.), doch von einer flächendeckenden Implementierung gendersensibler Steuerungsmechanismen im deutschen Hochschulsystem kann nicht die Rede sein.

Alles in allem birgt GM die Gefahr, das Gleichstellungsthema vom Regen in die Traufe zu bringen. In seinem Bemühen, die bisherige Marginalisierung durch eine allumfassende Durchdringung zu ersetzen, hat der Ansatz etwas Totalitäres an sich. Dieser Eindruck wird noch dadurch verstärkt, dass GM als ein Top-down-Verfahren deklariert wird, welches von den Leitungskräften einer Organisation von oben durchgesetzt werden soll. Davon einmal abgesehen, dass dieses Steuerungsverständnis mit der partizipativen Organisationskultur von Universitäten kaum vereinbar ist (Nickel 2006), müssten die Leitungskräfte, die sich mit der verlangten Verve für die Top-down- Durchsetzung von mehr Geschlechtergerechtigkeit stark machen würden, vom GM überzeugt sein und genau das ist häufig nicht der Fall. So maßen beispielsweise Hochschulleitungsmitglieder, welche im Rahmen einer 2003 durchgeführten Online-Untersuchung befragt wurden, dem GM als Qualitätsansatz nur eine sehr geringe Bedeutung bei (Borchard 2005, S. 114).

Der Weg zu einer effektiven Verbindung von GM und QM sollte demnach also nicht primär über starke Leitungsfiguren, also Personen laufen, sondern über die organisationale Ebene und das bedeutet konkret über die Integration von Gleichstellungsaspekten in das Strategiesystem einer Universität (vgl. dazu z. B. auch Wüst 2005 und Güttner 2005). Die Ganzheitlichkeit der Vorgehensweise läge dann nicht mehr länger darin, alle Prozesse und alle Steuerungsinstrumente zu "gendern" und Hochschulen damit zu überfordern, sondern sich auf ein Set ausgewählter strategischer Ziele zu konzentrieren und damit eine Fokussierung vorzunehmen. Das heißt, nur die Prozesse und Managementverfahren werden unter Gender-Gesichtspunkten beleuchtet, die zur Umsetzung eines bestimmten strategischen Ziels notwendig sind.

Die Verwirklichung der hier skizzierten Herangehensweise setzt nicht nur einen pragmatisch-fokussierten Umgang mit dem Ansatz des GM voraus, sondern auch ein spezielles Verständnis von QM, welches unter der Überschrift "Institutionelles Qualitätsmanagement" im Hochschulbereich zunehmend mehr diskutiert und akzeptiert wird.

Institutionelles Qualitätsmanagement

Im zurückliegenden Jahrzehnt wurde in Universitäten Qualität eher gesichert als gemanagt. Qualitätssicherungsverfahren (QS) wie z. B. Peer-Reviews, studentische Lehrveranstaltungsbewertung oder Absolventenanalysen führen bis heute vielerorts ein von den sonstigen Managementaktivitäten abgekoppeltes Eigenleben. Dieser Zustand wird einerseits als notwendig erachtet, weil beispielsweise Lehr- und Forschungsevaluationen vorrangig der akademischen Selbstkontrolle und Weiterentwicklung dienen und deshalb wissenschaftsintern bleiben sollen, ist aber

anderseits auch Anlass für Kritik: "When evaluations are not linked to decision making, (…) no changes are made, no improvements are achieved. (European Training Foundation 2000, S. 25). Vor diesem Hintergrund wird der Ruf nach einer stärkeren Koppelung von Qualitätssicherung und strategischem Management zunehmend lauter: "Evaluation sollte auch der Qualitätsentwicklung als Ganzes dienen und daher Kernelement der Hochschulsteuerung und des Hochschulmanagements sein" (Lüthje 2004, S. 5). Dazu ist allerdings ein Paradigmenwechsel notwendig, der die Herstellung von Qualität in Forschung und Lehre nicht länger als etwas betrachtet, was primär in der individuellen Verantwortung von WissenschaftlerInnen, sondern in der korporativen Verantwortung der Organisation liegt. Der wesentliche Unterschied zwischen QS und QM besteht darin, dass QS eine punktuelle Qualitätsprüfung ist, wohingegen QM eine systematische und strategische Qualitätsplanung und -entwicklung darstellt.

Inzwischen gibt es einige Hochschulen in Deutschland, die nach Wegen suchen, um die etablierte Qualitätssicherung zu einem umfassenden institutionellen QM auszubauen. Die Bandbreite ist groß und reicht von der Adaption populärer QM-Modelle aus dem Wirtschaftsbereich wie das ISO 9000 ff. (vgl. z. B. Scheytt 2005), das Total Quality Management (TQM) nebst seiner europäischen Variante EFQM (vgl. z. B. Nickel 2005) und der Balanced Scorecard (BSC) bis hin zur institutionellen Evaluation, bei der Universitäten alle ihre Organisationsbereiche, d. h. nicht nur Fakultäten, sondern beispielsweise auch das Rektorat, die Verwaltung und die Uni-Bibliothek, einem Peer-Review-Verfahren unterziehen (vgl. z. B. Köster 2006). Der überwiegende Teil der Modelle befindet sich noch in der Erprobungsphase, es gibt so gut wie keine ausgereiften QM-Systeme im Hochschulbereich, die den "richtigen Weg" weisen. Die Heterogenität der Verfahren wird vermutlich mittelfristig bestehen bleiben. Dennoch gibt es einige Gemeinsamkeiten und Schnittmengen, die sich zu einer Grundidee eines universitären QM verdichten lassen.

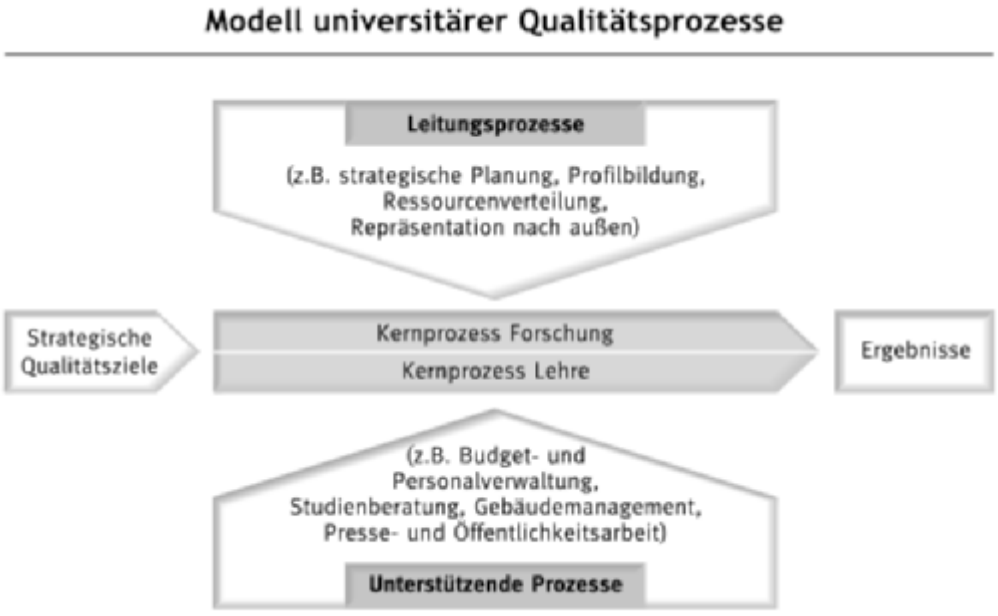
Ein institutionelles QM ist im Grunde ein "General Strategic Management", also ein alle zentralen Steuerungs- und Entwicklungsverfahren umfassender Managementansatz, welcher neben der Qualitätsplanung und -lenkung dafür sorgt, dass notwendige Qualitätsverbesserungsmaßnahmen rechtzeitig identifiziert und umgesetzt werden. Das Grundmodell des QM ist ein Regelkreis (PDCA = Plan, Do, Check, Act), der ein kontinuierliches Organisationslernen initiieren und am Laufen halten soll. Insofern ist institutionelles QM ein Verfahren, welches eine starke Nähe zu Organisations- und Personalentwicklung besitzt und folgerichtig die damit verbundenen Methoden integriert. Für Universitäten, die ein idealtypisches institutionelles QM anwenden, ist Qualität das übergeordnete Organisationsziel, auf das alle Managementaktivitäten der Organisation - von der Spitze bis zu einzelnen Universitätsmitgliedern - ausgerichtet sind. Qualität ist somit prägendes Merkmal der gesamten Organisations- und Führungskultur und kein separater Bereich, der z. B. an eine Stabsstelle für Qualitätsmanagement oder einen Arbeitsbereich für Qualitätssicherung delegiert wird. Doch gerade dieser wichtige Unterschied zur QS wird von den meisten Hochschulen, die ein institutionelles QM erproben, noch nicht realisiert. Hochschulleitungen machen "Qualität" in der Regel nicht zur Chefsache, sondern geben die Aufgabe an Qualitätsbeauftragte oder Evaluationsbüros ab, welche zwar der Leitung gegenüber berichtspflichtig sind, ansonsten aber relativ unabhängig agieren. Insofern gibt es derzeit kaum eine Hochschule, die ein QM tatsächlich als "General Management" anwendet.

Eine weitere Herausforderung für Universitäten, die ein institutionelles QM erproben wollen, besteht darin, Qualitätsziele zu definieren, die den Organisationserfolg mittelfristig sichern können. Institutionelles QM setzt auf der strategischen Ebene an, d. h. Universitätsleitung und Fakultäten/Fachbereiche/Institute müssen in einem Gegenstromverfahren ermitteln, wo die Handlungsschwerpunkte in Forschung und Lehre liegen und welche Ergebnisse mit welcher Qualität in diesen Bereichen während der nächsten zwei bis fünf Jahre erzielt werden sollen. Dieser Aushandlungsprozess ist deshalb anspruchsvoll, weil er die Leitungskräfte fordert, unter den vielfältigen Aktivitäten diejenigen auszuwählen, die strategisch wichtig sind und die mit entsprechendem Ressourcenaufwand weiterentwickelt werden sollen. Klärungsbedürftig ist darüber hinaus auch die Frage, was von der jeweiligen Hochschule unter Qualität verstanden wird. Qualität ist immer eine relationale Größe, die bezogene auf die selbst gesetzten Ziele in Form von Zahlen, Daten, Fakten belegt werden muss. Sie kann nicht einfach behauptet werden, sondern muss transparent und nachvollziehbar sein. Deshalb bestehen QM-Systeme stets aus zwei Komponenten: der internen Qualitätsentwicklung und

der externen Qualitätskontrolle in Form von Audits oder Zertifizierungen. Mit dieser notwendigen Einbeziehung von Außensichten tun sich Universitäten allerdings oft recht schwer. Insbesondere WissenschaftlerInnen sehen darin die Gefahr der Fremdbestimmung und damit einer Einschränkung ihrer akademischen Freiheit.

Doch an einer externen Auditierung oder Zertifizierung kommt á la longue keine Universität vorbei, wenn sie ein institutionelles QM betreiben will. Zwar gibt es hierfür auch noch keine ausgereiften Modelle, doch erste Versuche laufen auch hier. Angetrieben durch die wachsende Kritik am Akkreditierungswesen in Deutschland, welches Hochschulen seit einigen Jahren dazu verpflichtet, ihre Bachelor- und Masterstudiengänge in mühsamen, langwierigen und kostspieligen Verfahren einzeln von Agenturen akkreditieren zu lassen, fordern Hochschulen nun vehement "das gegenwärtig vorherrschende System der Akkreditierung der einzelnen Bachelor- und Masterstudienprogramme durch externe Agenturen (Programmakkreditierung) dadurch zu ersetzen, dass die Hochschulen eigene Systeme der Qualitätssicherung aufbauen, die extern überprüft werden (Systemakkreditierung)" (Landesrektorenkonferenz NRW 2006, S. 1). Das setzt allerdings voraus, dass nachvollziehbare Standards für ein QM-Systems entwickelt und verbindlich für alle deutschen Hochschulen fixiert werden können. Vor diesem Hintergrund erprobt die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) gemeinsam mit der Akkreditierungsagentur "Acquin" an vier deutschen Hochschulen eine sogenannte "Prozessakkreditierung" (vgl. Hofmann 2006).

Der Idee der "Prozessakkreditierung" hebt darauf ab, dass das Herzstück jedes QM das Prozessmanagement ist (vgl. Zollondz 2002, S. 197ff). Dieses prüft kontinuierlich, ob die Abläufe in einer Universität so beschaffen sind, dass am Ende bestmögliche Resultate erzielt werden können. Dabei geht es nicht nur darum, eine möglichst hohe Prozessqualität in den Kernbereichen Forschung und Lehre zu gewährleisten, sondern auch die Leitungs- sowie die Verwaltungsprozesse und damit die Organisation als Ganzes in den Blick zu nehmen.



Quelle: Nickel 2006

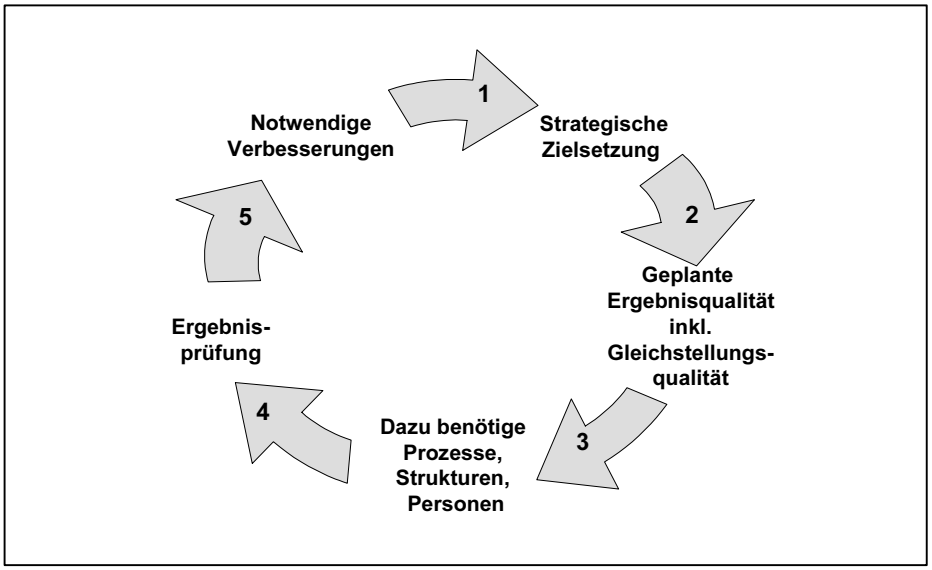
Das Modell macht deutlich, dass der zentrale Ausgangspunkt die strategische Ebene einer Universität ist, deren qualitative Zielsetzung darauf ausgerichtet ist, die Kernprozesse Forschung und Lehre - die deshalb Kernprozesse heißen, weil die Existenz der Organisation von ihnen abhängt - zu möglichst guten Ergebnisse zu bringen. Sowohl die Leitungs- als auch die unter-

stützenden Service-Prozesse sind darauf ausgerichtet, der Qualität der Kernprozesse zu dienen. Das bedeutet, die Qualität der Leitungs- und Serviceprozesse bemisst sich daran, wie gut sie die Durchführung der Kernprozesse fördern. Wie gut die Organisationsprozesse ablaufen, hängt auch entscheidend von den strukturellen Rahmenbedingungen ab, wie z. B. Arbeitsstrukturen, und den persönlichen Fähigkeiten der Universitätsmitglieder sowie der Ressourcenausstattung: "Nicht nur im Bereich von Studium und Lehre rollt eine Qualitätssicherungswelle auf die Hochschulen (…) zu. Das Qualitätsthema betrifft immer stärker auch weitere Arbeitsbereiche an den Hochschulen" (Winter/Reil 2002, S. 6). Alles in allem zielt das institutionelles QM also darauf ab, die organisationalen Bedingungen so zu gestalten, dass von den Universitätsmitgliedern Arbeitsergebnisse in bestmöglicher Qualität erstellt werden können.

GM als Teil des institutionellen QM

Als strategischer Management- und Organisationsentwicklungsansatz analysiert und verbessert das institutionelle QM die Prozesse, Strukturen und das Mitarbeiterverhalten von den Zielen und den Ergebnissen her. Was zählt, ist die tatsächlich feststellbare Qualität der Leistungen. Den Maßstab dafür bilden die selbst gesetzten strategischen Ziele und die Feedbacks von außen. Aus dem Abgleich zwischen diesen Faktoren wird erkennbar, ob und welcher Veränderungsbedarf besteht, um die eigene Leistungsfähigkeit weiter zu verbessern. Dabei ist nicht nur die Qualitätsmessung, sondern vor allem auch die Qualitätsplanung ein voraussetzungsvoller Vorgang, in den neben den Zielvorstellungen der Leitungskräfte vor allem Ansprüche relevanter Umwelten, d. h. von Gruppen, die für die Universität wichtig sind, einfließen müssen. Strategische Zielbildung an Universitäten ist darauf ausgerichtet, Potenziale zu ermitteln, die der Hochschule mittelfristig eine erfolgreiche Existenz sichern. Dazu müssen Universitäten ihre Stärken und Schwächen kennen und zudem die Veränderungen in ihrem sozialen, wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Umfeld sorgsam beobachten, damit sie - wenn nötig - auch kurzfristig darauf reagieren können. Ein Gender Mainstreaming (GM) welches Teil einer solchen strategischen Qualitätsplanung ist, würde nicht - wie oft üblich - kleinteilig und unmittelbar an der Umsetzungsebene ansetzen, um beispielsweise durch das "Gendern" von Lehr- und Forschungsprozessen oder Instrumentarien die Universität geschlechtergerechter zu machen, sondern eher übergreifend und mittelbar über Zielsetzungen auf die damit verknüpften Prozesse, Strukturen und Verhaltensweisen der Universitätsmitglieder wirken.

Integriertes Management Qualität & Gender CHE



Nickel 2006

Konkret bedeutet das, GM wäre an prominenter Stelle in den Qualitätsregelkreis und damit in den organisationalen Lernprozess eingebunden und würde damit eine echte Querschnittsfunktion erfüllen. (S. Abbildung)

Der gezeigte Regelkreis folgt der allen QM-Systemen inhärenten zirkulären Logik und kann deshalb auch unabhängig davon verwendet werden, ob eine Universität sich an einem der gängigen QM-Systeme wie beispielsweise EFQM/TQM und ISO 9000ff. orientiert. Dazu ein Beispiel:

Beispiel

Strategische Zielsetzung: Die Universität XY gewährleistet die Employabilität ihrer Bachelor-AbsolventInnen
Geplante Ergebnisqualität: AbsolventInnen, die nach dem Bachelor-Abschluss in die Arbeitswelt gehen, haben spätestens ein Jahr nach ihrem Studienabschluss einen Job gefunden, der ihren Qualifikationen entspricht.
Geplante Gleichstellungsqualität: Gilt für Frauen und Männer gleichermaßen, wobei Männer künftig anders unterstützt werden müssen, da Frauen laut der Absolventenanalysen der zurückliegenden drei Jahre bei der Jobsuche doppelt so erfolgreich waren.
Benötigte Prozesse: Berufsberatung im Studium unter besonderer Berücksichtigung der unterschiedlichen Zugänge von Frauen und Männern zum Arbeitsmarkt, Vermittlung von Schlüsselkompetenzen, Integration von Praktika ins Studium, Einbeziehung von Anforderungen möglicher Berufsfelder in die Gestaltung des Curriculums etc.
Benötigte Strukturen: Einrichtung eines Career-Service, Institutionalisierung von Praxiskontakten durch regelmäßige, moderierte Treffen zwischen Lehrkörper und potentiellen ArbeitgeberInnen, Stelle für Curriculumentwicklung etc.
Benötigte Personen: Beispielsweise Lehrbeauftragte für Vermittlung von Schlüsselkompetenzen, didaktische Fortbildung für einige Lehrköpermitglieder, Verwaltungsressourcen für die Institutionalisierung der Praxiskontakte, eine neue Mitarbeiterin für Career-Service etc.
Ergebnisprüfung: AbsolventInnenbefragung
Verbesserungsmaßnahmen: Falls die Ergebnisprüfung hinter der Zielsetzung zurückbleibt.

Das Beispiel ist hypothetisch und sieht je nach Hochschule anders aus. Es soll plastisch machen, wie eine Synthese von QM und GM praktisch aussehen könnte. Bislang gibt es noch keine Universität, die ein solches integriertes Managementsystem einsetzt. Es wäre demnach also an der Zeit für einen Versuch, einen möglicherweise schlankeren und wirkungsvolleren Weg zu beschreiten und GM in seinem eigentlichen Sinne als umfassende und anspruchvolle Organisationsstrategie für Frauen und Männer anzuwenden.

Literatur

Borchard, Christiane 2005: Begleitforschung zur Tagung - Online-Befragung der Hochschulleitungen. In: Borchard, Christiane/Doetsch, Brigitte/Neumann, Karl (Hg.): Der Zeit einen Schritt voraus: Gender konsequent - Qualitätssteigerung der Hochschulentwicklung durch Gender Mainstreaming. Münster

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2005: Frauen in Führungspositionen an Hochschulen und außerhochschulischen Forschungseinrichtungen. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 129. Bonn

Carstensen, Doris/Nickel, Sigrun 2005: Akkreditierungsmarkt aus Kundensicht. In: Benz, Winfried / Kohler, Jürgen Landfried, Klaus (Hrsg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Berlin. Kapitel F 2.3

ENQA 2005: Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Helsinki

European Commission 2004: Gender and Excellence in the Making. Brüssel

European Training Foundation (Hg.) 2000: The European University: A Handbook on Institutional Approaches to Strategic Management, Quality Management, European Policy and Academic Recognition. Torino

Güttner, Andrea 2005: Die Balanced Scorecard. Ein methodischer Ansatz zur Implementierung der Kategorie Gender in Qualitätssicherungssysteme einer Hochschule. In: Burkhart, Anke / König, Karsten (Hg.): Zweckbündnis statt Zwangsehe. Gender Mainstreaming und Hochschulreform. Bonn, S.119-128

Hachmeister, Cort-Denis 2006: Sonderauswertung aus den CHE-Rankings für die naturwissenschaftlichen Fächer zu einer möglichen Korrelation zwischen der Höhe des Frauenanteils beim wissenschaftlichen Personal und Forschungs- und Lehrindikatoren. Gütersloh (unveröffentlicht)

Hofmann, Stefanie 2006: Für Prozessqualität in Lehre und Studium: die Prozessakkreditierung. EvaNet-Position 02/2006. Download: http://evanet.his.de/evanet/positionen/positionen2006/hofmann.pdf

Kleinert, Corinna 2006: Karriere mit Hindernissen. IAB-Kurzbericht Nr. 9/2006

Köster, Anette 2006: Qualitätsentwicklung an der Universität Duisburg-Essen mit dem Zentrum für Qualitätsentwicklung. EvaNet-Positionen 05/2006. Download: http://evanet.his.de/evanet/positionen/positionen2006/koester.pdf

Landesrektorenkonferenz NRW 2006: Programmakkreditierung durch Systemakkreditierung ersetzen. Beschluss der Landesrektorenkonferenz der nordrhein-westfälischen Universitäten zur Qualitätssicherung an Hochschulen. O. A. d. O.

Lüthje, Jürgen 2004: Qualitätsmanagement an Hochschule. Einführung. In: Verbund Norddeutscher Universitäten/Projekt Qualitätssicherung (Hg.): Evaluation - ein Bestandteil des Qualitätsmanagements an Hochschulen. Beiträge zur Hochschulpolitik 9/2004. Bonn, S. 5-6

Metz-Göckel, Sigrid 1999: Zur Produktivität von WissenschaftlerInnen. In: Neusel, Ayla / Wetterer, Angelika (Hg.): Vielfältige Verschiedenheiten. Geschlechterverhältnisse in Studium, Hochschule und Beruf. Frankfurt/New York, S.161-191.

Nickel, Sigrun 2006: Partizipatives Management von Universitäten. Zielvereinbarungen - Leitungsstrukturen - Staatliche Steuerung. München und Mehring

Nickel, Sigrun 2005: EFQM an Universitäten - Nachhaltige Qualitätsentwicklung oder Management-Mode? EvaNet-Positionen 08/2005. Download: http://evanet.his.de/evanet/positionen/positionen2005/nickel.pdf

Pellert, Ada 2005: Gender Mainstreaming und die Personal- und Organisationsentwicklung an Universitäten. In: Borchard, Christiane/Doetsch, Brigitte/Neumann, Karl (Hg.): Der Zeit einen Schritt voraus: Gender konsequent - Qualitätssteigerung der Hochschulentwicklung durch Gender Mainstreaming. Münster, S. 47-59

Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. (Hg.) 2005: Frauen in die EU-Forschung. Selbstdarstellungsbroschüre der Kontaktstelle Frauen in die EU-Forschung (FiF). Bonn

Roloff, Christine / Selent, Petra / Pfaff, Carsten 2003: Geschlechtergerechtigkeit als Reformstrategie. In: Roloff, Christine / Selent, Petra (Hg.): Hochschulreform und Gender Mainstreaming. Geschlechtergerechtigkeit als Querschnittsaufgabe. Bielefeld, S.35-55.

Scheytt, Tobias 2005: Potenziale der DIN ISO 9000ff.-Norm für die Qualitätsentwicklung von Hochschulen. In: HRK (Hg.): Qualität messen - Qualität managen. Leistungsparameter in der Hochschulentwicklung. Beiträge zur Hochschulpolitik 6/2005. Bonn, S. 136-142

Winter, Martin/Reil, Thomas 2002: Auf dem Weg zu einem integralen Qualitätsmanagementsystem an Hochschulen. In: Reil, Thomas/Winter, Martin: Qualitätssicherung an Hochschulen: Theorie und Praxis. Bielefeld, S. 6-14

Witte, Johanna 2006: Change of Degrees and Degrees of Change. Comparing adaptions of european higher education systems in the context of the Bologna Process. Enschede

Wüst, Heidemarie 2005: Gender Mainstraming im Kontext von Qualitätsmanagement von Hochschulen. In: Burkhart, Anke/König, Karsten (Hg.): Zweckbündnis statt Zwangsehe.Gender Mainstreaming und Hochschulreform. Bonn, S.136-149

Zechlin, Lothar 2006: Im Zeitalter des Wettbewerbs angekommen. Der Differenzierungsprozess innerhalb der Universitäten läuft. In: Forschung & Lehre 8/06, S.394-396

Zollondz, Hans-Dieter 2002: Grundlagen Qualitätsmanagement. München

Autorinnen & Autoren

Isabel Beuter, Jg. 1973, Soziologin, nach ihrem Studium in Göttingen und Bonn durchlief sie Stationen in der Nachwuchsförderung bei der VW Coaching GmbH in Wolfsburg, im Bereich Externe Statistiken/Arbeitsmarktpolitik im europäischen Vergleich bei der Bundesanstalt für Arbeit in Nürnberg sowie Forschungstätigkeiten am Soziologischen Seminar der Universität Bonn, bevor sie Ende 2002 ans Kompetenzzentrum Frauen in Wissenschaft und Forschung CEWS wechselte. Dort liegen ihre Schwerpunkte im Bereich Networking, Europäische Kooperation, Forschungsförderung, Frauen in der industriellen Forschung sowie Gender Mainstreaming und Diversity Management.

Dr. Andrea D. Bührmann, geb. 1961, Privatdozentin an der Universität Münster und zur Zeit wissenschaftliche Projektleiterin im Forschungsverbundprojekt: "Unternehmensgründungen durch Migrantinnen".
Aktuelle Arbeitsschwerpunkte: Gesellschafts- und Wissenschaftstheorien, Soziologie der Geschlechterverhältnisse, Methoden der empirischen Sozialforschung, insbesondere Diskurs- und Dispositivanalyse, Soziologie sozialer Probleme.

Jennifer Dahmen ist Sozialwissenschaftlerin und im Rahmen des EU-Projektes Prometea momentan an der Bergischen Universität Wuppertal angestellt. Zeitgleich promoviert sie an der Universität Dortmund zum Thema "Selbstbild von Ingenieurinnen im Organisationskontext" (Arbeitstitel). Ihre Interessenschwerpunkte sind Gender, Diversity und Technik.

Michaela Gindl, Studium der Soziologie an der Universität Wien, Sozialwissenschafterin, Leiterin der Koordinationsstelle für Frauenförderung und Gender Studies der Donau-Universität Krems, wissenschaftliche Mitarbeiterin der Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung der Universität Klagenfurt (Standort Wien), Österreich.
Schwerpunkte: Genderspezifische Hochschulforschung, Gender Mainstreaming, Gendersensible Didaktik.

Günter Hefler, Studium der Philosophie an der Universität Wien, Sozialwissenschaftler, wissenschaftlicher Projektleiter bei 3s research laboratory, Wien, Österreich.
Schwerpunkte: (Weiter)Bildungsforschung (insbes. auch Grundlagen von Lernprozessen von Erwachsenen, Lernen von/in Gruppen), Arbeitsmarktforschung, Epistemologie.

Prof. Dr. Susanne Ihsen, Sozialwissenschaftlerin, promovierte 1999 an der RWTH Aachen über die Entwicklung einer neuen Qualitätskultur in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen. Sie war von 1999 bis 2004 im VDI Verein Deutscher Ingenieure beschäftigt und leitete dort vier Jahre die Abteilung Beruf und Karriere. Sie ist heute Professorin für Gender Studies in Ingenieurwissenschaften an der Technischen Universität München.

Dr. Bettina Jansen-Schulz, Studium, Lehre in Erziehungs- und Sozialwissenschaften an verschiedenen Hochschulen. Selbständige Wissenschafts- und Unternehmensberaterin. Arbeitsschwerpunkte: Geschlechterverhältnisse im Bildungswesen, Gender und Technik. Aktuelle Projekte: 2004 - 2006: wissenschaftliche und konzeptionelle Beraterin im Projekt "Gender-Kompetenz" der Universität Lüneburg. Oktober 2005 bis Juni 2006: Projekt "Gender in die Akkreditierungsprozesse" des Landes NRW, Universität Dortmund, Netzwerk Frauenforschung NRW. http://www.uni-lueneburg.de/gender-kompetenz, http://www.transferconsult.de.

Dr. Renate Klees-Möller, Diplom-Pädagogin, langjährige berufliche Tätigkeit in der Frauen- und Geschlechterforschung, seit 2000 Leitung des Meduse-Programms der Universität Essen, seit 2005 Leiterin des Geschäftsbereichs Frauenförderung/Gender Mainstreaming des Zentrums für Hochschul- und Qualitätsentwicklung der Universität Duisburg-Essen.

Dr. Anina Mischau, Studium der Soziologie und evangelischen Theologie; 1996 Promotion in Soziologie an der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg; 1995-1997 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Heidelberger In-

stitut für Interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung e. V. (HIFI), 1997-2001 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen (ZUMA) Mannheim, seit Januar 2002 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Interdisziplinären Zentrum für Frauen- und Geschlechterforschung (IFF) der Universität Bielefeld.
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Feministische Kriminologie, Soziale Ungleichheit und Geschlechterverhältnis, Frauenbelange in der Stadt- und Regionalplanung, Geschlechterverhältnisse in Hochschule und Wissenschaft, speziell: Geschlechterverhältnisse in Natur- und Technikwissenschaften.

Dr. Sigrun Nickel ist Projektleiterin beim Centrum für Hochschulentwicklung in Gütersloh (CHE Consult). Studium der Germanistik, Soziologie und Pädagogik in Münster, Ausbildung zur Zeitungsredakteurin, Promotion zum Thema "Partizipatives Management von Universitäten. Zielvereinbarungen - Leitungsstrukturen - Staatliche Steuerung".
Schwerpunkte ihrer Arbeit sind: Qualitätsmanagement, Governance, Organisations- und Personalentwicklung, Berufserfahrungen sammelte sie in den Bereichen Hochschulentwicklung, Hochschulpolitik und Hochschulforschung.

Anneliese Niehoff ist Politikwissenschaftlerin und Organisationsberaterin. Sie leitet an der Universität Bremen das Referat Chancengleichheit/Antidiskriminierung.
Schwerpunkte ihrer Arbeit sind die Implementierung von Gender Mainstreaming in die Alltagsstrukturen der Universität sowie die Verknüpfung von Geschlechtergerechtigkeit und Personalentwicklung für WissenschaftlerInnen.

Renate Petersen, Dipl.- Päd., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung. Derzeitige Arbeitsschwerpunkte: Projektkoordinatorin der Wissenschaftsmentoring-Projekte "mentoring³" und "MediMent". Weitere Tätigkeitsbereiche: Entwicklung und Durchführung eines Promotionsorientierungs- und Begleitprogramms, Qualitative Sozialforschung, Klientenzentrierte Beratung, Promotionscoaching. Verheiratet, zwei erwachsene Kinder.

Dr. Felizitas Sagebiel, Diplom-Sozialwirtin, Promotion in Soziologie an der Technischen Universität Berlin, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachbereich Bildungswissenschaften der Bergischen Universität Wuppertal. Organisation und Koordination des SeniorInnenstudiums seit 1987. Seit 2001 verantwortlich beteiligt an den Forschungsprojekten der Europäischen Kommission INDECS, WomEng and PROMETEA.

Dr. phil. Gudrun Schäfer, selbständige Beraterin für Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit, Coaching und Karriereberatung für Wissenschaftlerinnen (Transresearch - Beratung für Öffentlichkeitsarbeit und den Transfer von Forschungsergebnissen). Von 2002-2003 Koordinatorin des Maria-Sibylla-Merian-Programms zur Förderung zukünftiger Hochschullehrerinnen (Universität Duisburg-Essen), 1991-2002 Wissenschaftliche Mitarbeiterin in den Bereichen Publizistik und Medienwissenschaft in Bochum und Paderborn, 1993-1995 Frauenbeauftragte der Ruhr-Universität Bochum.
Arbeitsschwerpunkte: Genderfragen in den Medienwissenschaften, Wissenschaftsgeschichte, -theorie und Methodologie der Medienwissenschaften, Publikums- und Wirkungsforschung, Journalismus und Public Relations, Karriereverläufe von Wissenschaftlerinnen.

Cornelia Schneider ist Sozialwissenschaftlerin und seit fünf Jahren im Bereich der nationalen und europäischen Forschungsförderung tätig. Seit zwei Jahren arbeitet sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im EU-Büro des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und ist dort verantwortlich für die nationale Kontaktstelle "Frauen in die EU-Forschung".
Arbeitsschwerpunkte sind die Förderung von Geschlechtergerechtigkeit in der europäischen Forschung sowie die Beratung und Unterstützung von Wissenschaftlerinnen.

Anette Schönborn, Dipl.-Soz.-Wiss., mehrjährige berufliche Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Soziologie der Universität Duisburg-Essen, seit 2005 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Geschäftsbereichs Frauenförderung/Gender Mainstreaming des Zentrums für Hochschul- und Qualitätsentwicklung der Universität Duisburg-Essen. Derzeitige Arbeitsschwerpunkte: Koordinatorin von Mentoring-Program-

men für Studentinnen und Absolventinnen, Gender in den Natur- und Ingenieurwissenschaften, Internetplattform "Gender-Portal".

Prof. Dr. Peter Viebahn ist Hochschullehrer für Pädagogische Psychologie an der Universität Oldenburg und in der Ausbildung von Psychologie- und Lehramtsstudierenden tätig. Seinen Forschungsschwerpunkt "Hochschulpsychologie" betreibt er als theoretisch orientierten Ansatz zur systematischen Analyse der psychologischen Seite der Hochschulausbildung. (Buchpublikationen zu den Themen "Psychologie des studentischen Lernens", "Veranstaltungsbesuch und Handeln im Studienalltag" und "Hochschullehrerpsychologie"). Er hat verschiedene Funktionen in der Association for Teacher Education in Europe inne.

ISBN 978-3-936199-07-9



STUDIEN NETZWERK