

**Studien Netzwerk Frauenforschung NRW Nr. 7**

**Gender-Aspekte bei der Einführung und Akkreditierung gestufter  
Studiengänge - eine Handreichung**

**Ruth Becker Bettina Jansen-Schulz Beate Kortendiek Gudrun Schäfer**

## Impressum

Koordinationsstelle Netzwerk Frauenforschung NRW  
Universität Dortmund  
44221 Dortmund

Tel: (0231) 755-5142

Fax: (0231) 755-2447

E-Mail: [kortendiek@netzwerk-frauenforschung.de](mailto:kortendiek@netzwerk-frauenforschung.de)

[www.netzwerk-frauenforschung.nrw.de](http://www.netzwerk-frauenforschung.nrw.de)

Layout: Eveline Linke, Hamburg

Gefördert vom Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie  
des Landes Nordrhein-Westfalen

Dortmund 2006

ISBN 3-936199-06-X

Die vorliegende Studie zur Integration von Gender-Aspekten in gestufte Studiengänge, die wir im Auftrag des nordrhein-westfälischen Ministeriums für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie erstellt haben, geht zurück auf einen Workshop des Netzwerks Frauenforschung NRW zu "Akkreditierung und Gender" im Sommer 2005, bei dem deutlich wurde, dass Handlungsempfehlungen aus der Sicht der Frauen- und Geschlechterforschung für den Prozess der Einführung gestufter Studiengänge im Rahmen des Bologna-Prozesses dringend notwendig sind. Die Einführung gestufter Studiengänge bietet die einmalige Chance, Fachinhalte und Fachkulturen zu diskutieren, zu hinterfragen und unter Gender-Aspekten zu modernisieren. Die Ergebnisse der geschlechterbezogenen Forschung gehören zum Stand der Wissenschaft und sind in die jeweiligen fachspezifischen Lehrinhalte zu integrieren. Doch wie lässt sich dies organisieren? Welche Fragen sind für die jeweiligen Fachdisziplinen relevant? Was bedeutet Geschlechtergerechtigkeit im Rahmen der Einführung gestufter Studiengänge? Wie sind die Kommunikationsstrukturen zwischen den unterschiedlichen Akteuren und Akteurinnen - Fakultäten, Hochschulen, Akkreditierungsagenturen, Akkreditierungsrat und Ministerien - zu gestalten?

Obwohl der Zeitrahmen des Projektes mehr als knapp war, konnten wir diesen Fragen nachgehen, da wir von vielen Seiten Unterstützung erhielten. Für diese Unterstützung möchten wir uns ganz herzlich bei allen bedanken, die die Studie auf vielfältige Weise ermöglicht haben:

Unser besonderer Dank gilt den Experten und Expertinnen der Akkreditierungsagenturen und des Akkreditierungsrates, die uns an ihren Erfahrungen und ihrer Sicht des Akkreditierungsgeschehens im Rahmen von Interviews teilhaben ließen. Ohne die Gleichstellungsbeauftragten wäre uns der Ein- und Überblick über Maßnahmen und Modelle zur Integration von Gender-Aspekten in gestufte Studiengänge nicht möglich gewesen. Danken möchten wir ihnen sowohl für die Unterstützung im Rahmen dieser Studie als auch für die gleichstellungspolitische Arbeit, die sie Tag für Tag an ihren Hochschulen leisten und damit entscheidend zur Schaffung geschlechtergerechter Hochschulen beitragen. Dass Gleichstellungspolitik und Geschlechterforschung sich produktiv ergänzen, können wir nur bestätigen. Die Unterstützung von Frauen- und GeschlechterforscherInnen sowohl im Rahmen unserer Befragung als auch insbesondere bei der Erstellung von Übersichten zu fachspezifischen Lehrinhalten aus der Sicht der Geschlechterforschung, bildet die Grundlage, auf der es möglich wurde, fachspezifische Gender-Aspekte für 47 Studiengänge in unsere Handreichungen aufzunehmen und damit den überaus produktiven Weg zu beschreiten, gleichstellungspolitische und forschungsrelevante Gender-Aspekte zu verknüpfen, einen Weg, den wir mit der Erstellung einer Datenbank zu "Akkreditierung und Gender" weiter gehen wollen ...

Bei der Erstellung des Projektberichtes waren uns die studentischen Hilfskräfte der Koordinationsstelle des Netzwerks Frauenforschung NRW, Anna Growe und Kirsten Henke, eine wichtige Stütze, die nicht nur bei der Erstellung von Tabellen und Texten, sondern auch durch ihre eigene (überaus humorvolle) Herangehensweise dafür sorgten, dass das Projektteam nicht den Überblick verlor. Durch Eveline Linke, der wir für ihre wunderbar gestaltende und unterstützende Arbeit danken möchten, hat der Projektbericht eine klare und gut aufgebaute Form bekommen. Danke!

Ein Ergebnis vorwegnehmend, das zeigt, dass Kommunikationsprozesse im Rahmen der Einführung gestufter Studiengänge eine zentrale Rolle spielen, erhoffen wir uns, dass diese Handreichung dazu beiträgt, die Kommunikationsprozesse zwischen den Akteuren und Akteurinnen zu verbessern und die Umsetzung geschlechtergerechter Studiengänge in Hochschule und Wissenschaft zu gutem Gelingen zu fördern.



<b>Vorwort</b>	<b>3</b>
<b>Inhalt</b>	<b>5</b>
<b>Tabellen + Abbildungen</b>	<b>9</b>
<b>Teil I</b>	
<b>Gender-Aspekte bei der Einführung und Akkreditierung gestufter Studiengänge - Bestandsaufnahme</b>	<b>11</b>
<b>1 Problemstellung, Zielsetzung und Aufbau der Studie</b>	<b>13</b>
<b>2 Methodisches Vorgehen und empirische Erhebungen</b>	<b>19</b>
2.1 Leitfadengestützte ExpertInneninterviews mit Akkreditierungsagenturen und Stiftungsrat	19
2.2 Befragung von Wissenschaftlerinnen aus der Frauen- und Geschlechterforschung	20
2.3 Befragung der zentralen Gleichstellungsbeauftragten der Hochschulen	21
2.4 Erarbeitung fachspezifischer Lehrinhalte und Erstellung eines Gender-ExpertInnen-Pools	22
<b>3 Der Prozess der Akkreditierung - Akkreditierungsrat und Akkreditierungsagenturen</b>	<b>23</b>
3.1 Exemplarischer Ablauf eines Akkreditierungsverfahrens	25
3.2 Funktion und Bedeutung des Akkreditierungsrates	26
3.3 Die Akkreditierungsagenturen	26
3.3.1 ACQUIN (Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungs-Institut)	27
3.3.2 AHPGS (Akkreditierungsagentur für Studiengänge im Bereich Heilpädagogik, Pflege, Gesundheit und Soziale Arbeit e. V.)	28
3.3.3 AQAS (Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen)	28
3.3.4 ASIIN (Akkreditierungsagentur für Studiengänge der Ingenieurwissenschaften, der Informatik, der Naturwissenschaften und der Mathematik)	29
3.3.5 FIBAA (Foundation for International Business Administration Accreditation)	30
3.3.6 ZEvA (Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover)	30
<b>4 Derzeitiger Stellenwert von Gender Mainstreaming bei der Einführung gestufter Studiengänge</b>	<b>31</b>
4.1 Zur Beteiligung von Frauen am Akkreditierungsprozess	31
4.2 Zum Stellenwert von Gleichstellungsaspekten im Prozess der Akkreditierung	34
4.3 Mehr oder weniger Gender? Erfahrungen zur Integration der Frauen- und Geschlechterforschung in die Curricula gestufter Studiengänge	36
<b>5 Kriterien eines geschlechtergerechten Studiengangs und Maßnahmen zu seiner Implementierung</b>	<b>39</b>
5.1 Zugang zum Studium	40
5.1.1 Maßnahmen zur Gewinnung von StudienanfängerInnen des unterrepräsentierten Geschlechts	40
5.1.2 Geschlechtergerechte Gestaltung von Zulassungsverfahren und Aufnahmekriterien	42
5.1.3 Studiengebühren als Hürde auf dem Weg zu einem geschlechtergerechten Studienzugang	43

5.2	Studierbarkeit, zeitliche Organisation des Studiums und Vereinbarkeit von Familie, Studium und Erwerbsarbeit	43
5.2.1	In den BA-Studiengängen werden häufig unangemessen hohe Ansprüche an die Studierenden gestellt	44
5.2.2	Die Vereinbarkeit von Familie und Studium wird erschwert	44
5.2.3	Ansätze zur Vereinbarkeit von Studium und Familie	45
5.2.4	Ermöglichung von Teilzeitstudium	45
5.3	Hochschuldidaktik: Lehre, Betreuung, Beratung, Mentoring	46
5.3.1	Geschlechtergerechte Lehre	46
5.3.2	Betreuung und Studienberatung	48
5.3.3	Mentoringprogramme	48
5.4	"Übergangsregelungen": In den Beruf und vom BA zum MA	49
5.4.1	Berufsbefähigung, Übergang in den Arbeitsmarkt	49
5.4.2	Übergang zum MA - Vertikale Segregation	50
5.4.3	Förderung des weiblichen wissenschaftlichen Nachwuchses	53
5.5	Förderung von Interdisziplinarität und Reflexivität durch Integration der Frauen und Geschlechterforschung	53
<b>6</b>	<b>Geschlechterforschung in die Curricula - Verankerung der Frauen- und Geschlechterforschung in gestuften Studiengängen</b>	<b>54</b>
6.1	Fachübergreifende, in allen Disziplinen anwendbare Fragestellungen der Geschlechterforschung	55
6.1.1	Professionsaspekte der Fachdisziplin (Geschichte, Beruf, Arbeitsmarkt)	55
6.1.2	Wissenschaftskritik der Fachdisziplin (Genderbias, Biografik, Sprache)	56
6.1.3	Aspekte der Herstellung und Nutzung der Ergebnisse der Fachdisziplin	57
6.2	Formen der Integration der Geschlechterforschung in das Studienangebot: Explizit, integrativ oder fachübergreifend?	57
6.2.1	Fachübergreifender Ansatz: Trans- und interdisziplinäre Ergebnisse und Perspektiven	57
6.2.2	Integrativer Ansatz: Frauen- und Geschlechterforschung als Querschnittsthema	58
6.2.3	Partikular-expliziter Ansatz innerhalb eines Studiengangs: Modulbestandteile und Gender-Module	59
6.2.4	Expliziter Ansatz im Rahmen eigener Studiengänge: Gender-Studies	59
<b>7</b>	<b>Notwendige Maßnahmen der Hochschulen zur Integration von Gender-Aspekten in gestufte Studiengänge</b>	<b>61</b>
7.1	Die Integration von Gender-Aspekten ist kein Selbstläufer - notwendig sind zentrale Vorgaben	61
7.2	Notwendige Elemente eines "Konzepts zur Förderung der Geschlechtergerechtigkeit in gestuften Studiengängen"	64
7.3	Vorgaben, Beratung, Anreize und Sanktionen	64
7.4	Gender-Kompetenz bei allen Beteiligten ausbilden	65
7.5	Sicherstellung und Ausbau der Kompetenzen in der Frauen- und Geschlechterforschung	67
7.5.1	Professuren für Frauen- und Geschlechterforschung	67
7.5.2	Institute, Koordinationsstellen, Kompetenzzentren, Projektverbünde	67
7.6	Integration von Gender-Aspekten in die Qualitätssicherung	69
7.6.1	Geschlechtsdifferenzierende Datenerhebung und -auswertung	69
7.6.2	Evaluation, Monitoring und Controlling	70
7.7	Engagement der Hochschulleitung notwendig - personell und materiell	71

<b>Teil II</b>	
<b>Handlungsempfehlungen und Handreichungen</b>	<b>73</b>
<b>8 Handlungsempfehlungen</b>	<b>75</b>
8.1 Empfehlungen an die Hochschulen	75
8.1.1 In der ersten Phase: Vorbereitung der Akkreditierung	75
8.1.2 In der zweiten Phase: Akkreditierungsverfahren	76
8.1.3 In der dritten Phase: Umsetzung der Studiengänge	76
8.2 Empfehlungen an die Politik auf Bundes- und Landesebene	76
8.2.1 Zur Förderung des Gender Mainstreaming-Ansatzes	76
8.2.2 Zur Motivation und Unterstützung der Hochschulen	76
8.3 Empfehlungen an den Akkreditierungsrat	77
8.4 Empfehlungen an die Akkreditierungsagenturen	77
8.4.1 Bekenntnis zum Gender-Mainstreaming	77
8.4.2 Auswahl von GutachterInnen	77
8.4.3 Durchführung der Verfahren	78
8.4.4 Überprüfung notwendiger Rahmenbedingungen an Hochschulen	78
8.4.5 Reakkreditierung als Chance	78
<b>9 Fachspezifische Lehrinhalte aus der Frauen- und Geschlechterforschung - Vorschläge für 47 Studienfächer</b>	<b>78</b>
<b>9.1 Fächergruppe Ingenieurwissenschaften</b>	<b>80</b>
9.1.1 Bauingenieurwesen	80
9.1.2 Elektrotechnik und Informationstechnik	83
9.1.3 Raumplanung (Stadtplanung)	85
9.1.4 Umweltwissenschaften	89
9.1.5 Nautik	94
<b>9.2 Fächergruppe Mathematik, Naturwissenschaften</b>	<b>96</b>
9.2.1 Mathematik	96
9.2.2 Physik	99
9.2.3 Informatik	103
9.2.4 Biologie	107
9.2.5 Chemie	111
9.2.6 Geographie	115
9.2.7 Geowissenschaften, Geologie, Paläontologie, Meteorologie, Geochemie, Geophysik	119
9.2.8 Haushaltswissenschaften/Oecotrophologie	121
<b>9.3 Fächergruppe Agrar- und Forstwissenschaften</b>	<b>124</b>
9.3.1 Forstwissenschaften	124
9.3.2 Landwirtschaft/Agrarwissenschaften	129
9.3.3 Gartenbauwissenschaften	133
<b>9.4 Fächergruppe Medizin, Gesundheitswesen</b>	<b>135</b>
9.4.1 Medizin	135
9.4.2 Public Health	138
9.4.3 Pflegewissenschaft	141
9.4.4 Therapien (Physiotherapie, Logopädie, Ergotherapie)	144
9.4.5 Pharmazie	147
<b>9.5 Fächergruppe Rechts- und Wirtschaftswissenschaften</b>	<b>151</b>
9.5.1 Rechtswissenschaften	151
9.5.2 Volkswirtschaftslehre	156
9.5.3 Betriebswirtschaftslehre	161
<b>9.6 Fächergruppe Gesellschafts- und Sozialwissenschaften</b>	<b>167</b>
9.6.1 Soziologie	167

9.6.2	Erziehungswissenschaft/Pädagogik	171
9.6.3	Politikwissenschaft, Politologie	174
9.6.4	Soziale Arbeit (integriert: Sozialpädagogik, Sozialarbeit)	179
9.6.5	Sportwissenschaft	183
9.6.6	Theologie (katholisch)	188
9.6.7	Theologie (evangelisch)	196
9.6.8	Religionspädagogik	198
<b>9.7</b>	<b>Fächergruppe Sprach- und Kulturwissenschaften, Kunst und Gestaltung</b>	<b>203</b>
9.7.1	Geschichtswissenschaften	203
9.7.2	Ethnologie	209
9.7.3	Germanistik	213
9.7.4	Anglistik/Amerikanistik	215
9.7.5	Romanistik/Literaturwissenschaft	218
9.7.6	Philosophie	221
9.7.7	Religionswissenschaft	225
9.7.8	Kommunikationswissenschaft, Publizistik, Journalistik	228
9.7.9	Sprach- und Sprechwissenschaften einschließlich Phonetik, Linguistik, Rhetorik	233
9.7.10	Musikwissenschaft	237
9.7.11	Theaterwissenschaft	242
9.7.12	Medien (Film- und Fernsehwissenschaft)	245
9.7.13	Übersetzen und Dolmetschen	249
9.7.14	Design	252
9.7.15	Kunstgeschichte, Kunstwissenschaft, Kunst	255
<b>10</b>	<b>ExpertInnen zur Begutachtung von Studiengängen unter Gender-Aspekten - Vorschläge für 47 Studienfächer</b>	<b>259</b>
10.1	Fächergruppe Ingenieurwissenschaften	259
10.2	Fächergruppe Mathematik und Naturwissenschaften	261
10.3	Fächergruppe Agrar- und Forstwissenschaften	264
10.4	Fächergruppe Medizin und Gesundheitswesen	266
10.5	Fächergruppe Rechts- und Wirtschaftswissenschaften	268
10.6	Fächergruppe Gesellschafts- und Sozialwissenschaften	270
10.7	Fächergruppe Sprach- und Kulturwissenschaften, Kunst und Gestaltung	276
<b>11</b>	<b>Strategien zur Integration von Gender-Aspekten an Hochschulen in Deutschland</b>	<b>282</b>
11.1	Die "AG Gender Studies" an der Universität Dortmund - ein Modell des Rektorats	283
11.2	Das Gender-Beratungs- und Begleitungsmodell des "Integrativen Genderings" - das Beispiel der Universität Lüneburg	285
11.3	Netzwerkarbeit zur Förderung von Gender-Aspekten im Akkreditierungsprozess - das Beispiel der Humboldt-Universität Berlin	289
11.4	Akkreditierung als Gleichstellungsprojekt - das Modell Fachhochschule Oldenburg, Ostfriesland, Wilhelmshaven (FH OOW)	290
11.5	Professur für "Gender Studies in den Ingenieurwissenschaften" - das Beispiel der TU München	291
	"Aber Technik ist doch neutral!" - Gender und Diversity als neuer Qualitätsaspekt in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen (Susanne Ihsen)	292
11.6	Weitere Beispiele in Kurzdarstellung nach Bundesland	295
<b>12</b>	<b>Literatur</b>	<b>313</b>



## Tabellen + Abbildungen

Tabelle 1	Zusammensetzung der Leitungsebene des Akkreditierungssystems	29
Tabelle 2	Bestandene Prüfungen in BA/MA-Studiengängen im Jahr 2004	49
Abbildung 1	Organigramm ACQUIN (Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungs-Institut)	25
Abbildung 2	Organigramm AQAS (Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen)	26
Abbildung 3	Organigramm ASIIN (Akkreditierungsagentur für Studiengänge der Ingenieurwissenschaften, der Informatik, der Naturwissenschaften und der Mathematik)	27
Abbildung 4	Studierende nach Fächergruppe und Geschlecht, 2004	39
Abbildung 5	Frauen- und Männeranteile im akademischen Qualifikationsverlauf, 2004	50
Abbildung 6	Frauenanteile an Promotionen und Habilitationen nach Fächergruppen, 2004	50



**Teil I**  
**Gender-Aspekte bei der Einführung und Akkreditierung gestufter Studiengänge**  
**- Bestandsaufnahme**



# 1 Problemstellung, Zielsetzung und Aufbau der Studie

Für die Umstellung der Studiengänge auf Bachelor-/Master-Abschlüsse im Zuge der Internationalisierung der Hochschulsysteme und der Umwandlung nationaler Hochschulsysteme in einen einheitlichen Hochschulraum Europa stellt die Herstellung von Geschlechtergerechtigkeit eine besondere Herausforderung dar. Im ‚Berliner Kommuniqué‘ (2003) 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." (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003)

Die Umsetzung dieser Zielsetzung kann nur gelingen, wenn der Abbau sozialer und geschlechtsspezifischer Ungleichheit nicht nur auf internationaler und nationaler Ebene, sondern auf Grund des föderalen Systems der Bundesrepublik Deutschland 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 verkürzte BA-Studiengänge zur Folge hat. Statt Geschlechtergerechtigkeit zu fördern, könnte der Bologna-Prozess, wenn er nicht im Sinne des Gender Mainstreaming Konzeptes begleitet wird, gegenteilig wirken und zur Verfestigung von Geschlechtersegregation (nach Fachdisziplinen und nach Qualifikationsstufen (BA/MA) beitragen (vgl. Schmidtbaur 2005: 279f). Bei der Steuerung dieser Entwicklung kommt dem Akkreditierungsrat eine besondere Verantwortung zu, wie dies die Kultusministerkonferenz (2004) im Beschluss zur Weiterentwicklung der Akkreditierung festhält:

"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." (Kultusministerkonferenz 2004)

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

"Die Organe müssen bei allen Vorschlägen und Entscheidungen die geschlechtsspezifischen Auswirkungen beachten (Gender Mainstreaming)". (Stiftungsgesetz 2005)

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, den Hochschulen - notwendig.

Dies ist bisher jedoch nicht gewährleistet. So konstatiert das Kompetenzzentrum Frauen in Wissenschaft und Forschung (Center of Excellence Women and Science CEWS), dass es bisher nur wenige Ansätze zur Durchsetzung von Geschlechtergerechtigkeit bei der Akkreditierung von Studiengängen gibt (vgl. Mühlenbruch et al. 2005: 30-38). Um dem entgegen zu wirken, verweist die Bundeskonferenz der Gleichstellungsbeauftragten darauf,

"... dass die Akkreditierung von Studiengängen auf nationaler und europäischer Ebene durch die Einbeziehung von Gender-Expertise in den Verfahren flankiert werden muss." (Bundeskonferenz der Frauenbeauftragten und Gleichstellungsbeauftragten an Hochschulen 2004)

Auch das CEWS hält es für notwendig, dass

"... mindestens je ein Mitglied des Akkreditierungsrates, der Akkreditierungsagentur und der Akkreditierungskommission ausgewiesene Kompetenzen für geschlechtsspezifische Fragestellungen in die Beratungen einbringt." (Mühlenbruch et.al. 2005: 30)

Der Akkreditierungsrat beschränkte sich jedoch darauf, die Prüfung von Geschlechtergerechtigkeit als Prüfkriterium für die Akkreditierungsagenturen (Kriterium 10.4) aufzunehmen, ohne Festlegungen zu treffen, wie dies umzusetzen sei.

"Die Agentur überprüft die Umsetzung des Konzepts der Hochschule zur Förderung der Geschlechtergerechtigkeit im gegebenen Studiengang." (Akkreditierungsrat 2005)

Dass die konsequente Umsetzung dieser Beschlüsse dringend notwendig, jedoch mit Sicherheit kein "Selbstläufer" ist und nur bei konsequenter Unterstützung auf allen Ebenen der Politik, der Akkreditierungsinstitutionen und der Hochschulen gelingen kann, zeigen die bisher vorliegenden Erfahrungsberichte, Untersuchungen, Stellungnahmen und statistischen Daten zum Bologna-Prozess sehr deutlich<sup>1</sup>:

Bereits im Oktober 2003 fand in Frankfurt am Main eine Tagung zum Thema "Herstellung von Chancengleichheit bei der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen an deutschen Hochschulen" statt, deren Ergebnisse 2004 von Sabine Hering und Elke Kruse publiziert wurden. Eines der wichtigsten Ergebnisse betrifft den Frauenanteil in den Masterstudiengängen: Dieser lag 2003 bei 32,7 Prozent und damit über 20 Prozentpunkte unter dem Frauenanteil in den Bachelorstudiengängen im gleichen Jahr und sogar noch unterhalb der Quote weiblicher Promovierender in Deutschland.

Auch die von der Hochschulrektorenkonferenz veröffentlichten statistischen Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen (HRK 2005) zeigen mit ihren neuesten Zahlen, dass der Frauenanteil in BA und MA zwar gestiegen ist, jedoch nach wie vor im Masterbereich deutlich abnimmt. So lag im Wintersemester 2004/05 der Anteil von Frauen bei den Studierenden bei 46,9% in BA-Studienfächern und bei 38,0 % in MA-Studienfächern. Das sind dramatische Zahlen, die darauf hindeuten, dass die Einführung gestufter Studiengänge mittelbar einen sinkenden Frauenanteil im Wissenschaftsbereich zur Folge haben wird<sup>2</sup>. Denn eine wissenschaftliche Karriere werden nur diejenigen beginnen können, die einen Masterstudiengang erfolgreich absolviert haben werden. Hering/Kruse sprechen in diesem Zusammenhang vom "Bachelor als Sackgasse" (S.23).

Die Autorinnen sehen allerdings auch Chancen, die sich insbesondere für Frauen aus dem Konzept der gestuften Studiengänge ergeben, so zum Beispiel

- die Möglichkeit, in Teilzeit zu studieren
- die innovativen, oft interdisziplinären Studienangebote
- die mit der Modularisierung verknüpfte flexiblere Studiengestaltung
- die Aufwertung von Schlüsselqualifikationen
- die Interkulturalität
- die Aufwertung der Lehre
- die Akademisierung typischer "Frauenberufe" im Bereich Erziehung/Gesundheit/Pflege
- die kürzere Studiendauer
- die Praxisorientierung
- die Ausweitung von Graduiertenkollegs (= strukturiertere Promotionsphase)

Für die Ebene der Bildungs- und Hochschulpolitik schlagen Kruse/Hering vor, ein besonderes Augenmerk auf die Akkreditierungsverfahren zu richten und dort den Hebel zur Förderung von Geschlechtergerechtigkeit anzusetzen.

Auch die Bundeskonferenz der Frauenbeauftragten und Gleichstellungsbeauftragten an Hochschulen (BUKOF) hat sich 2003/04 mit dem Thema beschäftigt: In ihrem "Positionspapier zur Modularisierung von Studiengängen - Berücksichtigung von Gender-Aspekten" weisen die Auto-

<sup>1</sup> Bei der Sichtung der vorliegenden Literatur zum Thema konnten wir dankenswerter Weise auf eine von Andrea Bühmann und Anja Tigges erarbeitete Literaturliste (Bühmann/Tigges 2005) zurückgreifen. Darüber hinaus danken wir Nicole Auferkorte-Michaelis und Marion Kamphans für wertvolle Hinweise.

<sup>2</sup> Zur detaillierten Analyse dieser Daten siehe Kapitel 5.4

rinnen darauf hin, dass die Reform Gefahr läuft, als Strukturreform die Chance zur Innovation von Studieninhalten zu verpassen, vielmehr "Kerninhalte und Kernkompetenzen von Fachdisziplinen traditionell" zu definieren (S. 1).

Die im Berlin-Kommuniqué erwähnte Verpflichtung der am Reformprozess beteiligten Staaten zum Abbau von sozialer und geschlechtsspezifischer Ungleichheit" (s. o.) bedingt nach Einschätzung der BUKOF die Berücksichtigung der etwa zeitgleich von Hering/Kruse erarbeiteten Grundsätze sowie eine dezidierte Stärkung, Verankerung und Weiterentwicklung von Frauen- und Geschlechterforschung in nahezu allen Disziplinen. Darüber hinaus seien in den Lehramtstudiengängen die explizite Berücksichtigung der Geschlechterverhältnisse zu beachten und Module zur Genderkompetenz zu entwickeln. Gendermodule sollten der BUKOF zufolge auch im Rahmen des fachübergreifenden Studiums generell angeboten und als Pflichtveranstaltung von allen Studierenden besucht werden. Dementsprechend sollen die Lehrkapazitäten im Bereich Frauen- und Geschlechterforschung sowie Genderkompetenz erhöht und verbindlich in den Entwicklungsplänen der Fachbereiche/Fakultäten abgesichert werden. Übergangsweise sollten fehlende Lehrangebote durch Gastprofessuren, Lehraufträge etc. ersetzt werden.

Ebenfalls im Herbst 2004 publizierten Brigitte Mühlenbruch et al. vom Center of Excellence Women and Science (CEWS) in Bonn ihr Positionspapier zum Thema "Akkreditierung - Geschlechtergerechtigkeit als Herausforderung". Nach einer kurzen Bestandsaufnahme zu Frauenanteilen in den gestuften Studiengängen, die ähnliche Zahlen wie Hering/Kruse zutage förderte, setzten sich die Autorinnen insbesondere mit den Frauenanteilen in den Akkreditierungsagenturen und -kommissionen auseinander und forderten aufgrund der geringen Frauenanteile eine Quotierung von mindestens 40 Prozent weiblicher Mitglieder in den oben genannten Einrichtungen. Auch solle dort je ein Mitglied mit ausgewiesener Genderkompetenz berufen werden. Für die Kriterien zur Akkreditierung von Studiengängen (Curriculum, Berufsqualifizierung, Personelles Potenzial und Materielle Ausstattung) entwickelt das CEWS genderbezogene so genannte "Prüfsteine". Marion Kamphans und Nicole Auferkorte-Michaelis erläutern in einem Aufsatz aus dem Jahr 2005 das "Vier-Felder-Schema" an der Universität Dortmund zur Implementierung von Gender-Aspekten in die gestuften Studiengänge. Dabei werden die Curricula (fachbezogen und fachübergreifend) sowie die Struktur und die Organisation eines neuen Studiengangs unter Aspekten der Verankerung von Frauen- und Geschlechterforschung sowie des Gender Mainstreaming geprüft. Ebenso das Vorhandensein bzw. die Entwicklung von Genderkompetenz bei Studierenden und vor allem bei den Lehrenden (Kamphans/Auferkorte-Michaelis 2005).

In dem Sammelband von Anke Burkhardt und Karsten König (2005), der die Beiträge einer wichtigen bundesweiten Tagung zu Gender Mainstreaming und Hochschulreform im Sommer 2005 zusammenfasst, findet sich ein Fülle von Beispielen, wie in Ministerien und Hochschulen derzeit (Stand Sommer 2005) Gender Mainstreaming im Reformprozess verankert wird. So betont Carolin Krehl in ihrem Aufsatz zur Implementierung von Gender-Aspekten in die gestuften Studiengänge die Notwendigkeit, den an der Basis Aktiven durch Gender-Trainings o. ä. "Hilfe zur Selbsthilfe" anzubieten, d. h. bei möglichst allen Beteiligten die Sensibilität und das Bewusstsein dafür zu vergrößern, wo Gender-Aspekte in der Konzeption neuer Studiengänge eine Rolle spielen. Hildegard Macha, Stefanie Handschuh-Heiß sowie Brigitte Lohkamp erläutern die Bedeutung einer vielseitigen und kontinuierlichen Öffentlichkeitsarbeit und Kommunikationspolitik, um das Bewusstsein für Gender-Aspekte auf allen Ebenen in Hochschule und Politik zu verankern. Dies diene auch dem Ziel, den am Thema Interessierten möglichst aktuelle Informationsquellen und Handreichungen aus Politik und Forschung anzubieten.

Die Konsequenzen der Einführung gestufter Studiengänge standen auf mehreren Fachtagungen der Frauen- und Geschlechterforschung im Mittelpunkt der Diskussion, deren Debatten z. T. veröffentlicht sind. Der Tagungsband "Geschlechterstudien im deutschsprachigen Raum. Studiengänge, Erfahrungen, Herausforderungen" vermittelt einen Überblick über die Studiengänge und den Status quo der Gender Studies, problematisiert die Kanonbildung innerhalb der Frauen- und Geschlechterforschung und die Umsetzung von Inter- bzw. Transdisziplinarität. Hier wurde danach gefragt, "welche Chancen und Gefährdungen aus der gegenwärtig deutschlandweit forciert betriebenen Umwandlung ... in ein gestuftes System mit Bachelor- und Masterstudiengängen für die Gender Studies erwachsen" (Zentrum für transdisziplinäre Geschlech-

terstudien 2004: 8f). Für die Carl von Ossietzky Universität Oldenburg verdeutlichen Smilla Ebeling, Karin Flaake und Heike Fleßner, dass Gender-Inhalte im Zuge des curricularen Struktur-Umbaus nicht verloren gehen dürfen bzw. sogar neu erstritten werden müssen: "Gelingt der Umbau und Einbau in die neue Struktur nicht, dann haben die heutigen Gender-Studienprogramme den Status von Auslaufmodellen", so lautet der eindringliche Appell (Ebeling/Flaake/Fleßner 2004: 157).

Unter dem Blick der Inter- und Transdisziplinarität - den Gender Studies zwischen den Disziplinen - publizieren Heike Kahlert, Barbara Thiessen und Ines Weller die Ergebnisse einer Tagung, die sich u. a. auch mit den Entwicklungen rund um den Bologna-Prozess auseinandersetzen. Eine besondere Bereicherung liefern in diesem Band die Beiträge, die über die Sozial- und Kulturwissenschaften hinausgehen und die Umweltwissenschaft, die Informatik und die Naturwissenschaften in den Blick nehmen (Kahlert/Thiessen/Weller 2005).

Vor diesem Hintergrund ist es Ziel des vorliegenden Berichts, auf der Grundlage einer Bestandsaufnahme über die bisherigen Ansätze zur Integration von Gender-Aspekten bei der Entwicklung, Akkreditierung und Umsetzung gestufter Studiengänge *konkrete Handlungsempfehlungen und Handreichungen zur Integration von Gender-Aspekten* und damit zur Förderung der Geschlechtergerechtigkeit bei der Entwicklung, Akkreditierung und Durchführung gestufter Studiengänge vorzulegen. Die Empfehlungen richten sich an alle an der Entwicklung, Akkreditierung und Umsetzung der Studiengänge direkt und indirekt Beteiligten, also an die politisch Verantwortlichen auf Landesebene, an die Akkreditierungsinstitutionen (Rat und Agenturen) und die Beteiligten in den Hochschulen - von der Hochschulleitung über die Verantwortlichen in den Fakultäten und Fachbereichen bis zu den Gleichstellungsbeauftragten. Die Handlungsempfehlungen und Handreichungen sollen und können die Diskussionsprozesse in den Hochschulen und in und mit den Akkreditierungsagenturen über die im jeweiligen Studiengang, an der jeweiligen Hochschule angemessenen Strategien, Maßnahmen und Konzepte zur Integration von Gender-Aspekten und zur Herstellung von Geschlechtergerechtigkeit in gestuften Studiengängen nicht ersetzen. Ziel des Berichts ist es vielmehr, diesen Diskussionsprozess durch Hinweise auf erfolgreich praktizierte Ansätze der Hochschulen, auf Erkenntnisse der hochschulbezogenen und bildungspolitischen Geschlechterforschung zu den Kriterien eines geschlechtergerechten Studienganges sowie durch eine Zusammenstellung der fachübergreifenden und fachspezifischen Ansätze der Frauen- und Geschlechterforschung in unterschiedlichen Studiengängen zu unterstützen.

### **Aufbau der Studie**

Der Bericht ist in zwei Teile gegliedert:

Im *ersten Teil* - der Bestandsaufnahme - wird nach der Darlegung des methodischen Vorgehens (*Kapitel 2*) und kurzen Erläuterungen zum Prozess der Akkreditierung und den Akkreditierungsinstitutionen (*Kapitel 3*) zunächst darauf eingegangen, inwieweit Gender Mainstreaming bzw. Aspekte der Geschlechtergerechtigkeit bei der Entwicklung und Akkreditierung gestufter Studiengänge derzeit an bundesdeutschen Hochschulen eine Rolle spielen (*Kapitel 4*). Das Ergebnis ist uneindeutig: Einerseits wurden an einer Reihe von Hochschulen unterschiedliche Ansätze und Konzepte zur Integration von Gender-Aspekten bei der Einführung gestufter Studiengänge entwickelt und umgesetzt, andererseits berichten die ExpertInnen aus den Akkreditierungsagenturen, dass Gender Mainstreaming und Gender-Aspekte im Prozess der Akkreditierung bzw. in den zur Akkreditierung vorgelegten Unterlagen kaum eine Rolle spielten. Daraus ist zu schließen, dass die genannten Ansätze und Konzepte offenbar nicht ausreichend verbreitet sind und nur punktuell greifen. An vielen Hochschulen scheinen engagierte Frauen (und Männer) aktiv, nicht immer ist dies jedoch mit entsprechendem Erfolg gekrönt.

In *Kapitel 5* werden - in Anlehnung an den chronologischen Ablauf eines Studiums - die Kriterien (Gender-Aspekte) dargelegt, die bei einer geschlechtergerechten Ausgestaltung eines Studiengangs zu beachten sind. Dabei wird auf Konzepte hingewiesen, die von der hochschulbezogenen Geschlechterforschung hierzu entwickelt bzw. von einzelnen Hochschulen bereits umgesetzt wurden. Dieses Kapitel soll in komprimierter Form auch solchen AkteurInnen, die sich bis-



her nicht detailliert mit der Frage der Geschlechtergerechtigkeit auseinandergesetzt haben, einen Überblick über die vielfältigen Aspekte verschaffen, die vom Zugang zum Studium über die Hochschuldidaktik bis zur Berufsbefähigung und dem Übergang in eine wissenschaftliche Karriere zu einem Gender-Bias, also einer Ungleichbehandlung eines Geschlechts führen können. Die dargestellten Kriterien können zugleich als Prüfkriterien für die Geschlechtergerechtigkeit eines Studiengangs im Akkreditierungsprozess verstanden werden.

Ein zentraler Aspekt des Gender Mainstreaming bei der Entwicklung und Einführung gestufter Studiengänge ist die Frage nach der Integration von Elementen der "Gender Studies", also von Theorien, Methoden und Erkenntnissen der Frauen- und Geschlechterforschung in die Curricula der gestuften Studiengänge. Die Möglichkeiten hierzu werden in Kapitel 6 erläutert. Dabei geht es einmal um die unterschiedlichen Integrationsformen ("Gender Studies" als eigene Studiengänge, fachübergreifende oder fachimmanente "Gender-Module" oder Integration von Gender-Aspekten in fachspezifische Module) und zum anderen um Fragestellungen und Ansätze, die aus der Sicht der Geschlechterforschung in allen Disziplinen relevant sind (geschlechtsdifferenzierende Betrachtung der Professionsgeschichte und des aktuellen Arbeitsmarkts, wissenschaftskritische Aspekte (Gender-Bias, Gender-Aspekte der Wissensproduktion und des "Outputs" der jeweiligen Disziplin). Ergänzend hierzu folgt im zweiten Teil dieser Studie eine Beschreibung der fachspezifischen Lehrinhalte aus Frauen- und Geschlechterforschung für 47 Studiengänge (s. u.).

Den Abschluss des ersten Teils bildet das *Kapitel 7*, in dem Rahmenbedingungen beschrieben werden, die seitens der Hochschulen notwendig sind, um die Integration von Gender-Aspekten bei der Entwicklung und Umsetzung gestufter Studiengänge sicher zu stellen. Da die Akkreditierungsagenturen nach eigenem Verständnis und entsprechend dem Kriterium 10.4 des Akkreditierungsrats nur die "Umsetzung des Konzepts der Hochschule zur Förderung der Geschlechtergerechtigkeit im gegebenen Studiengang" überprüfen (Akkreditierungsrat 2005), kommt den Hochschulen bei der Sicherstellung der Geschlechtergerechtigkeit eines Studiengangs eine Schlüsselstellung zu. Notwendig sind nach unserer Analyse insbesondere

- die Festlegung zentraler Vorgaben zur Integration von Gender-Aspekten
- die Integration von Gender-Aspekten in die Qualitätssicherung und die leistungsbezogene Mittelvergabe
- die geschlechtergerechte Verwendung von Ressourcen
- die Entwicklung von Gender-Kompetenz bei den Lehrenden und
- die Sicherstellung und der Ausbau der Frauen- und Geschlechterforschung

Dabei werden - analog zu den vorausgegangenen Kapiteln - die jeweiligen Maßnahmen mit Hinweisen verbunden, welche Hochschulen hierzu bereits Ansätze entwickelt und umgesetzt haben.

Im *zweiten Teil* des Berichts - den *Handlungsempfehlungen und Handreichungen* - werden in *Kapitel 8* auf der Grundlage der Bestandsaufnahme zusammenfassend Handlungsempfehlungen formuliert, mit deren Hilfe die Umsetzung der politischen Vorgabe, geschlechtsspezifische Ungleichheiten bei der Einführung gestufter Studiengänge zu vermeiden, erreicht werden kann. Diese Handlungsempfehlungen richten sich an alle an der Entwicklung und Einführung gestufter Studiengänge Beteiligten: Die Ministerien, die Akkreditierungsinstitutionen, die Hochschulleitungen und die Fakultäten bzw. Fachbereiche.

Die folgenden Kapitel enthalten *Handreichungen*, die die Integration von Gender-Aspekten bei der Entwicklung, Akkreditierung und Umsetzung gestufter Studiengänge unterstützen sollen. In *Kapitel 9* werden in kurzer, übersichtlicher Form die Kerninhalte der Frauen- und Geschlechterforschung dargestellt, die in das jeweilige Fach-Curriculum integriert werden sollten. Wir sind uns darüber im Klaren, dass eine Integration dieser Inhalte letztlich nur von KollegInnen vor Ort durch- und umgesetzt werden kann und dass die Entscheidung über die fachspezifischen Geschlechterforschungs-Aspekte vor Ort gefällt werden muss. Insofern sind die Handreichungen als Vorschläge zu verstehen. Primäres Ziel ist es dabei, der Vernachlässigung von Inhalten der Frauen- und Geschlechterforschung in den Curricula der neuen Studiengänge, die sehr häufig mit Bemerkungen wie "Was soll das denn sein? Was gibt es da überhaupt, das ist doch nur ein

Randthema", begründet wird, entgegen zu treten und aufzuzeigen, dass inzwischen in (beinahe) allen Disziplinen Ansätze der Frauen- und Geschlechterforschung entwickelt worden sind. Unser Ziel war es, für alle in der Bundesrepublik studierbaren Studiengänge/Fachrichtungen nach der Klassifikation der Bund-Länder-Kommission (BLK 2005)<sup>3</sup> solche fachspezifischen Geschlechterforschungs-Aspekte vorzustellen, doch konnte dieser (im Projektantrag so nicht vorgesehene) Arbeitsschritt im vorgegebenen Zeit- und Finanzrahmen nicht vollständig geleistet werden<sup>4</sup>. In diesem Bericht enthalten sind Vorschläge für 47 der rund 80 von der BLK unterschiedenen Studienfächer, gegliedert nach den Fächergruppen:

- Ingenieurwissenschaften
- Mathematik, Naturwissenschaften
- Agrar- Forstwissenschaften
- Medizin, Gesundheitswesen
- Rechts- und Wirtschaftswissenschaften
- Gesellschafts- und Sozialwissenschaften
- Sprach- und Kulturwissenschaften, Kunst und Gestaltung

Um die Integration solcher curricularer Inhalte in die gestuften Studiengänge im Akkreditierungsprozess überprüfen zu können, ist die Beteiligung von ExpertInnen der Frauen- und Geschlechterforschung der jeweiligen Fächer unabdingbar. Aus diesem Grund enthält *Kapitel 10* eine Liste von ExpertInnen zur Begutachtung von Studiengängen unter Gender-Aspekten für die in *Kapitel 9* beschriebenen Studienfächer, die im Sinne des Gender Mainstreaming die Umsetzung des Kriteriums der Geschlechtergerechtigkeit in den Curricula beurteilen könnten. Dieser Gender-ExpertInnen-Pool soll im Anschluss an diese Studie in eine Datenbank überführt werden, aus der sowohl die inhaltlichen als auch die personellen Vorschläge zur Verankerung und Integration von Gender-Aspekten abgerufen werden können. In Verbindung mit den Curriculumvorschlägen können die Vorschläge zu Expertinnen und Experten zu einer verbesserten Kommunikationsstruktur zwischen Hochschulen, Gleichstellungsbeauftragten und Akkreditierungsagenturen beitragen.

Insbesondere an die Hochschulleitungen richtet sich schließlich das *Kapitel 11* mit einer Übersicht über die Strategien, die bisher von Hochschulen entwickelt wurden, um die Integration von Gender-Aspekten bei der Einführung und Akkreditierung gestufter Studiengänge zu organisieren. Das Kapitel mit über 45 Beispielen lässt erkennen, dass, unbeschadet der bisher insgesamt noch geringen Bedeutung von Gender-Aspekten bei der Akkreditierung gestufter Studiengänge, inzwischen doch eine Fülle von Strategien und Projekten an den Hochschulen entwickelt wurden, mit denen Gender-Aspekten im Entwicklungs- und Akkreditierungsprozess Geltung verschafft werden soll. Der Übersicht vorangestellt haben wir fünf etwas ausführlicher dokumentierte Beispiele, die exemplarisch das Spektrum der von den Hochschulen verfolgten Ansätze verdeutlichen.

3 Dabei haben wir allerdings einige Fächer, in denen die Frauen- und Geschlechterforschung noch nicht sehr ausdifferenziert ist, zusammengefasst und dafür in anderen Bereichen, in denen umfangreiche Ergebnisse der Frauen- und Geschlechterforschung vorliegen, Fächer aufgespalten.

4 Eine Vervollständigung ist im Zuge des Aufbaus einer aus dem vorliegenden Bericht entwickelten Datenbank mit Kriterien, Maßnahmen, Curricula und Gender-ExpertInnen geplant.

## 2 Methodisches Vorgehen und empirische Erhebungen

Neben der Auswertung vorliegender Quellen wurde eine Reihe eigener Erhebungen durchgeführt. Ziel dieser Erhebungen war es,

- die bisherigen Erfahrungen bezüglich der Integration von Aspekten der Geschlechtergerechtigkeit bei der Entwicklung und Akkreditierung gestufter Studiengänge zu ermitteln,
- vorhandene Ansätze und Konzepte zur Integration von Gleichstellungsaspekten in die Entwicklung gestufter Studiengänge in den Hochschulen zu erfassen und
- Ansätze zur Integration der Theorien, Methoden und Inhalte der Frauen- und Geschlechterforschung in die Curricula der gestuften Studiengänge zu erheben.

Hierzu wurden folgende Erhebungen durchgeführt:

- ExpertInneninterviews mit VertreterInnen von fünf Akkreditierungsagenturen sowie einem Vertreter des Akkreditierungsrates anhand eines Gesprächsleitfadens
- E-Mailbefragung von WissenschaftlerInnen aus der Frauen- und Geschlechterforschung in Deutschland zur Ermittlung von Erfahrungen und Vorschlägen zur Integration von Gender-Aspekten bei der Entwicklung und Akkreditierung gestufter Studiengänge
- E-Mailbefragung der zentralen Gleichstellungsbeauftragten aller Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland mittels eines halbstandardisierten Fragebogens, teilweise ergänzt durch Telefoninterviews und schriftliche Nachfragen
- Recherche von ExpertInnen der Frauen- und Geschlechterforschung zur Beschreibung fachspezifischer Studieninhalte aus der Sicht der Frauen- und Geschlechterforschung

### 2.1 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 (*siehe Kapitel 3*).

Um diese zentrale Rolle und die Erfahrungen der Agenturen erfassen und ermitteln zu können, wurden ExpertInneninterviews mit VertreterInnen von fünf Agenturen 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)<sup>5</sup>. Im Anschluss an die Interviews mit den Agenturen und einer damit verbundenen ersten Auswertung der ExpertInneninterviews wurde ein Interview mit Dr. Achim Hopbach, dem Leiter der Geschäftsstelle des Akkreditierungsrates geführt. Um die Anonymität zu wahren, wurde den ExpertInnen nach dem Zufallsprinzip jeweils ein Buchstabe zugeordnet und ihre Aussagen mit der Quellenangabe "ExpertInneninterview B.", "ExpertInneninterview G." usw. gekennzeichnet.

Institutionell zwischen dem Akkreditierungsrat einerseits und den Hochschulen mit den eine Akkreditierung beantragenden Fakultäten/Fachbereichen andererseits angesiedelt, verfügen die Agenturen bzw. ihre Angestellten 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 zu unserem Forschungsthema aus Sicht der Akkreditierungsagenturen zu bekommen, haben wir uns 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 Sonderwis-

<sup>5</sup> 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.

sensbeständen" und als "aktive Partizipanten" in der wissenschaftlichen Literatur zur Anwendung dieser Methode (Meuser/Nagel 2005 und Bogner/Littig/Menz 2005)<sup>6</sup>.

Diese Kriterien für die ExpertInnenauswahl hatten aber auch zur Folge, dass mit einer Agentur (FIBAA) kein Interview zustande kam, da die Leiterin des Bereichs Akkreditierung dieser Agentur keine Erfahrungen mit konkreten Verfahren hatte und ihre Kollegen, die diese Voraussetzung erfüllten, aus terminlichen Gründen eine Befragung ablehnten. Auf unser Angebot, das Gespräch auf einen späteren Zeitpunkt zu verschieben, erfolgte keine Reaktion. Wir haben als Alternative die Homepage dieser Agentur auf unsere Fragestellung hin analysiert.

6 Das leitfadengestützte Interview ist eine relativ offene Befragungsform, die gerade bei Interviews mit Experten insofern angezeigt ist, als sie flexibel auf die Prioritätensetzungen und Ergänzungen des Interviewpartners eingeht. 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 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.

7 Fünf der Befragten arbeiten an der Universität Bielefeld, fünf an der Ruhr-Universität Bochum, jeweils drei an den Universitäten Dortmund und Paderborn, jeweils zwei an den Hochschulen Hannover, Oldenburg, der Humboldt-Universität Berlin, FH Köln sowie der FU Berlin, jeweils eine befragte Wissenschaftlerin an den Universitäten Bremen, TU Braunschweig, Erfurt, Frankfurt, Magdeburg, Marburg, Saarbrücken, Duisburg-Essen, Hagen, Wuppertal, Köln (Uni), Köln (KFH), Münster (Uni), Münster (FH)

In den Interviews wurden folgende Themenfelder jeweils unter Gender-Aspekten angesprochen:

- Geschichte und Selbstverständnis der Agentur bzw. des Akkreditierungsrates
- Frauenanteile in der Agentur und ihren Gremien
- Vorhandensein von Zielvereinbarungen/Rahmenplänen zur Förderung von Geschlechtergerechtigkeit an den Hochschulen
- Beteiligung von Frauen an den Akkreditierungsverfahren
- Studierbarkeit der gestuften Studiengänge
- Statistiken/Controlling seitens der Hochschulen und/oder der Agenturen
- Bewertung des bisherigen Verlaufs der Einführung gestufter Studiengänge in Deutschland
- Anregungen, Wünsche, Erwartungen für die Entwicklung von Geschlechtergerechtigkeit bei Akkreditierungsverfahren sowie in den neuen Studiengängen

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.

## 2.2 Befragung von Wissenschaftlerinnen aus der Frauen- und Geschlechterforschung

Mit Hilfe des Verteilers der "Zentralstelle zur Förderung der Frauenforschung Berlin", in der alle in der Bundesrepublik eingerichteten Frauenforschungsprofessuren an Universitäten erfasst sind, sowie mit dem Verteiler des "Netzwerks Frauenforschung NRW" wurden insgesamt 120 Professorinnen befragt, die an bundesrepublikanischen Hochschulen mit einem Arbeitsschwerpunkt in der Frauen- und Geschlechterforschung forschen und lehren. Darüber hinaus wurden die unten stehenden Fragen auch an ca. 100 Wissenschaftlerinnen des Netzwerks Frauenforschung NRW, die so genannten "Mittelbauerinnen", verschickt. Die Wissenschaftlerinnen wurden über ein E-Mail-Schreiben gebeten, ihre Erfahrungen zu folgenden Fragen über die Entwicklung, Akkreditierung und Einführung gestufter Studiengänge zu berichten:

- Inwieweit und wie stark waren Ihrer Erfahrung nach Frauen an diesem/diesen Verfahren beteiligt? Welche unterstützenden strukturellen Maßnahmen würden Sie sich zur Stärkung von Gender-Aspekten im Prozess der Akkreditierung wünschen?
- Wie könnte Ihrer Ansicht nach Gender Mainstreaming strukturell verankert werden?
- In welchem Maße wurden Themen aus der Frauen- und Geschlechterforschung in die Curricula der neuen Studiengänge integriert?
- Wurden sie im Verhältnis zu den bereits etablierten Studiengängen eher verdrängt, stärker in der Studienordnung verankert oder etwa im gleichen Maße wie zuvor berücksichtigt?

Insgesamt haben 23 Professorinnen und 16 wissenschaftliche Mitarbeiterinnen bzw. wissenschaftliche Angestellte und Privatdozentinnen geantwortet<sup>7</sup>. An der Befragung beteiligt haben sich vor allem Wissenschaftlerinnen derjenigen Hochschulen, die bereits Erfahrung mit der Einführung und Praxis neuer Studiengänge haben. Auffällig und bezeichnend ist, dass alleine fünf Wissenschaftlerinnen der Ruhr-Universität Bochum geantwortet haben, die als erste Universität modellhaft und flächendeckend in den Sozial- und Geisteswissenschaften gestufte Studiengänge eingeführt hat. Um die Anonymität zu wahren, werden die Aussagen der Wissenschaftlerinnen mit "Wissenschaftlerin" plus einer Nummer gekennzeichnet, teilweise jedoch die betreffende Hochschule angegeben.

## 2.3 Befragung der zentralen Gleichstellungsbeauftragten der Hochschulen

Die Befragung der zentralen Gleichstellungsbeauftragten wurde im November 2005 mit Hilfe des Verteilers der "Bundes-Frauenbeauftragten-Konferenz der Hochschulfrauenbeauftragten" (BU-KOF) durchgeführt<sup>8</sup>. Dieser Verteiler enthält Frauen- und Gleichstellungsbeauftragte von 298 Hochschulen<sup>9</sup> sowie für einige Bundesländer auch wissenschaftliche Mitarbeiterinnen in den Frauenbüros und Vertreterinnen des nichtwissenschaftlichen Personals. Insgesamt sind in dem Verteiler 388 Personen erfasst.

Per E-Mail wurden die Gleichstellungsbeauftragten gebeten, Auskunft über die Akkreditierungspraxis an ihrer Hochschule zu geben. Gefragt wurde

- nach Maßnahmen zur Integration von Gender-Aspekten in die zu akkreditierenden Studiengänge an der befragten Hochschule
- nach Vorgaben seitens der Hochschulleitung, der Fakultäten oder der Fachbereiche
- nach der Beteiligung von Frauen (Wissenschaftlerinnen, Gleichstellungsbeauftragte) am Prozess der Entwicklung und Akkreditierung gestufter Studiengänge
- nach Formen der Institutionalisierung der Frauen- und Geschlechterforschung (Gender Studies, Frauenstudiengänge, Geschlechterforschungszentren, -projektverbünde, -netzwerke)
- nach der Integration von Inhalten der Frauen- und Geschlechterforschung in die Curricula der neuen Studiengänge (z. B. Geschlechterforschungsmodule, Integration von Geschlechterforschungsaspekten in einzelne Fachmodule) einschließlich eines Vergleichs zum bisherigen Stellenwert dieser Inhalte in den etablierten Studiengängen ihrer Hochschule
- nach gleichstellungsorientierten Elementen in der Nachwuchsförderung und dem Qualitätsmanagement
- nach Formen der Vermittlung von "Gender-Kompetenz" an Lehrende
- nach Vorschlägen und Wünschen zur stärkeren Integration von Gleichstellungsaspekten in den Prozess der Entwicklung und Akkreditierung gestufter Studiengänge und zur Etablierung von Gender Manstreaming.

Insgesamt erhielten wir auf unsere E-Mail 81 verwertbare Antworten aus 77 Hochschulen<sup>10</sup>, das ist ein Rücklauf von 21 % bezogen auf alle Befragten und 26 % bezogen auf alle einbezogenen Hochschulen<sup>11</sup>. Wie bei den Wissenschaftlerinnen haben auch bei den Gleichstellungsbeauftragten vermutlich überdurchschnittlich häufig diejenigen geantwortet, an deren Hochschulen bereits Maßnahmen zur Integration von Gleichstellungsaspekten in die Entwicklung und Akkreditierung gestufter Studiengänge implementiert wurden. Durch gezielte Nacherhebungen, teilweise auf Grund von Hinweisen aus dem Kreis der angeschriebenen Gleichstellungsbeauftragten und Wissenschaftlerinnen, konnten weitere Hochschulen erfasst werden, an denen Konzepte zur Integration von Gender-Aspekten in den Prozess der Entwicklung und Akkreditierung gestufter Studiengänge entwickelt wurden bzw. werden. Insgesamt werden in *Kapitel 11* ca. 45 Beispiele dokumentiert, so dass diese Studie ein vielfältiges, wenn auch sicherlich kein vollständiges Bild der diesbezüglichen Ansätze und Konzepte an den Hochschulen in Deutschland liefert. Die Konzepte von fünf dieser Hochschulen (Universität Dortmund (NRW), Humboldt-Universität zu Berlin, TU München (Bayern), FH Oldenburg, Ostfriesland, Wilhelmshaven (Niedersachsen) und Universität Lüneburg (Niedersachsen)) haben wir durch zusätzliche schriftliche Befragungen und Telefoninterviews - beispielhaft für andere Hochschulen mit ähnlichen Ansätzen - detaillierter erhoben und dargestellt. Dabei standen neben Angaben zu den Maßnahmen Fragen zu den Umsetzungsstrategien und Kommunikationswegen innerhalb der Hochschulen sowie nach Erwartungen, Erfolgen und Misserfolgen im Vordergrund.

Die Antworten der Gleichstellungsbeauftragten und weiterer Informantinnen aus den Gleichstellungsbüros sind in der Regel mit "GB" plus dem Namen der Hochschule gekennzeichnet, teilweise jedoch (insbesondere im Fall von Einschätzungen bzw. Bewertungen) anonymisiert und mit "GB" plus einer Nummer gekennzeichnet.

8 Der Zugang zu den Mail-Adressen wurde uns über das "Kompetenzzentrum Frauen in Wissenschaft und Forschung" (CEWS Bonn) ermöglicht.

9 Nicht im Verteiler enthalten sind insgesamt 24 Hochschulen, die keine Frauen- oder Gleichstellungsbeauftragten haben.

10 Verwertbar waren Antworten von 32 Universitäten (darunter 6 Technische Universitäten), 37 Fachhochschulen, 3 Pädagogische Hochschulen und 5 Musik-/Kunsthochschulen.

11 Insgesamt erhielten wir 97 Rückmeldungen, darunter 5 Unzustellbarkeitsnachrichten, eine (mehrmalige) Abwesenheitsnachricht. 7 Befragte erklärten sich nicht für zuständig bzw. aus zeitlichen Gründen außerstande, an unserer Befragung teilzunehmen.

## 2.4 Erarbeitung fachspezifischer Lehrinhalte und Erstellung eines Gender-ExpertInnen-Pools

Für die Erstellung fachspezifischer "Gender-Curricula" wurden ausgewiesene Fachexpertinnen und Fachexperten des jeweiligen Studienfaches gebeten, auf der Basis eines von uns entwickelten Formblattes die zentralen Studienziele und Lehrinhalte aus Sicht der Geschlechterforschung zu erarbeiten. Darüber hinaus baten wir die ExpertInnen, uns jeweils mindestens fünf weitere ExpertInnen zu benennen, die als AnsprechpartnerInnen bzw. GutachterInnen für fachspezifische Lehrinhalte der Geschlechterforschung im Akkreditierungsprozess fungieren könnten. Auf der Basis der in den Fachcurricula genannten Expertinnen und Experten konnte hierdurch ein Pool mit über 200 ExpertInnen geschaffen werden, auf den im Rahmen von Akkreditierungskommissionen zurückgegriffen werden kann.

Die Gewinnung der ExpertInnen erfolgte über unterschiedliche Zugänge. Zum einen bildet das interdisziplinäre "Netzwerk Frauenforschung NRW" mit seinen über 60 Professorinnen die Ausgangsbasis, so dass ein nicht unerheblicher Teil der Fachexpertisen aus dem Kontext des nordrhein-westfälischen Netzwerks erstellt wurde. Zum anderen hat die Koordinationsstelle des Netzwerks Frauenforschung nicht zuletzt durch die Herausgabe des interdisziplinär angelegten "Handbuchs Frauen- und Geschlechterforschung" (Becker/Kortendiek 2004) vielfältige Kooperationsbeziehungen zu WissenschaftlerInnen aufgebaut, die bei der Suche nach ExpertInnen für die Fachcurricula genutzt werden konnten. Ergänzt durch gezielte Anfragen bei Fachverbänden, durch Internet-Recherchen und Unterstützung einzelner Wissenschaftlerinnen - insbesondere durch Prof. Dr. Susanne Ihlen<sup>12</sup> für den Bereich der Ingenieurwissenschaften - wurden auf diesem Wege ausgewiesene WissenschaftlerInnen angefragt und gewonnen. Wobei es nicht verwundert, dass sich der Bereich der Ingenieurwissenschaften als besonders schwer zugänglich erwies, da zum einen der Anteil von Wissenschaftlerinnen in den Fachbereichen/Fakultäten immer noch sehr gering ist und sich zum anderen die Entwicklung einer ingenieurwissenschaftlichen Geschlechterforschung noch am Anfang befindet.

Mit Unterstützung der WissenschaftlerInnen, die die Geschlechterforschungsinhalte der jeweiligen Fachcurricula erstellten, konnte in einem weiteren Schritt ein Pool potenzieller GutachterInnen zur Begutachtung von Gleichstellungsaspekten und insbesondere der Integration fachspezifischer Inhalte der Frauen- und Geschlechterforschung in die jeweiligen Curricula gebildet werden. Alle in diesem Bericht genannten potenziellen GutachterInnen haben sich grundsätzlich mit der Aufnahme in den GutachterInnenpool einverstanden erklärt und stehen prinzipiell für die jeweiligen Studienfächer zur Begutachtung in Akkreditierungsverfahren zur Verfügung, wobei die konkreten Voraussetzungen und Bedingungen jeweils im Einzelfall noch geklärt werden müssen.

<sup>12</sup> Für die Unterstützung bei der Gewinnung von Gender-ExpertInnen möchten wir uns bei allen beteiligten WissenschaftlerInnen ganz herzlich bedanken. Unser besonderer Dank gilt Prof'in Dr. Susanne Ihlen (TU München), die uns im Bereich der Ingenieurwissenschaften viele wertvolle Hinweise gab.

### 3 Der Prozess der Akkreditierung - Akkreditierungsrat und Akkreditierungsagenturen

Im Rahmen des "Bologna-Prozesses", der auf einer rechtlich unverbindlichen Vereinbarung europäischer Bildungsminister und -ministerinnen beruht, beteiligen sich inzwischen 45 Staaten an der Schaffung eines europäischen Hochschulraumes. Auf europäischer Ebene wird dieser Prozess durch die "Bologna Follow Up Group" (BFUG) koordiniert. In Deutschland wird die Einführung gestufter Studiengänge durch eine "Nationale Bologna-Gruppe" unterstützt, in der folgende Institutionen vertreten sind: das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), die Kultusministerkonferenz (KMK), die Hochschulrektorenkonferenz (HRK), der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD), fzs (freier Zusammenschluss von studentInnenschaften) Akkreditierungsrat, Arbeitgeber/BDA, Gewerkschaften/GEW. Gleichstellungsbeauftragte sind bisher nicht vertreten. Durch die laufende Ausweitung durch weitere europäische Länder, die sich dem Bologna-Prozess anschließen, ist davon auszugehen, dass der Prozess, nicht wie beabsichtigt im Jahr 2010, sondern erst zwischen 2015 und 2020 abgeschlossen sein wird (vgl. Eckardt 2005:104f).

In den beteiligten europäischen Ländern existieren unterschiedliche Ansätze zur Einführung gestufter Studiengänge. So sind beispielsweise für den deutschsprachigen Raum drei unterschiedliche Ansätze festzumachen.

In Deutschland hat man sich für ein System entschieden, bei dem vom Akkreditierungsrat autorisierte Akkreditierungsagenturen die Qualität gestufter Studiengänge zertifizieren. Die Verantwortung für die Funktionsfähigkeit des in Deutschland dezentral organisierten Akkreditierungssystems liegt beim Akkreditierungsrat (siehe Kap. 3.2). Er überwacht u. a. die Aufgabenerfüllung durch die Akkreditierungsagenturen und definiert die Anforderungen an die Verfahren und an die Akkreditierungsentscheidungen (Erichsen 2005:115).

Akkreditierung wird daher im hochschulpolitischen Kontext als "Mittel zur Feststellung von Qualität von Leistungen und Produkten" beschrieben. "Es gibt nicht Qualität als solche, sondern nur die Qualität im Hinblick auf Zweck (fitness of purpose), aber zugleich die Frage nach der Qualität des Zwecks." (Erichsen 2005:114)

Speziell im Hochschulbereich verfolgt die Akkreditierung folgende Ziele:

- 1 die Qualität von Lehre und Studium zu sichern, um zur Fakultätsentwicklung beizutragen
- 2 die Mobilität der Studierenden zu erhöhen
- 3 die Internationale Vergleichbarkeit von Studienabschlüssen zu verbessern (dabei garantiert die Akkreditierung an sich allerdings noch nicht die internationale Anerkennung)
- 4 Studierenden, Arbeitgebern und Hochschulen die Orientierung über die neu eingeführten Bakkalaureus-/Bachelor- und Magister-/Master-Studiengänge zu erleichtern
- 5 die Transparenz der Studiengänge zu erhöhen. (Bretschneider/Wildt 2005).

Derzeit werden in Deutschland im Wesentlichen zwei Formen der Akkreditierung von Studiengängen diskutiert: Einerseits die so genannte Programmakkreditierung, bei der ein einzelner Studiengang (bzw. das Konzept dazu) oder ein Bündel von Studiengängen (Clusterakkreditierung) einer Bewertung unterzogen wird. Andererseits wird zunehmend die so genannte Prozess- oder Systemakkreditierung thematisiert, bei der die Agenturen lediglich die Qualitätssicherungssysteme der Hochschulen zur Einführung gestufter Studiengänge überprüfen. Einzelne Studiengänge werden ergänzend dazu nur in Stichproben akkreditiert.

Befürworter der Programmakkreditierung betonen, dass mit diesem Verfahren jedes einzelne Studienkonzept einer sorgfältigen und umfassenden Qualitätskontrolle ausgesetzt ist. Die so gewonnene Qualität komme den Studierenden zugute, schärfe das wissenschaftliche Profil des Studiengangs und trage damit mittel- und unmittelbar zu einer Verbesserung von Forschung und Lehre bei.

Eine Prozessakkreditierung hingegen, so deren Befürworter, sei preiswerter und rationeller. Außerdem entspreche dieses Konzept eher dem hochschulpolitischen Ziel, Hochschulen zunehmend in die Autonomie zu entlassen (Goppel/Rake 2005, 535-536).

Gender Mainstreaming ist erst seit Ende 2005 Thema der offiziellen Empfehlungen und Beschlüsse des Akkreditierungsrates: In seiner Sitzung vom 15.12.2005 beschloss der Rat, die Agenturen zu verpflichten, auch Gender-Aspekte zu berücksichtigen:

"Die Agentur überprüft die Umsetzung des Konzepts der Hochschule zur Förderung der Geschlechtergerechtigkeit im gegebenen Studiengang." (Akkreditierungsrat 2005)

Ein weiterer Beschluss beschäftigte sich mit dem Thema "Gender Mainstreaming in der Akkreditierung": Am 24.2.2006 verabschiedete der Rat eine Erklärung, in der er ausdrücklich die Forderungen zur geschlechtergerechten Ausgestaltung der Akkreditierungsverfahren und des Akkreditierungssystems unterstützt. Neben der bereits oben erwähnten Einführung von Geschlechtergerechtigkeit als Prüfkriterium betont der Beschluss die Notwendigkeit, in allen Instanzen und Institutionen des Akkreditierungssystems in Deutschland Gender Mainstreaming zu praktizieren. Dies habe auch das Bemühen um eine angemessene Repräsentanz beider Geschlechter auf allen Ebenen des Akkreditierungssystems zur Folge (vgl. dazu Kap. 3.2).

In der Schweiz<sup>13</sup> ist für die Einführung gestufter Studiengänge nach dem Bolognasystem nicht wie in Deutschland die Akkreditierung maßgebend, sondern der von der "Rektorenkonferenz Schweizer Universitäten" (CRUS) koordinierte Umsetzungsprozess. Die Akkreditierung erfolgt in der Schweiz im Nachlauf und in der Regel bezogen auf ganze Institutionen. Die CRUS hat zur Vorbereitung und Ausarbeitung der für den Umsetzungsprozess relevanten Themen eine eigenständige "Bologna-Projektleitung" eingerichtet. Dieser Projektleitung gehört auch eine Vertreterin der "Konferenz der universitären Gleichstellungsbeauftragten" (KOFRAH) an. Von der "Bologna-Projektleitung" wurde auch eine "AG Gleichstellungsaspekte der Bologna-Reform" eingerichtet und mandatiert.

Durch diese institutionelle Einbindung der Gleichstellungsbeauftragten in den Reformprozess wurden geschlechterrelevante Fragestellungen in die allgemeinen Begleitinstrumente (Berichtserstattungspflichten) des Umsetzungsprozesses eingebracht. In einem gemeinsamen Arbeitsprozess konnte ein "Indikatorenkatalog zur Erfassung der Auswirkungen des Bologna-Systems auf die Gleichstellung von Frauen und Männern im Studium und beim Zugang zum Arbeitsmarkt" erstellt werden. Dieser Indikatorenkatalog dient dem Bundesamt für Statistik als Grundlage zur Erfassung geschlechtsdifferenzierter Daten und zur entsprechenden Berichterstattung. Dabei hat nach Ansicht der Vertreterin der KOFRAH, Frau Sonderegger (lic. iur./Universität Basel), insbesondere die personelle Beteiligung der Gleichstellungsbeauftragten den qualitativen - gleichstellungspolitischen - Schritt nach vorn gebracht, da durch die direkte Kommunikation und Beteiligung auch die Berücksichtigung von Gleichstellungsaspekten erreicht werden konnte. Hierin liegt der entscheidende Unterschied zum Verfahren in der Bundesrepublik Deutschland, bei dem in den nationalen Gremien keine Gleichstellungsbeauftragten beteiligt sind. In Anlehnung an das Schweizer Modell ist für die Umstellungsverfahren auf gestufte Studiengänge in Deutschland eine Beteiligung der Bundeskonferenz der Gleichstellungsbeauftragten (BuKof) in der "Nationalen-Bologna-Gruppe" zu fordern.

In Österreich gibt es keine gesetzliche Verpflichtung zu einem Anerkennungsverfahren oder einer Akkreditierung durch eine Agentur oder Ähnliches. Der Erlass von Curricula ist Aufgabe des Senats der jeweiligen Universität. Im Universitätsgesetz 2002 ist festgelegt, dass die Curricula dem Rektorat, dem Universitätsrat sowie bei theologischen Studien den entsprechenden kirchlichen Stellen (Konkordat) zur Stellungnahme vorzulegen sind. Dabei geht es weniger um inhaltliche Bewertungen als um formalrechtliche und vor allem finanzielle Aspekte. Ansonsten ist der Senat für die Genehmigung der von den Curriculakommissionen (CuKo) ausgearbeiteten und beschlossenen Studienpläne zuständig, wobei er als oberste Studieninstanz auch inhaltliche, organisatorische etc. Anregungen und Wünsche an die Curricularkommissionen geben kann. Der Senat akkreditiert nicht, er erlässt die Studienpläne durch Genehmigung des Beschlusses

13 Die Informationen über die Integration von Gender-Aspekten im Bologna-Prozess an den Hochschulen der Schweiz und Österreichs basieren auf den Vorträgen während der Tagung "Geschlechtergerechtigkeit im Bologna-Prozess: europäischer Diskurs" an der LMU-München (12.05.2006): von Christa Sonderegger (lic. jur.; Leiterin des Ressorts Chancengleichheit der Universität Basel; Mitglied der Konferenz der Gleichstellungsbeauftragten der Schweizer Universitäten; Mitglied der Helsinki Gruppe Frauen und Wissenschaft) zum Thema "Geschichte des Bolognaprozesses und Vorstellung eines Schweizer Indikatorenkatalogs und Ao. Prof. Dr. Edith Gößnitzer; Mitglied im Arbeitskreis für Gleichstellungsfragen der Universität Graz zum Thema "Geschlechteraspekte bei der BA/MA-Umwandlung an den autonomen Hochschulen Österreichs"



der CuKo. Jede der 21 Universitäten in Österreich hat eine eigene Satzung erarbeitet, sodass es im Rahmen des UG 02 durchaus unterschiedliche Verfahren gibt. Die Verpflichtung zur Stellungnahme des Rektorats und des Unirates ist jedoch für alle Universitäten verbindlich, auch beinhalten alle Frauenförderpläne der Universitäten Österreichs Vorgaben zur Beachtung von Frauen- und Geschlechterforschung in der Lehre. So wurde beispielsweise an der Universität Graz festgelegt, dass die Integration von frauen- und geschlechterspezifischen Themenstellungen zu berücksichtigen ist und dass ein freies Wahlfach aus Frauen- und Geschlechterforschung im Ausmaß von 4 ECTS Punkten angeboten bzw. eine Empfehlung dazu abgegeben werden soll.

### 3.1 Exemplarischer Ablauf eines Akkreditierungsverfahrens

Im Folgenden wird exemplarisch der Ablauf eines Akkreditierungsverfahrens vorgestellt<sup>14</sup>: Die Darstellung soll, neben einem allgemeinen Verständnis des Verfahrens, verdeutlichen, in welchen Phasen Aspekte des Gender Mainstreaming eine Rolle spielen könnten (vgl. dazu Kapitel 8 dieser Studie "Handlungsempfehlungen")

#### 1. Stufe:

Die Hochschule sendet eine Akkreditierungsanfrage an die Agentur. Zur Anfrage gehört u. a. ein kurzer Studienverlaufsplan, aus dem die inhaltlichen Schwerpunkte des zu akkreditierenden Studiengangs ersichtlich sind. Auch sollten bereits Einschätzungen der Hochschule über die Frage des zuständigen Fachausschuss der Agentur und über die möglichen Fachgebiete der GutachterInnen vorliegen.

Die Agentur nimmt die Anfrage zur formalen Vorprüfung an und sichtet den Antrag hinsichtlich der fachlichen Zuständigkeit, der Anzahl der benötigten GutachterInnen etc. Daraufhin sendet die Agentur ein Angebot, das als wesentliche Punkte den Kostenvoranschlag sowie einen Zeitplan beinhaltet, an die Antragsteller.

#### 2. Stufe:

Erteilung des Auftrags zur Akkreditierung durch Unterzeichnung eines Akkreditierungsvertrags mit Zusage der Kostenübernahme. Erstellung eines Berichts über den zu akkreditierenden Studiengang und seine Verortung im Fachbereich und in der Hochschule. Dieser Bericht kann vor der endgültigen Abgabe mit der Agentur im Hinblick auf inhaltliche und formale Aspekte abgesprachen werden.

Die Agentur stellt auf Vorschlag des zuständigen Fachausschusses ein GutachterInnenteam zusammen, dessen Mitglieder ihre Unbefangenheit gegenüber dem zu akkreditierenden Studiengang und den dort Tätigen erklären müssen. Beim Verdacht auf Befangenheit kann ein Gutachter/eine Gutachterin ausgetauscht werden. Der Bericht wird von den Gutachtenden geprüft und offene Fragen vor der Begehung den Programmverantwortlichen an der Hochschule übermittelt. Anschließend findet die Vor-Ort-Begehung am beantragenden Fachbereich durch das GutachterInnenteam statt.

Der Gutachterbericht wird der antragstellenden Hochschule zur Prüfung auf sachliche Fehler übermittelt. Die Hochschule nimmt ggf. zu diesen Aspekten Stellung und korrigiert/ergänzt die entsprechenden Aspekte.

#### 3. Stufe:

Sichtung und Diskussion des Berichts im zuständigen Fachausschuss. Die Akkreditierung erfolgt grundsätzlich befristet, in der Regel für fünf Jahre, so dass eine Studierendenkohorte zum Abschluss geführt wird und erste Aussagen über den Erfolg des Studiengangs getroffen werden können.

Danach wird eine Entscheidung getroffen und der antragstellenden Hochschule ermittelt. Mögliche Varianten der Akkreditierung sind:

- 1 befristete uneingeschränkte Akkreditierung
- 2 konditionale Akkreditierung (Erfüllen bestimmter Auflagen notwendig)

<sup>14</sup> Der exemplarische Ablauf orientiert sich an Angaben der Agentur ASIIN.

**3** vorläufige Ablehnung (in diesem Fall erhält die Hochschule Gelegenheit, von der Akkreditierungskommission gehört zu werden.) (Reuke 2005: 147):

Bei einem Widerspruch seitens der Hochschule entscheidet der aus drei Personen bestehende Vorsitz der Agentur. Anschließend wird der abschließende Akkreditierungsbericht der Hochschule sowie dem Akkreditierungsrat übergeben. Eine tabellarische Zusammenfassung wird im Internet veröffentlicht.

### **3.2 Funktion und Bedeutung des Akkreditierungsrates**

Auf Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) konstituierte sich der Akkreditierungsrat am 7. Juli 1999. Der Rat koordiniert als zentrales Organ des deutschen Akkreditierungssystems die fachlich-inhaltliche Begutachtung der neuen gestuften Studiengänge (BA/MA). Zu diesem Zweck zertifiziert er die Agenturen, die diese Aufgabe übernehmen wollen und trägt damit auch Verantwortung dafür, dass die von den Akkreditierungsagenturen begleiteten Verfahren bestimmten Qualitätsstandards genügen und zur Transparenz des Studienangebots in Deutschland beitragen.

Mit der Akkreditierung wurde von der KMK ein neues Verfahren zur Qualitätssicherung von Studienangeboten beschlossen. Das Akkreditierungssystem und die gestuften Studiengänge wurden in Deutschland zeitgleich eingeführt. Dies hatte und hat für die an diesen Prozessen Beteiligten in den Hochschulen zwar einerseits einen extrem hohen Aufwand zur Folge, andererseits sind durch die zeitliche Parallelität auch beträchtliche Synergieeffekte zu erzielen.

Im Frühjahr 2005 wurde das Akkreditierungswesen umstrukturiert: Die Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland wurde, ebenfalls auf Beschluss der KMK, ins Leben gerufen und somit eine verbindliche Rechtsform geschaffen (vgl. dazu Stiftungsgesetz des Landtags NRW vom 26.2.05). Die wichtigsten Organe der Stiftung sind der Stiftungsrat mit Mitgliedern aus Politik und Wissenschaft sowie der Akkreditierungsrat, dem VertreterInnen aus Wissenschaft, Politik und Berufspraxis angehören, außerdem Studierende, ein Vertreter der Agenturen (mit beratender Stimme), sowie zwei internationale Vertreter.

Von den Ländern wurden der Stiftung Aufgaben nach § 9 HRG, d. h. Aufgaben der Koordinierung der Ordnungen von Studium und Prüfung, übertragen:

- 1** Akkreditierung und Reakkreditierung von Agenturen, die die Akkreditierungsverfahren in den Hochschulen durchführen.
- 2** Definition der Verfahrensgrundsätze und Mindestanforderungen für die Durchführung von Akkreditierungsverfahren.
- 3** Zusammenfassung der einschlägigen Bestimmungen aus Gesetzen und Beschlüssen der Kultusministerkonferenz zu verbindlichen Vorgaben für die Akkreditierung.
- 4** Gewährung eines fairen Wettbewerbs unter den Agenturen, Unterstützung bei der internationalen Kooperation.
- 5** Berichtspflichten an die Kultusministerkonferenz in Bezug auf die Einführung gestufter Studiengänge in Deutschland.

In Deutschland haben sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt (Frühjahr 2006) sechs Akkreditierungsagenturen etabliert. Davon sind drei (AQAS, ACQUIN und ZEVA) fächerübergreifend organisiert, die anderen drei (AHPGS, ASIIN, FIBAA) haben fachliche Schwerpunkte.

### **3.3 Die Akkreditierungsagenturen**

Im Folgenden werden die sechs Agenturen

- ACQUIN (Akkreditierungs-, Zertifizierungs- 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)

kurz portraitiert.

Die Kurzporträts basieren auf den Selbstdarstellungen des Akkreditierungsrates im Internet und den ExpertInneninterviews mit den VertreterInnen der Agenturen. Die Agenturen akkreditieren neu einzurichtende Studiengänge und solche Diplom- und Masterstudiengänge, die grundlegend umgestaltet werden sollen. Dabei geht es um Fachrichtungen, in denen keine Rahmenprüfungsordnungen vorliegen oder die geltenden Rahmenprüfungsordnungen überholt sind.

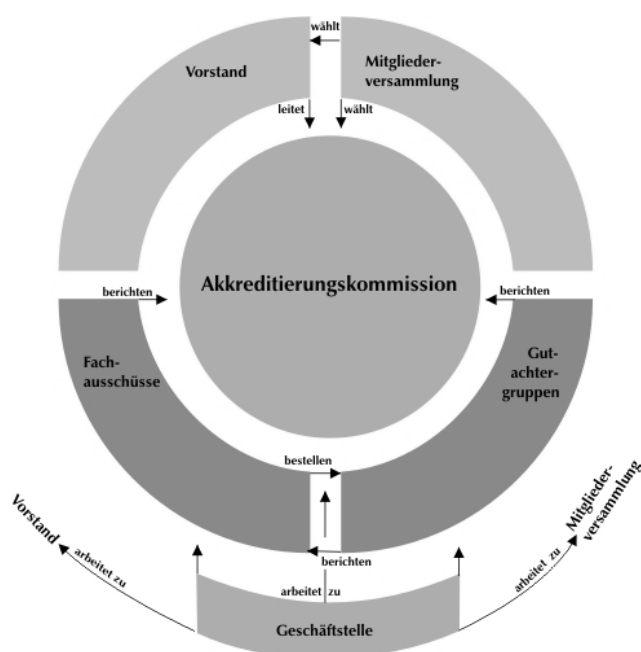
Die graphischen Darstellungen der Organisationsstrukturen sollen die Bezüge der einzelnen Gremien zueinander veranschaulichen. In diesem Kontext können auch Überlegungen angestellt werden, an welchen Stellen Aspekte des Gender Mainstreaming eine verstärkte Rolle spielen sollten.

### 3.3.1 ACQUIN (Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungs-Institut)

Die Agentur ACQUIN übernimmt Akkreditierungen von Bachelor- und Masterstudiengängen in allen Fachrichtungen. Als Agentur aus dem süddeutschen Raum trägt ACQUIN zu einer günstigen Entwicklung der flächendeckenden Präsenz der Agenturen bei und garantiert "durch die Beteiligung von Hochschulen aus Bayern, Thüringen und Sachsen einerseits sowie den Einbezug von Vertretern der Berufspraxis in einer eigener Mitgliedergruppe andererseits" (Akkreditierungsrat 2006) eine breite Basis in der Trägerschaft und begünstigt die Einbindung unterschiedlicher Perspektiven und fachlich-inhaltlicher Einschätzungen.

Die Akkreditierungsagentur wurde im Jahr 2001 gegründet. Die Finanzierung der Agentur erfolgt durch Mitgliedsbeiträge, Einnahmen aus Akkreditierungen und einer Anschubfinanzierung durch die Länder Bayern, Thüringen und Sachsen. Die Organisationsstruktur der Agentur ACQUIN besteht aus folgenden Gremien: Mitgliederversammlung, Vorstand, Akkreditierungskommission, Fachausschüsse und Geschäftsstelle. Das Entscheidungsgremium ist die Akkreditierungskommission.

**Abb. 1 Organisationsstruktur ACQUIN**



Bildquelle: website Akkreditierungs-,  
Zertifizierungs- und  
Qualitätssicherungsinstitut (Acquin): <http://www.acquin.org/acquincms/index/organis>  
(Zugriff 22.05.2006)

Die Mitglieder der Akkreditierungskommission werden durch den Vorstand berufen und umfassen vier VertreterInnen aus den Universitäten, vier VertreterInnen aus den Fachhochschulen, zwei VertreterInnen aus der Berufspraxis, zwei VertreterInnen der Studierenden sowie den Vorsitz der Akkreditierungskommission durch die/den Vorstandsvorsitzende/n. Dazu kommen VertreterInnen des jeweiligen Ministeriums als BeobachterInnen.

### 3.3.2 AHPGS (Akkreditierungsagentur für Studiengänge im Bereich Heilpädagogik, Pflege, Gesundheit und Soziale Arbeit e. V.)

Die Agentur AHPGS übernimmt Akkreditierungen von Bachelor- und Masterstudiengängen in den Fachrichtungen Heilpädagogik, Pflege, Gesundheit und Soziale Arbeit. AHPGS hat für alle vier dieser Handlungsfelder Fachkommissionen gebildet. Der Arbeitsschwerpunkt der Agentur liegt augenblicklich jedoch im Bereich "Soziale Arbeit".

Die Akkreditierungsagentur wurde im Jahr 2001 gegründet und war erstmal bis zum Jahr 2004 akkreditiert. Im Jahr 2004 erfolgte eine Reakkreditierung bis zum Jahr 2009. Die Finanzierung der Agentur erfolgt durch Mitgliedsbeiträge, Einnahmen aus Akkreditierungen und einer Anschubfinanzierung durch die Robert Bosch Stiftung für inhaltliche Aufbauarbeiten (Kriterienentwicklung).

Die Organisationsstruktur der Agentur AHPGS besteht aus folgenden Gremien: Mitgliederversammlung, Vorstand, Akkreditierungskommission, Fachausschüsse und Geschäftsstelle. Das Entscheidungsgremium ist die Akkreditierungskommission.

Die Mitglieder der Akkreditierungskommission werden durch den Vorstand berufen und umfassen zu einem Drittel VertreterInnen der Universitäten, zu einem Drittel VertreterInnen der Fachhochschulen und zu einem Drittel VertreterInnen außerschulischer Organisationen und Praxisfelder. Weitere Mitglieder der Kommission sind die/der Vorstandsvorsitzende sowie zwei StudierendenvertreterInnen.

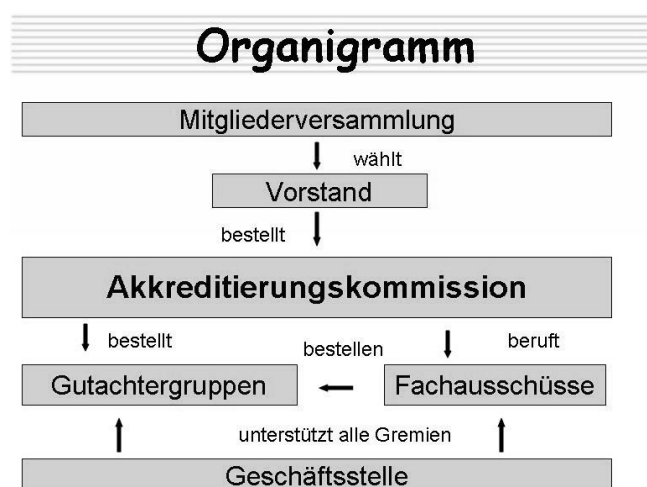
### 3.3.3 AQAS (Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen)

Die Agentur AQAS übernimmt Akkreditierungen von Bachelor- und Masterstudiengängen in allen Fachrichtungen. AQAS wurde durch die Hochschulen der Länder Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz gegründet und unterstützt das Bestreben der Länder, sich den ihnen übertragenen wissenschaftsgeleiteten Aufgaben für Qualitätssicherung und Studienreform zu stellen und aktiv an Aufbau und Etablierung des deutschen Akkreditierungssystems mitzuwirken.

Die Akkreditierungsagentur AQAS wurde im Jahr 2002 gegründet. Die Finanzierung der Agentur erfolgt durch Mitgliedsbeiträge, Einnahmen aus Akkreditierungen und einer Anschubfinanzierung durch die Länder Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz.

Die Organisationsstruktur der Agentur AQAS besteht aus folgenden Gremien: Mitgliederversammlung, Vorstand, Akkreditierungskommission, Beirat, Fachausschüsse und Geschäftsstelle. Das Entscheidungsgremium ist die Akkreditierungskommission.

Abb. 2 Organisationsstruktur AQAS



Bildquelle: website Agentur für Qualitätssicherung durch Akkreditierung von Studiengängen (AQAS e.V.): <http://www.aqas.de/kategorie/ueber-aqas/> (Zugriff 22.05.2006)

Die Mitglieder der Akkreditierungskommission werden durch den Vorstand berufen und umfassen vier VertreterInnen aus den Universitäten, vier VertreterInnen aus den Fachhochschulen,

zwei VertreterInnen aus der Berufspraxis, zwei VertreterInnen der Studierenden sowie den Vorsitz der Akkreditierungskommission durch die/den Vorstandsvorsitzende/n. Dazu können bis zu zwei ausländische BeraterInnen kommen.

### 3.3.4 ASIIN (Akkreditierungsagentur für Studiengänge der Ingenieurwissenschaften, der Informatik, der Naturwissenschaften und der Mathematik)

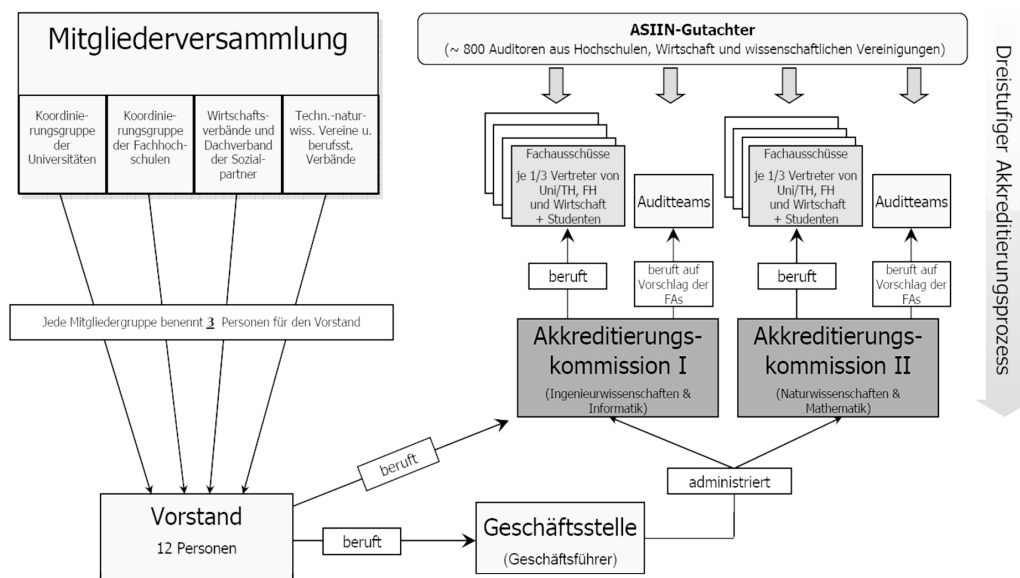
Die Agentur ASIIN übernimmt Akkreditierungen von Bachelor- und Masterstudiengängen in den Fachrichtungen Ingenieurwissenschaften, Informatik, Naturwissenschaften und Mathematik. ASIIN ist ein Zusammenschluss von zwei Agenturen, die in den Bereichen Ingenieurwissenschaften und Naturwissenschaften bereits aktiv waren und anerkannte Arbeitsergebnisse vorgelegt haben. Die Zusammenlegung der beiden Akkreditierungsagenturen ASII (Akkreditierungsagentur für Studiengänge der Ingenieurwissenschaften und der Informatik) und A-CBC (Akkreditierungsagentur für die Studiengänge Chemie, Biochemie und Chemieingenieurwesen an Universitäten und Fachhochschulen) zu ASIIN ist Folge einer Empfehlung des Akkreditierungsrates, um die Interdisziplinarität der fachlichen Arbeit zu stärken.

Die Akkreditierungsagentur wurde im Jahr 2002 gegründet. Die Finanzierung der Agentur erfolgt durch Mitgliedsbeiträge und Einnahmen aus Akkreditierungen.

Die Organisationsstruktur der Agentur ASIIN besteht aus folgenden Gremien: Mitgliederversammlung, Vorstand, Akkreditierungskommission I, Akkreditierungskommission II; Fachausschüsse und Geschäftsstelle. Das Entscheidungsgremium sind die beiden Akkreditierungskommissionen.

Die Existenz zweier Akkreditierungskommissionen ist die Folge der Zusammenlegung der beiden Akkreditierungsagenturen. Der ASIIN wird jedoch als Auflage gemacht, "zur Gewährleistung der Vergleichbarkeit und fachübergreifender Aspekte beide Kommissionen innerhalb von zwei Jahren zu einer für alle Studiengänge zuständigen Akkreditierungskommission zusammenzuführen und auf ein handlungsfähiges Maß zu verschlanken." (Akkreditierungsrat 2006)

Abb. 3 Organisationsstruktur ASIIN



Bildquelle: website ASIIN: [http://www.asiin.de/deutsch/newdesign/index\\_ex5.html](http://www.asiin.de/deutsch/newdesign/index_ex5.html) (Zugriff 22.05.2006)

Die Mitglieder der Akkreditierungskommission werden durch den Vorstand berufen und umfassen zu einem Drittel VertreterInnen der Universitäten, zu einem Drittel VertreterInnen der Fach-

hochschulen und zu einem Drittel VertreterInnen aus der Wirtschaft. Dazu kommen internationale BeraterInnen und VertreterInnen der ArbeitnehmerInnen und der Studierenden.

### **3.3.5 FIBAA (Foundation for International Business Administration Accreditation)**

Die Agentur FIBAA übernimmt Akkreditierungen von wirtschaftswissenschaftlich orientierten Bachelor- und Masterstudiengängen. Arbeitsschwerpunkte sind neben der Akkreditierung die Qualitätssicherung in der wirtschaftswissenschaftlichen Ausbildung sowie Information und Beratung von Studieninteressierten, Hochschulen sowie Unternehmen.

Die Akkreditierungsagentur wurde als Stiftung im Jahr 1994 gegründet und arbeitet seit 1995 als Akkreditierungsagentur. Die FIBAA wurde erstmals bis 2002 akkreditiert und danach bis zum Jahr 2007 reakkreditiert. Die Finanzierung der Agentur erfolgt durch Mitgliedsbeiträge (FIBAA-Forum) und Einnahmen aus Akkreditierungen, Gutachten und Projekten.

Die Organisationsstruktur der Agentur FIBAA besteht aus folgenden Gremien: Stiftungsrat, FIBAA-Akkreditierungskommission (FAK), FIBAA-Forum (Beirat) und Geschäftsstelle. Das Entscheidungsgremium ist die FIBAA-Akkreditierungskommission.

Die Mitglieder der Akkreditierungskommission werden durch den Stiftungsrat für zwei Jahre berufen. Die Kommission besteht aus sechs VertreterInnen der Wirtschaft, zwei VertreterInnen aus Forschungsinstituten, einem/einer VertreterIn aus den Gewerkschaften sowie fünf VertreterInnen der Hochschulen und zwei VertreterInnen der Studierenden. Dazu kommt die/der LeiterIn der Akkreditierung mit beratender Stimme.

### **3.3.6 ZEvA (Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover)**

Die Agentur ZEvA übernimmt Akkreditierungen von wirtschaftswissenschaftlich orientierten Bachelor- und Masterstudiengängen. Die Agentur ZEvA hat entscheidend zum Aufbau des Akkreditierungssystems beigetragen, hat immer wieder neue Themen aufgegriffen und spielt auch im internationalen Bereich eine Rolle. Der Agentur ZEvA wird die Entwicklung zu einer gut funktionierenden und von den Hochschulen nachgefragten Agentur bescheinigt. Bei der Begutachtung orientiert sich ZEvA an den Verfahren der DFG.

Schwerpunkte der Agentur sind neben der Akkreditierung: die Evaluation von Lehre und Studium, die Durchführung von Veranstaltungen und die Herausgabe von Veröffentlichungen.

Die Akkreditierungsagentur wurde 1995 als "Zentrale Evaluationsagentur der niedersächsischen Hochschulen (ZEvA)" gegründet und im Jahr 2000 umbenannt in "Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEvA)". Die Akkreditierung war bis Anfang Februar 2006 gewährt und wurde bis Ende Juni 2006 verlängert. Die Finanzierung der Agentur erfolgt durch die Grundfinanzierung aus Mitteln der niedersächsischen "Innovationsoffensive" und aus Einnahmen durch die Akkreditierungen.

Die Organisationsstruktur der Agentur ZEvA besteht aus folgenden Gremien: dem/der wissenschaftlichen LeiterIn, dem/der GeschäftsführerIn, der Abteilung Evaluation und der Abteilung Akkreditierung mit der ständigen Akkreditierungs-Kommission (SAK). Das Entscheidungsgremium ist die ständige Akkreditierungs-Kommission (SAK).

Die Mitglieder der Akkreditierungskommission werden durch die Landeshochschulkonferenz Niedersachsen für drei Jahre berufen und umfassen vier VertreterInnen der Universitäten, zwei VertreterInnen der Fachhochschulen, zwei VertreterInnen aus der Berufspraxis und zwei VertreterInnen der Studierenden. Den Vorsitz hat die/der wissenschaftliche LeiterIn, die/der ihr/sein Stimmrecht jedoch nur bei Stimmgleichheit ausüben darf. Hinzu kommt zusätzlich ein/e VertreterIn des Ministeriums für Wissenschaft und Kultur Niedersachsen als Gast mit beratender Stimme.

## 4 Derzeitiger Stellenwert von Gender Mainstreaming bei der Einführung gestufter Studiengänge

### 4.1 Zur Beteiligung von Frauen am Akkreditierungsprozess

Im Hinblick auf die Beteiligung von Frauen an Akkreditierungsprozessen in Deutschland präsentiert sich derzeit (Stand August 2006) ein Bild, das in kaum zu überbietender Deutlichkeit die abnehmenden Frauenanteile auf den höheren Ebenen der Wissenschaftslandschaft spiegelt: Im Akkreditierungsrat, in dem wichtige hochschulpolitische Weichen gestellt werden, sind Frauen rar gesät, ebenso in den leitenden Positionen der Akkreditierungsagenturen. Auch unter den wissenschaftlichen GutachterInnen finden sich verhältnismäßig wenige Frauen. Auf ReferentInnenebene in den Agenturen sowie unter den bei den Akkreditierungsverfahren engagierten Studierenden sind Frauen dagegen stark vertreten. Die Wissenschaftlerinnen in den Fachbereichen scheinen sich unseren Ergebnissen zufolge eher im Bereich der Konzeption neuer Studiengänge zu engagieren, treten dann aber bereits auf der "offizielleren" Ebene des Akkreditierungsverfahrens bzw. bei der Begutachtung vor Ort eher in den Hintergrund.

Dem Stiftungsrat gehören sechs (ausschließlich männliche) Vertreter aus den Bundesländern an sowie fünf VertreterInnen des Wissenschaftsbereichs, davon zwei Frauen. Der Vorstand ist mit drei Männern besetzt. Dem Akkreditierungsrat gehören 15 Männer und zwei Frauen an, davon eine Vertreterin der Studierenden. Die Geschäftsstelle des Rates und der Stiftung ist mit drei Frauen (davon eine Sekretärin) und zwei Männern besetzt. Der Leiter der Geschäftsstelle ist ein Mann.

Tabelle 1: Zusammensetzung der Leitungsebene des Akkreditierungssystems

	FRAUEN	MÄNNER
VORSTAND	0	3
GESCHÄFTSSTELLE	3	2
AKKREDITIERUNGSRAT	2	15
STIFTUNGSRAT	2	9

Auf der Leitungsebene sind in den Akkreditierungsagenturen nur sehr wenige Frauen beteiligt. Bei den vier Agenturen, bei denen wir die Zahlen ermitteln konnten, lag der Frauenanteil bei 12%. Dieser Prozentsatz hat sich nicht erhöht, seit die CEWS 2004 vergleichbare Daten erhoben hat (vgl. Mühlenbruch et al. 2005). Hingegen hat sich das Zahlenverhältnis zwischen männlichen und

weiblichen Mitgliedern der Akkreditierungskommissionen sogar zu Ungunsten von Frauen verschoben, obwohl einige ExpertInnen aus den Agenturen berichteten, dass man sich dort sehr um die Gewinnung von weiblichen Kommissionsmitgliedern bemühe.

In den Geschäftsstellen der Akkreditierungsagenturen arbeiten zumeist mehr Frauen als Männer, auch auf der Ebene der FachreferentInnen/wissenschaftlichen MitarbeiterInnen. Akkreditierung, so sinngemäß einer unserer Gesprächspartner in den Agenturen, scheint ein Berufsfeld zu sein, das ganz überwiegend Frauen interessiert<sup>15</sup>. Die Leitung der Geschäftsstellen allerdings ist dann wiederum überwiegend in männlicher Hand: Fünf der sechs Geschäftsstellen werden von einem Mann geleitet.

Dieser Gender-Bias in den Akkreditierungsinstitutionen scheint den Agenturen inzwischen durchaus bewusst. Man bemühe sich, so die überwiegend geäußerte Einschätzung unserer Ge-

15 Die Agenturen berichten übereinstimmend, dass für die Arbeit in den Geschäftsstellen der Agenturen (unterhalb der Leitungspositionen) fast ausschließlich Bewerberinnen qualifiziert seien, wie das folgende Zitat verdeutlicht. "Neben mir als Geschäftsführer arbeiten acht weitere Personen in der Geschäftsstelle. Fest angestellt, Vollzeit, alle weiblich. ... Wir haben bei den ganzen Einstellungsprozeduren und auch bei der Ausschreibung für die letzte Stelle im Rahmen des Pilotprojekts Prozessqualität nicht ausreichend qualifizierte Männer gefunden, haben auch da...vier Frauen zu Vorstellungsgesprächen eingeladen und davon dann zwei eingestellt." (Thomas Reil, ACQUIN, Transkript S. 2)

sprächspartnerInnen aus den Agenturen, den Frauenanteil sowohl in den Kommissionen als auch bei den GutachterInnen zu erhöhen. Jedoch sei dies insbesondere in den Ingenieurwissenschaften, aber auch in den Naturwissenschaften recht schwierig, da erstens der absolute Frauenanteil in der Wissenschaft recht gering sei und, als logische Folge, die wenigen Professorinnen entsprechend viele Anfragen zur Mitarbeit in Gremien u. ä. bekämen. Im Zweifelsfall achte man daher am ehesten auf fachliche Kompetenz und (bei der Auswahl der FachgutachterInnen) auf eine ausreichende Distanz zum zu begutachtenden Fachbereich, um Befangenheit auszuschließen. Einige Agenturen berichteten, Maßnahmen zur gezielten Gewinnung von Frauen für die wissenschaftlichen Aufgaben der Agenturen bereits ergriffen zu haben oder zu planen. Die Schwierigkeiten beschreibt ein Experte aus den Agenturen folgendermaßen:

"Die Kommissionen sind unterschiedlich besetzt von der Geschlechteraufteilung her. Bei der Akkreditierungskommission ... macht der Vorstand aufgrund der Vorschläge der Mitgliedshochschulen einen Wahlvorschlag und achtet dabei auch auf diesen Aspekt, ist aber abhängig von den Vorschlägen, die von den Hochschulen kommen. Deshalb können wir an dieser Stelle das Problem, das es gibt, nicht lösen, versuchen aber, einen relativ ausgeglichenen Anteil herzustellen. Momentan sieht es so aus, dass neben dem Vorsitzenden in der Akkreditierungskommission (als Vertreter bzw. Ersatzvertreter) 16 männliche Mitglieder und 7 weibliche Mitglieder vertreten sind. In den Fachausschüssen ist das je nach Fächerkultur unterschiedlich. In den Ingenieurwissenschaften ist z. B. bisher keine Frau im Fachausschuss, auch im Bereich Architektur. Das liegt aber oft auch daran, dass die wenigen Frauen, die eben z. B. im Maschinenbau engagiert sind, zwar mit uns zusammenarbeiten, auch als Gutachterinnen tätig sind, aber in bereits so vielen Gremien verankert sind, dass sie einfach keine Lust mehr haben. Das ist natürlich bitter, aber das wird noch einige Zeit dauern, bis sich das ändert." (Thomas Reil, ACQUIN, Transkript S. 2)

Experte G. konstatiert eine rege Beteiligung von Frauen auf allen Ebenen, merkt an, dass Frauen, wenn sie denn Professorin geworden sind, auch eher die "Politikerinnen", d. h. politisch engagiert seien. Gutachterinnen werden gezielt gesucht. B.s Einschätzung zufolge sind allerdings Wissenschaftlerinnen insbesondere in den Natur- und Ingenieurwissenschaften so oft gefordert, dass sie kein Interesse bzw. keine Zeit mehr haben, nun auch noch für die Akkreditierungsverfahren als Gutachterinnen zur Verfügung zu stehen. In Geistes- und Sozialwissenschaften existiert insgesamt ein höherer Frauenanteil bei den Gutachtenden.

Alle anderen Befragten berichten, dass das Geschlecht bei der Gutachterausswahl zweitrangig ist, Qualifikation und "Ferne" (im Sinne von Nicht-Befangenheit) von der auftraggebenden Hochschule seien wichtiger. Auch richten sich die Agenturen häufig nach den Vorschlägen der Hochschulen und der Verbände. Von dort, z. B. aus der Berufspraxis, kämen überdurchschnittlich viele Frauen, so ein Befragter. Bei einer Agentur steht das Thema "Erhöhung des Frauenanteils in den Kommissionen" ständig auf der Agenda, eine andere Agentur hat sich zu diesem Thema bereits vor längerer Zeit (2005) Expertise eingeholt, allerdings bislang noch keinen der dort vorgestellten Vorschläge umgesetzt.

Experte R. lobt insbesondere die sehr engagierte Beteiligung von Studentinnen an den Verfahren und moniert die rhetorische/verbale Zurückhaltung bei den beteiligten Wissenschaftlerinnen. Diese Einschätzung stimmt mit den Ergebnissen bei der Befragung der Wissenschaftlerinnen und dem daraus gewonnenen Eindruck überein, dass diese eher als "stille Kraft" im Hintergrund wirken.

Die Beteiligung von Studentinnen und Wissenschaftlerinnen an der Planung der gestuften Studiengänge sowie an den Akkreditierungsverfahren sei "rege" (s. o.). Dies bedeute allerdings nicht, so auch hier der Konsens unserer GesprächspartnerInnen, dass diese Frauen in jedem Fall auch Gender-Aspekte einbringen würden. So seien z. B. die oft recht jungen Studentinnen der Ingenieur- und Naturwissenschaften daran meist recht uninteressiert. Auch nehmen laut L.s Schätzung nur bei ca. 20 Prozent der Verfahren die Gleichstellungsbeauftragten teil.

Im Rahmen der Befragung von Wissenschaftlerinnen wurde danach gefragt, ob sie Mitglied einer Kommission im Kontext eines oder mehrerer Akkreditierungsverfahren waren und inwieweit ihrer Erfahrung nach Frauen an diesen Verfahren beteiligt sind. Als Ergebnis lässt sich Folgendes



festhalten: Von den 39 Befragten waren nur acht direkt an Verfahren beteiligt, 27 verneinten die Frage und vier gaben keine auswertbare Antwort. Von den 27 nicht offiziell Beteiligten gaben allerdings mehrere Wissenschaftlerinnen an, im Vorfeld der Akkreditierung an der Ausgestaltung der Module und den Konzepten zur neuen Struktur eines Studiengangs beteiligt gewesen zu sein, wie die folgende Antwort exemplarisch verdeutlicht:

"Ich war an der Ausarbeitung der neuen Studienordnung, nicht aber an den späteren Kommissionen im Rahmen der Akkreditierung beteiligt. Der Frauenanteil von Seiten des Instituts war angesichts fehlender Frauen gering." (Wissenschaftlerin 25)

Daraus lässt sich unseres Erachtens ableiten, dass Frauen die "Hintergrundarbeit" leisten und damit sicherlich an wichtigen inhaltlichen Weichenstellungen beteiligt sind, jedoch nicht in Erscheinung treten, sobald die offizielle, repräsentativere und vor allem stärker institutionalisierte Ebene erreicht wird. Entsprechend (selbst-)kritisch fallen auch die Antworten der Wissenschaftlerinnen auf die Nachfrage aus, inwieweit und wie stark Frauen bislang an den Verfahren beteiligt waren: Vier Frauen schätzen die Beteiligung ihrer Geschlechtsgenossinnen insgesamt als niedrig und nur fünf Befragte schätzen die Beteiligung von Frauen an dieser Stelle als hoch ein:

"Da an unserer Fakultät der Anteil von Frauen - relativ - hoch ist, waren sie insgesamt auch relativ gut in den Kommissionen vertreten. Von derzeit 4 Studiengangs-Beauftragten ist eine weiblich; außerdem haben wir derzeit eine weibliche Studiendekanin. Die Gleichstellungskommission wurde jedoch nicht eingebunden." (Wissenschaftlerin 2)

Als durchschnittlich bewerteten sieben der befragten Wissenschaftlerinnen die Repräsentanz von Frauen, wobei angemerkt wurde, dass diese quantitative Ausgewogenheit nicht automatisch gleichbedeutend mit einer Gender-Sensibilität der beteiligten Kolleginnen sei.

Eine Professorin wies darauf hin, dass an ihrer Hochschule die Gleichstellungskommission in die Akkreditierungsprozesse nicht eingebunden war, was als wichtiger Beleg dafür zu werten ist, dass die Bedeutung der Gender-Aspekte für die Neustrukturierungen auch auf der Ebene der Hochschulleitungen häufig nicht gesehen wird. Auch das Bemühen, das Problembewusstsein in der Hochschulöffentlichkeit zu stärken, ist den Berichten zufolge nicht immer von Erfolg gekrönt:

"Unsere Gleichstellungskommission, der auch ich angehöre, hat den Versuch unternommen, das Gender Mainstreaming durch eine Veranstaltung mit auswärtiger Referentin zumindest bekannt zu machen, der jedoch kläglich scheiterte." (Wissenschaftlerin 13)

Im Gegensatz zu der Einschätzung aus den Akkreditierungsagenturen, wonach der Grad der Frauenbeteiligung ca. 20 % beträgt, vermittelt unsere Befragung der Gleichstellungsbeauftragten zunächst ein optimistischeres Bild, waren doch 37 % der Befragten mit auswertbaren Antworten in unterschiedlicher Weise an Akkreditierungen beteiligt, während der größere Teil (gut 45 %) aus unterschiedlichen Gründen angab, bisher nicht in Akkreditierungsprozesse eingebunden zu sein und 17 % diese Frage nicht beantworteten. Gehen wir davon aus, dass diese Nicht-Antworten ebenfalls als Nicht-Beteiligung zu werten sind, und berücksichtigen die Tatsache, dass einige der Frauenbeauftragten nur in ihrer Eigenschaft als Professorinnen an Akkreditierungsprozessen beteiligt sind bzw. waren<sup>16</sup>, nähern sich die Ergebnisse der Befragung der Gleichstellungsbeauftragten an die Schätzung der Akkreditierungsagenturen mit einer 20 %-igen Frauenbeteiligung an<sup>17</sup>.

Die Art der Beteiligung der Frauen- und Gleichstellungsbeauftragten variiert stark. Gleichstellungsbeauftragte nehmen z. T. direkt oder indirekt Einfluss, werden um Beratung gebeten oder arbeiten in Arbeitsgruppen zur Akkreditierung mit, wie die folgenden Beispiele zeigen. Deutlich wird dabei auch die wichtige Funktion der Fakultätsfrauenbeauftragten:

"In den Fakultäten sind in der Regel die Fakultäts-Frauenbeauftragten bei der Genehmigung von Studienordnungen beteiligt, im Senat ist die Hochschulfrauenbeauftragte beteiligt." (GB Universität Regensburg).

16 Von den 70 antwortenden Gleichstellungsbeauftragten, haben vier als Professorin, eine als Studiendekanin, eine als Vizepräsidentin und eine als Mitglied im Senat an Akkreditierungsverfahren teilgenommen.

17 Zu berücksichtigen ist dabei auch, dass die Frauenbeauftragten, die bereits Erfahrungen mit Akkreditierungen machen und in irgend einer Weise mitwirken konnten, in der Befragung überrepräsentiert und Beauftragte ohne jede Beteiligung unterrepräsentiert sind.

Zum Teil ist die Beteiligung jedoch nur indirekt, ohne unmittelbare Beteiligung an den Akkreditierungsverfahren (was wiederum den unterschiedlichen Grad der Einschätzung der Frauenbeteiligung bei den Agenturen und den Gleichstellungsbeauftragten erklärt):

"Die zentrale Frauenbeauftragte bzw. ihre Stellvertreterin ist über die Kooperation mit der Abteilung Studienreform und Evaluation und die Beteiligung an der Arbeit der Kommission für Lehre und Studium des Akademischen Senats am Verfahren beteiligt. Die dezentralen Frauenbeauftragten sind in ihren Fächern über ihre Mitarbeit in den Fakultätsräten über die Erarbeitung der neuen Curricula informiert und teilweise direkt daran beteiligt. Sie sind auf diesem Wege auch über die Akkreditierungsverfahren in ihren Fächern informiert, aber sie sind nicht direkt am Verfahren beteiligt." ( GB Humboldt Universität Berlin)

Wenn Frauen direkt in Akkreditierungsprozesse der Hochschulen eingebunden sind, dann sind sie es nach Aussagen der Frauen- und Gleichstellungsbeauftragten v. a. im Rahmen ihrer Funktionen als Professorin, Lehrende, Dekanin, Leiterin einer Arbeitsgruppe, jedoch nicht als Fachfrau für Gender-Aspekte. Aus diesem Grund ist durch die bloße Erhöhung des Frauenanteils bei den Verfahren, so die Einschätzung vieler Gleichstellungsbeauftragten, nicht notwendigerweise eine Garantie für die Beachtung von Gender-Aspekten garantiert, wie eine Befragte aus einer Fachhochschule berichtet:

"Wir hatten eine Frau unter den Gutachtern. Diese achtete allerdings nicht auf Gender-Aspekte." (GB 3)

Aus diesem Grund wird sowohl von den Gleichstellungsbeauftragten als auch den befragten Wissenschaftlerinnen die Einbeziehung der Gleichstellungsbeauftragten bzw. -kommissionen und/ oder von Gender-ExpertInnen in die Akkreditierungsverfahren sowie in die vorhergehenden Planungsphasen für die neuen Studiengänge gefordert.

#### **4.2 Zum Stellenwert von Gleichstellungsaspekten im Prozess der Akkreditierung**

Die geringe Beteiligung von Frauen am Prozess der Akkreditierung - und zwar sowohl auf Seiten der Akkreditierungsinstitutionen als auch der Hochschulen - ist für sich genommen noch kein ausreichendes Indiz für den Stellenwert von Gender Mainstreaming bzw. der Geschlechtergerechtigkeit bei der Entwicklung und Akkreditierung gestufter Studiengänge. Kennzeichen von Gender Mainstreaming ist es ja gerade, dass die Integration von Gleichstellungszielen in die jeweiligen Prozesse von allen Beteiligten, insbesondere aber von den Leitungspersonen - unabhängig vom Geschlecht - berücksichtigt wird. Wir haben deshalb alle unsere InformantInnen, die ExpertInnen der Akkreditierungsagenturen und des Akkreditierungsrats, die Frauen- und Geschlechterforscherinnen und die Gleichstellungsbeauftragten gefragt, welche Rolle ihrer Erfahrung nach Gender Mainstreaming bzw. Aspekte der Gleichstellung und Geschlechtergerechtigkeit bei der Entwicklung und Akkreditierung gestufter Studiengänge einnehmen.

Das von den ExpertInnen der Akkreditierungsagenturen vermittelte Bild ist äußerst ernüchternd. Danach spielt Gender Mainstreaming bei den Akkreditierungen kaum eine Rolle:

"Gender Mainstreaming ist kein wirklich zentrales Thema, Gender-Aspekte werden ganz selten separat diskutiert" (ExpertInneninterview R.: S. 3).

so der Experte R.. Dies gilt offensichtlich auch für die Hochschulen, die das Kriterium der Geschlechtergerechtigkeit in ihrem Leitbild aufführen, wie die folgende Aussage belegt:

"Alle Hochschulen, die ein Leitbild haben, haben in ihrem Leitbild auch die Geschlechtergerechtigkeit mit drinnen. Also das sind sicher 85 oder 90 Prozent... Von denen haben da konkrete Maßnahmen... ich würde sagen zwischen 10 und 20 Prozent. Wo wir wirklich dann Aktivitäten kennen lernen." (ExpertInneninterview G.: S. 5).

Zwar teilen nicht alle ExpertInnen die Auffassung, dass Geschlechtergerechtigkeit in den meisten Leitbildern verankert ist, die Erfahrungen bezüglich der Integration von Gender Mainstreaming

ming in die Akkreditierungsverfahren entsprechen jedoch bei allen der Feststellung des Experten F.:

"Generell habe ich den Eindruck, es (das Gender Mainstreaming, d. Verf.) ist bisher in keiner Weise organisiert und geregelt." (ExpertInneninterview F: S. 3).

Ein etwas optimistischeres Bild liefert - auf den ersten Blick - die Befragung der Gleichstellungsbeauftragten der Hochschulen. Denn es wurden uns immerhin von 34 Hochschulen, (das sind 45 % der Hochschulen, die sich an unserer Befragung beteiligt haben), zumindest gewisse Ansätze zur Integration von Gleichstellungsaspekten bei der Entwicklung und Akkreditierung gestufter Studiengänge berichtet, wobei ein sehr breites Spektrum dieser Maßnahmen hinsichtlich Verbindlichkeit, Intensität und Reichweite festzustellen ist. Legen wir nur die auswertbaren Antworten unserer Befragung zu Grunde, hätten demnach nur 55 % der Hochschulen in der BRD keine Maßnahmen zur Integration von Gleichstellungsaspekten in die gestuften Studiengänge entwickelt, was der insgesamt doch sehr pessimistischen Einschätzung der Akkreditierungsagenturen widersprechen würde.

Unseres Erachtens ist die Differenz der Befragung der ExpertInnen aus den Akkreditierungsagenturen und den Gleichstellungsbeauftragten im Wesentlichen mit dem "Non-Response-Problem" zu erklären: Erfahrungsgemäß antworten Befragte, die zum Thema der Befragung nichts (wesentliches) beizutragen haben, weitaus seltener als Befragte mit einschlägigen Erfahrungen. Es ist deshalb davon auszugehen, dass der Anteil von Hochschulen ohne einschlägige Maßnahmen oder Konzepte unter den nicht einbezogenen Hochschulen weitaus höher ist als in unserer Befragung.

Interessant sind auch die Gründe, die uns für das Fehlen einschlägiger Maßnahmen genannt wurden. Drei unterschiedliche Gründe sind zu erkennen:

Eine Gleichstellungsbeauftragte begründete das Fehlen einschlägiger Maßnahmen mit der Tatsache, dass es keine *Frauendiskriminierung an ihrer Hochschule* gebe:

"Bitte haben Sie Verständnis dafür, dass ich den Fragebogen nicht beantworten werde. An der Musikhochschule L. gibt es keine Diskriminierung von Frauen und auch keine 'Gender Studies'". (GB Musikhochschule L.)

Ob die Dominanz weiblicher Studierender bereits gewährleistet, dass die vielfältigen Aspekte der Geschlechtergerechtigkeit (z. B. Zeitstrukturen, Vereinbarkeit von Studium und Familie, geschlechtssensible Didaktik usw.) berücksichtigt werden, muss hier offen bleiben.

Fünf weitere Befragte berichteten, dass an ihrer Hochschule der Prozess der Einführung gestufter Studiengänge noch nicht eingeleitet worden sei oder sehr in den Anfängen stecke. Jedoch besteht gerade bei diesen Hochschulen großes Interesse an den Ergebnissen unserer Studie, wie die folgenden Stellungnahmen zeigen:

"Wahrscheinlich sind wir die einzige Hochschule, die noch keinen BA oder MA Studiengang entwickelt hat, geschweige denn hat akkreditieren lassen. Deshalb kann ich Ihre Fragen bislang nicht beantworten. Auf der anderen Seite wären gerade für uns die Ergebnisse ihrer Umfrage um so interessanter. Ich erlaube mir auch, Ihren Fragebogen als "Gedächtnisstütze" bei der Bildung der BA und MA zu nutzen." (GB FH Sozialwesen Mannheim)

"Bei der Philosophischen Fakultät III der Universität Würzburg, deren Frauenbeauftragte ich bin, sind die Planungen der BA/MA Studiengänge noch nicht weit gediehen, d. h. es liegt noch für kein Fach ein Konzept vor. ... Angeregt durch Ihre Befragung ist es mir jedoch gelungen, die Problematik den Fachvertretern im Fachbereichsrat vor Augen zu führen. Es wird sogar überlegt, einen Studiengang 'gender studies' zu etablieren. Im Rahmen meiner Möglichkeiten würde ich dieses Vorhaben gerne vorantreiben. Deshalb bin ich an den Ergebnissen der Studie sehr interessiert. Ich bitte Sie daher, mich weiter zu informieren." (GB Universität Würzburg, Philosophische Fakultät)

Am häufigsten wird das Fehlen einschlägiger Maßnahmen jedoch mit fehlendem Interesse bzw. Ignoranz seitens der EntscheidungsträgerInnen begründet. Dies gilt insbesondere (aber

nicht nur und nicht für alle) Hochschulen mit einem hohen Anteil ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge.

"An der Fachhochschule F. finden keinerlei Aktivitäten zur Integration von Gender-Aspekten in neue Studiengänge oder in das bisher nicht existierende Qualitätsmanagement statt. Dies ist nicht zuletzt mit der ingenieurwissenschaftlichen Tradition dieser Einrichtung zu begründen. Bei 86 Professuren lehren lediglich 2 Professorinnen. Als ich vor 4 Jahren meine Arbeit als Frauenbeauftragte hier aufnahm und die Vorstellung hatte, auch diesen Bereich zu befördern, bin ich ausschließlich auf absolutes Unverständnis gestoßen. An dieser Situation hat sich bis heute nichts geändert. An dieser Hochschule könnte nur auf Druck von außen etwas verändert werden, also wenn etwa Akkreditierungen ohne die Integration von Gender-Aspekten verweigert würden." (GB FH F.)

Als Fazit ist festzustellen, dass die Integration von Gleichstellungsaspekten bzw. Aspekten der Geschlechtergerechtigkeit bei der Entwicklung gestufter Studiengänge und deren Akkreditierung bisher nicht die Rolle spielt, die sie nach den programmatischen Bekenntnissen des Akkreditierungsrats und auch vieler Leitbilder der Hochschulen spielen sollte.

Dennoch ist es an einer Reihe von Hochschulen gelungen, Konzepte zur Integration von Gleichstellungsaspekten in die Entwicklung und Implementierung gestufter Studiengänge zu entwickeln und umzusetzen. Diese bilden eine wichtige Grundlage der folgenden Kapitel, außerdem sind sie in Kapitel 11 - als Empfehlung zur Nachahmung - aufgelistet.

#### **4.3 Mehr oder weniger Gender? Erfahrungen zur Integration der Frauen- und Geschlechterforschung in die Curricula gestufter Studiengänge**

Die Einführung gestufter Studiengänge birgt nach Ansicht vieler GeschlechterforscherInnen und Gleichstellungsbeauftragten nicht nur die Gefahr in sich, dass hierbei Gleichstellungsaspekte nicht in der gebotenen Weise berücksichtigt werden, sondern dass darüber hinaus bereits erreichte Standards, insbesondere bezüglich der Integration von Theorien, Methoden und Erkenntnissen der Frauen und Geschlechterforschung wieder verloren gehen könnten, z. B. wegen der angeblichen oder tatsächlichen Notwendigkeit einer Konzentration auf die "Kerninhalte" des jeweiligen Faches. Andere vertreten demgegenüber die Auffassung, dass der Bologna-Prozess die Chance einer qualitativen Studienreform und einer Modernisierung der Studieninhalte biete, die auch der Geschlechterforschung zu Gute kommen könnte (so Heidi Degethoff des Campos (2005).

Wir haben deshalb in allen drei Befragungen die Frage gestellt, ob Themen und Inhalte der Geschlechterforschung in gleicher Weise wie bisher in den Curricula enthalten geblieben, reduziert oder verstärkt integriert worden sind.

Die VertreterInnen der Akkreditierungsagenturen reagierten auf die Frage "Mehr oder weniger Geschlechterforschung?" zurückhaltend. Tenor war hier, dass eine repräsentative Einschätzung der Verankerung von Geschlechterforschung im Vergleich zu eventuellen Vorgängerstudiengängen kaum möglich sei; es handele sich bei ihren Statements daher eher um Vermutungen. In größeren Fachbereichen/Studiengängen falle die Etablierung von Gender Studies bzw. entsprechenden Modulen sicherlich leichter, da diese über größere Kapazitäten verfügten. In Natur- und Ingenieurwissenschaften seien solche inhaltlichen Angebote kaum etabliert, die Inhalte/Fragestellungen der Gender Studies seien den Studierenden der Natur- und Ingenieurwissenschaften fremd. Experte L. moniert, dass es hierzu (Stellung der Gender Studies im Vergleich) keinerlei aussagefähige Daten gibt und weist auf die hohe Bedeutung von Datenmaterial und dessen Auswertung hin, aber auch darauf, dass systematische und statistisch belastbare Auswertungen zu Gender-Aspekten in Struktur und Curricula erst möglich sind, wenn mehrere Jahrgänge zu Ende studiert haben.

Die Erfahrungen der von uns befragten Geschlechterforscherinnen sind uneinheitlich. Eine erste Gruppe resümiert, dass durch die Umstrukturierung der Studiengänge erstmalig eine offizielle Verankerung von Geschlechterforschungsinhalten in die Curricula möglich wurde und/oder dass in ihrem Fachbereich/an ihrer Fakultät "Extra"-Studiengänge "Gender Studies" eingerichtet wur-

den. Letzteres wird zwar einerseits als Aufwertung und Stärkung der Gender Studies eingeschätzt, andererseits sehen mehrere Wissenschaftlerinnen die Gefahr, dass durch diese Entwicklung die wissenschaftlichen Erkenntnisse aus der Frauen- und Geschlechterforschung separiert und damit nicht zwangsläufig allen Studierenden nahe gebracht werden.

Eine zweite, etwa gleich große Gruppe von Befragten moniert dagegen, dass ihrer Erfahrung nach Gender Studies als "nicht zum engeren Kanon gehörend" und aufgrund der sehr straffen Studienorganisation im Zuge der Umstrukturierung "ausgemustert" worden sind bzw. werden. "Es droht tendenziell Marginalisierung" (Wissenschaftlerin 3). Die Erfahrung einer Professorin aus dem Bereich der Frauen- und Geschlechterforschung lautet: "Für die männlichen Mitkonzeptoren spielt die Forschungsfrage ‚Gender‘ im Allgemeinen gar keine Rolle." (Wissenschaftlerin 26).

Eine dritte Gruppe von Befragten ist der Ansicht, dass sich durch die Einführung gestufter Studiengänge an der Verankerung der Geschlechterforschung nichts geändert hat. Grosso modo sind alle drei Tendenzen etwa gleich stark vertreten.

Ob es zu einer Stärkung oder Verdrängung der Geschlechterforschungsinhalte kommt, hängt, so die Einschätzung sowohl der Geschlechterforscherinnen als auch der Gleichstellungsbeauftragten, entscheidend vom Engagement der beteiligten Personen ab:

"Nach unserer Erfahrung hängt es sehr stark von den an solchen Prozessen beteiligten Personen und deren Engagement ab, ob Gender-Aspekte berücksichtigt werden oder nicht. In Disziplinen oder Fakultäten, wo Genderforschung noch immer einen schweren Stand hat, ist es ohne ein enormes Engagement Einzelner kaum möglich, daran etwas zu verändern. Wenn es solche Personen nicht gibt, stagniert die Situation nicht nur, sondern wird sogar häufig dazu genutzt, bereits verankerte Gender-Aspekte wieder rückgängig zu machen." (Wissenschaftlerin 4)

Die von uns Befragten schlugen, quasi als "Gegenmaßnahme" gegen solche Tendenzen, vor,

"...alle behandelten wissenschaftlichen Themen stets auch aus der Genderperspektive zu diskutieren - auch in den Naturwissenschaften. Die Lehrenden sollten neben den Programmen zur Förderung ihrer Management- und Führungskompetenzen einem Monitoring und regelmäßigen Trainings in Gender Competency unterzogen werden." (Wissenschaftlerin 14)

Ein strukturelles Problem bei der Integration der Geschlechterforschung liegt auch, so eine der befragten Geschlechterforscherinnen, in dem starren, disziplinären Korsett der Module<sup>18</sup>:

"Dort wo eng begrenzt auf Jahre hinaus vorgegeben ist, wie ein Modul auszusehen hat und wer dort prüfungsberechtigt ist, ist es kaum möglich, auch mal ein Seminar zur Geschlechterforschung unterzubringen. Geschlechterforschung ist häufig interdisziplinär ausgerichtet, keinem Fach richtig zugeordnet und prekär abgesichert." (Wissenschaftlerin 30)

Dass generelle Aussagen über die Chancen und Risiken der Einführung gestufter Studiengänge für die Verankerung der Geschlechterforschung in den Curricula nicht möglich sind, zeigt die folgende, hier exemplarisch ausführlich zitierte Stellungnahme des hochschulübergreifenden Braunschweiger Zentrums für Gender-Studies:

"Themen der Geschlechterforschung werden nur sehr gering in die neuen Curricula integriert; in mehreren Fällen lässt sich auch eine konkrete Verdrängung nachweisen. Dies ist insbesondere dem schweren Stand der interdisziplinären Ausrichtung von Gender Studies zuzuschreiben, der in den neuen Studiengängen kaum Berücksichtigung finden (kann). Die Entwicklungen sind jedoch unterschiedlich:

1. Der Fachbereich Sozialwesen der FH bietet derzeit Studierenden die Möglichkeit, ‚Soziale Arbeit mit Mädchen und Frauen‘ als Schwerpunkt mit entsprechendem Umfang zu belegen. Diese Möglichkeit wird voraussichtlich in einem modularisierten Angebot nicht mehr vorhanden sein; auch wird es voraussichtlich kein entsprechendes Modul geben. Jedoch sind alle DozentInnen aufgefordert, in ihren Modulen/Veranstaltungen Gender-Themen konsequent als Quer-

18 Ein weiterer, sehr interessanter Aspekt wird durch eine Wissenschaftlerin der Ruhr-Universität Bochum eingebracht, die auf die Gefahr hinweist, dass Genderforscherinnen durch festgeschriebene Module zur Frauen- und Geschlechterforschung möglicherweise so stark auf diese Themen fixiert werden, dass ihnen die Entwicklung und Profilierung im Hinblick auf andere fachliche Schwerpunkte erschwert wird.

schnittsthema zu behandeln und die diesbezüglichen Überlegungen sehen auch recht viel versprechend aus. Dies führte z. B. zum Wunsch der DozentInnen, im kommenden Jahr Fortbildungen zu veranstalten, um die eigenen Kompetenzen in diesem Bereich zu erhöhen.

2. Die Lehramtsstudiengänge an der TU sind bereits auf BA-Struktur umgestellt. Hier ist es enorm schwierig geworden, Lehrveranstaltungen zu Gender-Themen in das Curriculum zu integrieren; insbesondere da die Einbindung kooperativer, interdisziplinärer Lehrveranstaltungen nun der Überwindung überbürokratisierter Hürden bedarf.

3. Erstmals mit Gender-Themen beschäftigt sich hingegen die Fakultät für Maschinenbau, die in ihren Entwurf des Akkreditierungsantrags für einen BA/MA-Studiengang ‚Mobilität und Verkehr‘ ein Wahlpflichtmodul ‚Geschlechteraspekte im Bereich Mobilität und Verkehr‘ aufgenommen hat.

4. Obwohl an der Hochschule für Bildende Künste zahlreiche WissenschaftlerInnen arbeiten, die für Geschlechterthemen ausgewiesen und auch an den Akkreditierungsverfahren z. T. maßgeblich beteiligt sind, werden dort Gender-Aspekte meines Wissens nach nicht ausdrücklich in den neuen Curricula benannt." (Braunschweiger Zentrum für Gender Studies 2006).

Zusammenfassend lässt sich feststellen: Die Einführung gestufter Studiengänge kann zur Integration von Gender-Aspekten in die Curricula genutzt werden. Dass dies gelingt, dazu bedarf es jedoch engagierter Personen und/oder unterstützender Rahmenbedingungen. Ohne solche Bedingungen besteht die Gefahr, dass bei der Einführung gestufter Studiengänge bereits erreichte Standards bezüglich der Integration wieder verloren gehen.

## 5 Kriterien eines geschlechtergerechten Studiengangs und Maßnahmen zu seiner Implementierung

Die Integration von Gender Mainstreaming in die Entwicklung und Akkreditierung gestufter Studiengänge ist kein Selbstzweck. Ziel ist es vielmehr, durch Gender Mainstreaming die neuen Studiengänge "geschlechtergerecht" zu gestalten und so zur Gleichstellung von Mann und Frau in der Hochschulbildung beizutragen.

Dies erfordert, wie wir aus Analysen und Projekten der hochschulbezogenen Frauen- und Geschlechterforschung wissen, eine Vielzahl von Maßnahmen. Denn die derzeit vorherrschenden Regelungen, Rahmensetzungen und Praktiken an unseren Hochschulen führen in vielen Studiengängen zu unterschiedlichen Chancen und Möglichkeiten von Frauen und Männern - von den Zugangsmöglichkeiten zum Studium über den Studienerfolg bis zu den Berufs- und Aufstiegschancen und dem Zugang zu einer wissenschaftlichen Karriere. Ziel von Gender Mainstreaming bei der Einführung gestufter Studiengänge muss es deshalb sein, die bestehenden Regelungen, Rahmensetzungen und Praktiken so zu verändern, dass die genannten Unterschiede aufgehoben werden und Chancengleichheit verwirklicht wird.

Im Folgenden werden in Anlehnung an den chronologischen Ablauf eines Studiums - von der Studienwahl, dem Studienbeginn, der Methodik und Didaktik des Studiums, dem Studienabschluss bis hin zum Übergang in den Beruf - die Kriterien aufgezeigt, die ein geschlechtergerechtes Studium auszeichnen und Handlungsempfehlungen entwickelt, wie diese Kriterien erfüllt werden können. Grundlage der Empfehlungen sind neben den Hinweisen der von uns befragten ExpertInnen der Akkreditierungsinstitutionen, der Frauen- und Geschlechterforscherinnen und der Gleichstellungsbeauftragten die Kriterienkataloge der Landeskonferenzen der Frauenbeauftragten, der Bundeskonferenz der Frauenbeauftragten (Bukof), des Kompetenzzentrums Frauen und Wissenschaft (CEWS) sowie zahlreiche Untersuchungen zur Implementierung von Gender Mainstreaming in Studium und Hochschule (vgl. Metz-Göckel/Roloff 2002) und zur Hochschuldidaktik.

Auch wenn im Einzelnen unterschiedliche Vorstellungen darüber bestehen mögen, was ein "geschlechtergerechtes" Studienangebot auszeichnet, bzw. welche Faktoren bei Organisation und Gestaltung von Lehre und Studium unter Gleichstellungsgesichtspunkten berücksichtigt werden müssen, so dürften doch die folgenden Aspekte kaum umstritten sein.

Ein geschlechtergerecht organisierter und gestalteter Studiengang

- ist für weibliche und männliche Studierende gleichermaßen attraktiv und zugänglich
- minimiert soziale Selektivität
- integriert die Theorien, Methoden und Erkenntnisse der fachspezifischen Frauen- und Geschlechterforschung in die Curricula
- berücksichtigt die unterschiedlichen Lebensbedingungen von Studierenden
- berücksichtigt spezifische Interessen und Lernformen weiblicher und männlicher Studierender
- richtet seine Beratungs-, Betreuungs-, Förderungs- und Mentoringprogramme auf die spezifischen Bedürfnisse weiblicher und männlicher Studierender aus
- führt weibliche und männliche Studierende gleichermaßen zu einem erfolgreichen Abschluss
- bezieht eventuelle Spezifika geschlechtssegregierter Arbeitsmärkte in die Studienplanung mit ein
- sichert die gleichen Übergangsmöglichkeiten in MA-Studiengänge für männliche und weibliche Studierende
- fördert gleichermaßen den weiblichen und männlichen wissenschaftlichen Nachwuchs
- verhindert durch ein entsprechendes Qualitätssicherungsmanagement offene und versteckte Diskriminierungen eines Geschlechts

- überprüft diese Kriterien durch ein kontinuierliches Monitoring und
- stellt die hierfür notwendigen materiellen, personellen und organisatorischen Ressourcen auf Dauer sicher.

Welche Maßnahmen geeignet sind, um die so verstandene Geschlechtergerechtigkeit eines Studiengangs sicherzustellen, wird im Folgenden erläutert. Zunächst werden die Kriterien eines geschlechtergerechten Studiengangs beschrieben (*Kapitel 5*), danach folgen die Konzepte zur Integration der Theorien, Methoden und Erkenntnisse der Frauen- und Geschlechterforschung in die Curricula (*Kapitel 6*). In *Kapitel 7* werden schließlich die notwendigen Maßnahmen auf Hochschulebene beschrieben, die zur Entwicklung, Umsetzung und nachhaltigen Sicherung geschlechtergerechter Studiengänge notwendig sind.

## 5.1 Zugang zum Studium

Der Zugang zum Studium und die Studienfachwahl sind in der Bundesrepublik Deutschland sowohl sozial hoch selektiv als auch geschlechtlich hoch segregiert. Besonders gravierend ist bekanntlicherweise die Unterrepräsentanz von Frauen in den Ingenieur- und von Männern in den Erziehungswissenschaften.

Ursächlich hierfür sind, wie die Frauen- und Geschlechterforschung in zahlreichen Forschungsprojekten zum Zugang von Frauen und Mädchen zu den Natur- und Ingenieurwissenschaften gezeigt hat, nicht das lange Zeit vielfach behauptete Desinteresse von Frauen und Mädchen bzw. ihre "natürliche" Technikfeindlichkeit, sondern komplexe gesellschaftliche Prozesse, an denen die Hochschulen durch spezifische Fachkulturen und einen spezifischen "Fachhabitus" geschlechtlich segregierter Studienfächer und Disziplinen einen wesentlichen Anteil haben.

Aus diesen Gründen fordert das CEWS:

"Jeder Antrag auf Akkreditierung sollte daher eine Darlegung enthalten, ob aufgrund bisheriger Erfahrungen mit ähnlichen Studiengängen eine Unterrepräsentanz von Frauen oder Männern zu erwarten ist. Ggf. sollte im Antrag aufgezeigt werden, mit welchen Maßnahmen Unterrepräsentanz verhindert werden kann und welche besonderen Maßnahmen geplant sind, um den Studiengang für das jeweils unterrepräsentierte Geschlecht attraktiver zu gestalten". (Mühlenbruch et al. 2005:35)

Zu den Maßnahmen zur Attraktivitätssteigerung von Studiengängen für das unterrepräsentierte Geschlecht zählen im Prinzip alle in diesem Kapitel aufgezeigten Maßnahmen zur Gestaltung eines geschlechtergerechten Studiengangs. Ein erster Schritt in diesem Spektrum sind Maßnahmen zur Gewinnung von StudienanfängerInnen des unterrepräsentierten Geschlechts. Dabei sind insbesondere drei Problembereiche zu beachten:

- Die Gewinnung von StudieninteressentInnen des unterrepräsentierten Geschlechts
- Die geschlechtergerechte Ausgestaltung von Zulassungsverfahren
- Die Berücksichtigung der Auswirkungen von Studiengebühren.

### 5.1.1 Maßnahmen zur Gewinnung von StudienanfängerInnen des unterrepräsentierten Geschlechts

Um die horizontale Segregation, d. h. die Unterrepräsentanz eines Geschlechts in geschlechtssegregierten Studiengängen zu durchbrechen, sind aktive Maßnahmen (auch) der Hochschulen notwendig, die darauf zielen, das gesellschaftliche Bild des jeweiligen Studienfachs als "männlich" bzw. "weiblich" aufzulösen. Das Ausmaß der geschlechtsbezogenen horizontalen Segregation verdeutlicht Abbildung 4.

Vielfach erprobte Maßnahmen zur Gewinnung von Studieninteressierten des unterrepräsentierten Geschlechts sind u. a. spezifische Informationsangebote, die sich gezielt an das unterrepräsentierte Geschlecht richten (Schnupperunis, Informationsveranstaltungen in Schulen u. ä.). Von zentraler Bedeutung ist dabei, dass die Offenheit des jeweiligen Studiengangs und der jeweiligen Fakultät für das unterrepräsentierte Geschlecht auf allen Ebenen sichtbar wird. Das reicht von beide Geschlechter gleichermaßen ansprechenden Informationsmaterialien und Internetauf-



ritten über die durchgängige Verwendung geschlechtsneutraler Formulierungen, die Vermeidung von Geschlechtsstereotypen in Wort und Bild bis zur Beachtung geschlechtstypischen Vorwissens. Zu beachten sind hierbei die Kriterien, die auch für eine geschlechtssensible Hochschuldidaktik entscheidend sind (siehe Punkt 5.3). Vielfach hingewiesen wird auch auf die Bedeutung von Vorbildern des unterrepräsentierten Geschlechts, die in der jeweiligen Disziplin erfolgreich sind. Aus diesem Grund sollten auch Angehörige des unterrepräsentierten Geschlechts an der Studieneingangsberatung und an sonstigen "Werbemaßnahmen" sichtbar beteiligt sein (und nicht nur als "Hintergrundarbeiterinnen"!).

Solche Maßnahmen sind inzwischen insbesondere in den Ingenieurstudiengängen zu finden, wobei vor allem der Rückgang der Studierendenzahlen in diesen Fächern ein auslösendes Element war, wie der Experte E. berichtete:

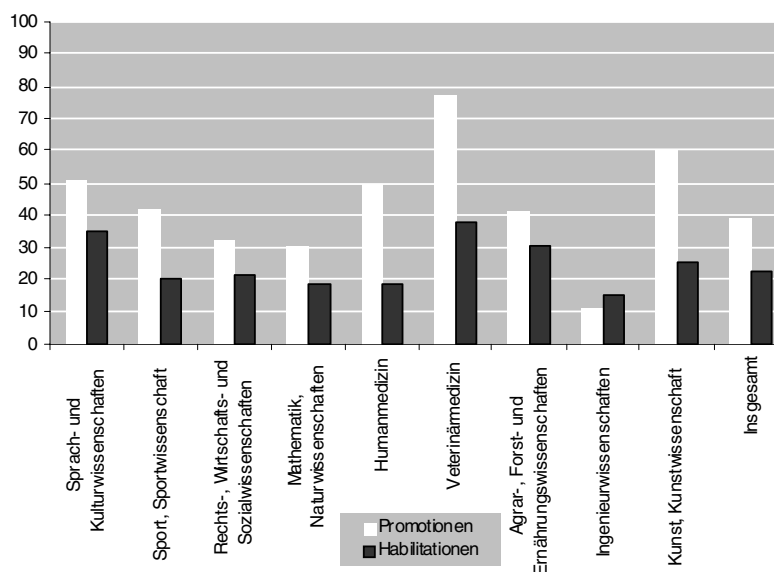
"In vielen Ingenieur- oder naturwissenschaftlichen Studiengängen gibt es ja inzwischen ... sehr umfangreiche Maßnahmen, überhaupt wieder Studierende in die Fächer zu bekommen. Bei den Ingenieuren wird das auch in den nächsten zwei, drei Jahren,...noch schlimmer werden. ... Man macht sich hier auch Gedanken, ob man nicht ein ‚neues Reservoir‘ ausschöpfen kann, indem man frauenspezifische Werbeangebote macht. Denn das könnte die sinkenden Zahlen der männlichen Studierenden unter Umständen auffangen." (Experteninterview E)

Diese Einschätzung deckt sich mit den Aussagen der Gleichstellungsbeauftragten. Aus einer Reihe von Hochschulen wurden Maßnahmen zur Gewinnung von Studentinnen in technischen Fächern berichtet: Die TU München hat eine (auf fünf Jahre befristete) Professur "Gender Studies in Ingenieurwissenschaften" eingerichtet, die unter anderem zur Steigerung der Zahl weiblicher Studierender in den Ingenieurwissenschaften beitragen soll. Die Professur wurde zwar in einer ingenieurwissenschaftlichen Fakultät (Fakultät für Elektrotechnik und Informationstechnik) angesiedelt, jedoch mit einer Sozialwissenschaftlerin (Prof. Dr. Susanne Ihsen) besetzt<sup>19</sup>.

An anderen Hochschulen sind zur Gewinnung weiblicher Studierender monogeschlechtliche Studiengänge in Ingenieurwissenschaften eingerichtet worden. An der Fachhochschule Wilhelmshaven wurde am Fachbereich Wirtschaftsingenieurwesen ein Frauenstudiengang "Wirtschaftsingenieurwesen" eingerichtet (Fachhochschule Oldenburg, Ostfriesland, Wilhelmshaven 2002) und eine wissenschaftliche Begleitforschung etabliert, die inzwischen interessante Ergebnisse vorgelegt hat (vgl. Knapp/Gransee 2003; Gransee 2003), auf die unter Punkt 5.3 näher eingegangen wird. Seit dem Sommersemester 2002 bietet die Fachhochschule Furtwangen im Fach-

**Abb. 4: Studierende nach Fächergruppe und Geschlecht, 2004**

(<http://www.cews.org/statistik>) Zugriff 25.05.2006



<sup>19</sup> Zu den Aufgabe dieser Professur siehe im Einzelnen Kapitel 11.

bereich Wirtschaftsinformatik den Bachelor-Studiengang "WirtschaftsNetze" speziell für Frauen an. Die Idee ist es, das Studiumfeld und die Lehrmethoden an den Bedürfnissen von Frauen auszurichten (FH Furtwangen 2002). Die Hochschule Bremen bietet einen Internationalen Frauenstudiengang Informatik. Dieser Bachelor-Studiengang ermöglicht einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss in der Informatik für Frauen mit Schwerpunkten in der Softwareentwicklung und setzt den in den vergangenen vier Jahren sehr erfolgreich als Modellversuch durchgeführten Diplomstudiengang fort (Hochschule Bremen 2006).

Maßnahmen zur Gewinnung von männlichen Studierenden in Fächern mit einem sehr geringen Männeranteil sind demgegenüber bisher noch wenig entwickelt. Doch Anfänge sind gemacht. Experte F berichtet von "Schnuppertagen für Jungen in ernährungswissenschaftlichen Studiengängen, ...ein spezifisches Angebot ... komplementär zu den Girls Days." An der Universität Dortmund wird derzeit ein Forschungsprojekt zur Frage der Gewinnung männlicher Studierender in den Rehabilitationswissenschaften durchgeführt, dessen erste Ergebnisse auf die zentrale Bedeutung von persönlichen Erfahrungen mit der Berufsrealität hinweisen. So erfolgt der Zugang zu den Rehabilitationswissenschaften bei männlichen Studierenden überwiegend über einen einschlägigen Zivildienst - was die AutorInnen dieser Studie befürchten lässt, dass bei einer Abschaffung des Wehr- und damit auch des Zivildienstes der Anteil der männlichen Studierenden in diesen Fächern weiter zurückgehen könnte (vgl. Tremel/Möller 2006). Auch wenn dieses Beispiel zeigt, dass die Frage des Zugangs zu spezifischen Studienfächern von vielen gesellschaftlichen Faktoren abhängig ist, kommt Ansätzen der Hochschulen zur Gewinnung von Studierenden des unterrepräsentierten Geschlechts eine immer größere Bedeutung zu.

### **5.1.2 Geschlechtergerechte Gestaltung von Zulassungsverfahren und Aufnahmekriterien**

Mit der Einführung der gestuften Studiengänge ist auch die Idee verbunden, die Hochschulen aktiv in Zulassungsverfahren zum Studium einzubeziehen bzw. die Hochschulen ihre Studierenden auswählen zu lassen, um die Qualifikationsprofile von StudienbewerberInnen bereits vor Studienaufnahme hinsichtlich der Anforderungen des Studiums zu überprüfen. Dies birgt die Gefahr in sich, dass - insbesondere in geschlechtssegregierten Studiengängen - Eignungstests und Aufnahmeverfahren einen "Geschlechterbias" haben, d. h. intendiert oder nicht intendiert ein Geschlecht bevorzugen. Um dies zu vermeiden, schlägt Cort-Denis Hachmeister von der CHE vor, bei den Zulassungsverfahren

- geschlechtsneutrale Formulierungen zu verwenden,
- Jungen und Mädchen gleichermaßen anzusprechen,
- Geschlechtsspezifisches Vorwissen zu berücksichtigen,
- Geschlechtsstereotype abzubauen und
- geschlechtsfaire Selbsttests und ein "Gender-Monitoring" der Auswahl- und Zulassungsergebnisse durchzuführen (Cort-Denis Hachmeister 2006).

Darüber hinaus sollten bei solchen Auswahlverfahren Regelungen analog den bewährten Regeln der Gleichstellungspolitik im Personalbereich angewandt werden. Dazu gehört insbesondere eine geschlechtsparitätische Besetzung von Auswahlgremien. Zu denken ist aber auch, so zumindest Überlegungen an der Alice-Salomon-Fachhochschule in Berlin, an eine Quotierung von Studienplätzen, z. B. für männliche Studierende im Studiengang "Erziehung und Bildung im Kindesalter".

Bereits jetzt wird, nach Aussage der von uns befragten ExpertInnen, die Transparenz und Vergleichbarkeit der Kriterien zur Aufnahme in einen bestimmten Studiengang bei der Akkreditierung von Studiengängen von allen Beteiligten "akribisch" (so ein Experte wörtlich und alle anderen sinngemäß) überprüft. Aus Sicht der angestrebten Gleichstellung von Männern und Frauen muss hierbei ein besonderes Augenmerk auf einen möglichen Geschlechterbias durch unterschiedliche Vorerfahrungen und Qualifikationsstrukturen gelegt werden:

"... nämlich in der Berücksichtigung von Familienphasen, bei der Ausgestaltung von Aufnahmeprüfungen, was z. B. die Anrechnung von (außerhochschulisch erworbenen, d. Verf.)

Leistungen angeht. Ansonsten kann ich mir kaum vorstellen, dass Prüfungen hier dann unterschiedlich gestaltet würden. Da gäbe es möglicherweise auch rechtliche Probleme." (ExpertInneninterview F.)

### **5.1.3 Studiengebühren als Hürde auf dem Weg zu einem geschlechtergerechten Studienzugang**

Eine zusätzliche Hürde auf dem Weg zu einem geschlechtergerechten Studienzugang stellen, so zumindest die Befürchtungen vieler KritikerInnen, die teilweise bereits eingeführten bzw. geplanten Studiengebühren dar. Stellvertretend für viele sei hier eine Stellungnahme der Lakof NRW (Landeskongress der Frauen- und Gleichstellungsbeauftragten an Hochschulen des Landes NRW) zitiert:

"Die Gebühren werden die ohnehin schon bestehende Selektion innerhalb des Bildungssystems weiter verstärken. Studentinnen sind aufgrund der ungleichen materiellen Ressourcenverteilung stärker auf Eigenfinanzierung angewiesen. So arbeiten sie nach einer wissenschaftlichen Untersuchung 5 Stunden pro Woche mehr als Studenten (Heiland/Schulte, 2002) und verdienen bei gleicher Arbeitszeit weniger. Die bisher vorgeschlagenen Finanzierungssysteme benachteiligen Frauen überdurchschnittlich. Frauen werden aufgrund ungleicher Lohnverhältnisse wesentlich länger als Männer durch Rückzahlungsverpflichtungen belastet sein. Studien aus Australien haben ergeben, dass bei vergleichbarer Darlehenshöhe Männer zur Rückzahlung 17 Jahre benötigen, Frauen hingegen 51 Jahre (Jackson 2002). Frauenorganisationen aus Österreich haben berechnet, dass ein größerer Anteil von Frauen bis über das 65. Lebensjahr hinaus ihr Darlehen zurückbezahlen muss ([aginsbruck.vibk.ac.at/agi\\_1\\_01/24\\_25.pdf](http://aginsbruck.vibk.ac.at/agi_1_01/24_25.pdf)). Dadurch werden ungleiche Verschuldungsrisiken geschaffen. Durch die Einführung von allgemeinen Studiengebühren wird das angestrebte Ziel der Förderung von Nachwuchswissenschaftlerinnen zusätzlich erschwert. Bereits heute sind Frauen in Führungsetagen unterrepräsentiert. Die Einführung allgemeiner Studiengebühren wird sich kontraproduktiv auf das Bestreben auswirken, mehr Frauen Zugang zu Führungspositionen zu verschaffen. Durch allgemeine Studiengebühren wird bewusst Elitförderung betrieben, was das Gegenteil von Chancengleichheit darstellt. Ebenso ist das heterogene Fächerspektrum gefährdet. Langfristig betrachtet wird dies zu einem Bildungsverhalten kurzfristiger Verwertbarkeit führen. Gesamtgesellschaftlich kann dies nicht wünschenswert sein." (Lakof 2005)

Diese Einschätzung wird offenbar auch von den Betroffenen geteilt. Nach einer (von den Autoren als repräsentativ eingeschätzten) online-Umfrage der Ruhr-Universität Bochum, an der sich ca. 3100 Studierende (12 % aller Studierenden) beteiligten, befürworteten mit 32,2 % deutlich mehr Studenten als Studentinnen (26,8 %) die Einführung von Studiengebühren (Voß 2005:2). Es ist zu befürchten, dass sich insbesondere Studentinnen aus eher bildungsfernen Elternhäusern durch Studiengebühren davon abschrecken zu lassen, ein Studium aufzunehmen.

Darüber hinaus befürchten einige der von uns befragten Professorinnen aus der Frauen- und Geschlechterforschung, dass Studiengebühren "die Studentinnen nicht gerade ermuntern werden, sich für Geschlechterforschung oder Gender-Schwerpunkte einzuschreiben." (Wissenschaftlerin 32)

Eine sozialverträgliche Ausgestaltung von Studiengebühren ist also, sollte auf solche Gebühren nicht gänzlich verzichtet werden, auch für die Frage der Geschlechtergerechtigkeit von zentraler Bedeutung. Die Gefahr ist nicht von der Hand zu weisen, dass durch die Einführung von Studiengebühren der Gender-Bias in einigen Studiengängen weiter verschärft wird.

## **5.2 Studierbarkeit, zeitliche Organisation des Studiums und Vereinbarkeit von Familie, Studium und Erwerbsarbeit**

Ein zentraler Aspekt der Studienreform ist die völlige Neuordnung der zeitlichen Strukturen, um die Studierbarkeit der Studiengänge zu erleichtern: Im Prinzip erweitert die Modularisierung des Studiums und die Einführung übertragbarer "Credit Points" die Möglichkeiten von Teilzeitstudien

und von individuellen Studienmodellen, die die Vereinbarkeit von Studium und Beruf und/oder Studium und Familie erleichtern sollten - Aspekte, die unter Gleichstellungsgesichtspunkten von großer Bedeutung sind. Die Ergebnisse unserer Befragung sind hier allerdings recht ernüchternd.

### **5.2.1 In den BA-Studiengängen werden häufig unangemessen hohe Ansprüche an die Studierenden gestellt**

Die befragten ExpertInnen aus den Akkreditierungsagenturen berichten übereinstimmend, dass viele Studiengänge so konzipiert werden, dass sie de facto so wohl kaum zu studieren sein werden, da völlig überzogene Ansprüche an die Studierenden gestellt werden. So werde beispielsweise häufig versucht, die Inhalte eines acht- bis neun-semesterigen ingenieurwissenschaftlichen Diplomstudiengangs in ein (sechssemesteriges) BA-Konzept zu pressen. Deshalb sei die Forderung der Agenturen nach Überarbeitung der Module fast Standardaufgabe.

Der Experte L. weist darüber hinaus darauf hin, dass es nötig sei, immer wieder, kontinuierlich und systematisch, gerade in der Anfangsphase, Studierende zu befragen, ob angenommene Arbeitsbelastungen (Workloads) für einzelne Elemente des Studiums realistisch seien. Experte G. fasst das Problem so zusammen:

"Was ich zu dem Thema sehr gerne loswerden würde ist, dass wir schon beobachten und die Gutachter das auch immer wieder in den Besprechungen sagen: diese ganze Diskussion Studierbarkeit und auch Vereinbarung von z. B. beruflichen Aktivitäten oder familiären Verpflichtungen mit dem Studium, findet ja jetzt unter den Maßgaben der Kreditpunktwelt statt. ... (Gerechnet wird mit) 1 800 Stunden im Jahr, die, wenn wir ehrlich sind, bisher wohl kaum jemand wirklich in sein Studium investiert hat... Und soweit wir dies verstehen, ist das auch dezidiert politischer Wille, dass man diesen Druck und dieses Tempo eben reinbekommt in die Ausbildung. Dieser Druck, den beobachten wir. Auch für die Hochschulen ist es zum Teil wirklich eine kulturelle Umstellung, und wir merken es auch bei den Studierenden." (ExpertInneninterview G, S. 12)

Dabei müssen, so unsere Anregung, die Ergebnisse (solcher Workloadstudien) geschlechtsdifferenziert ausgewertet werden, um den möglicherweise differenten Lebens- und Studienbedingungen der Studentinnen und Studenten Rechnung zu tragen. Zu achten ist allerdings aus unserer Sicht auch darauf, dass bei der realistischen Ausgestaltung der Curricula nicht die unter Gleichstellungsgesichtspunkten besonders wichtigen Inhalte der Geschlechterforschung als "nicht zum Kernbereich gehörend" gestrichen werden.

### **5.2.2 Die Vereinbarkeit von Familie und Studium wird erschwert**

Die überzogenen Ansprüche haben nach Auffassung der Experten zum einen die Folge, dass jegliche Freiheit der Wissenschaft und jegliches selbstbestimmte Lernen verloren gehe. Zum anderen führe eine sehr hohe Arbeitsbelastung dazu, dass Verpflichtungen außerhalb des Studiums, wie etwa die Betreuung von Kindern oder anderen abhängigen Personen, erschwert werde. Wohl aus diesem Grund sind vier der fünf Befragten der Akkreditierungsagenturen der Ansicht, dass *die Vereinbarkeit von Familie und Studium durch die neuen Strukturen eher erschwert wird!* Dies muss als einer der gravierendsten Mängel der Einführung gestufter Studiengänge aus Sicht der Geschlechtergerechtigkeit gewertet werden - ein Faktum, das u. E. bisher viel zu wenig thematisiert wird.

Allerdings verweist der Experte L. darauf, dass Frauen durch die Stufung der Studiengänge eher die Möglichkeit haben werden, nach dem BA-Abschluss eine Familienphase einzulegen:

"Mein Eindruck aus den Erfahrungen mit gestuften Studiengängen ist, dass gerade dieses Modell für Frauen auch eine hohe Attraktivität ausweist, dadurch dass man sich nach drei Jahren eben neu orientieren kann, sich überlegen kann, ob man eine akademische Karriere fortsetzen möchte, ob man eine Familienphase einschiebt, ob man eine Auslandsphase einschiebt, und ich glaube, dass diese gestuften Studiengänge sich für Frauen als sehr vorteilhaft gestalten können." (ExpertInneninterview L, S. 15)

Dies allerdings bedeutet de facto, Frauen tendenziell auf einer niedrigeren Qualifikationsstufe zu halten. Diese Art "Frauenfreundlichkeit" der gestuften Studiengänge kann nicht als ein Konzept der Gleichstellung und Geschlechtergerechtigkeit angesehen werden, da es das klassische "Entweder-Oder" zwischen Qualifikation und Elternschaft perpetuiert, die negative Korrelation von Frauenanteil und erreichter Hierarchiestufe noch früher einsetzen lässt und eben nicht auf Vereinbarkeit von Studium und Familie zielt.

### 5.2.3 Ansätze zur Vereinbarkeit von Studium und Familie

Diesem tradierten Konzept stellt eine promovierte Wissenschaftlerin folgendes Konzept gegenüber:

"Es muss für Studierende erstens möglich werden, auch kleine Kinder flexibel betreuen zu lassen, und zwar in Universitätsnähe und auch zu Zeiten wie 18 Uhr, wo die meisten Vorträge etc. stattfinden. Männliche Studenten müssen dabei stärker angesprochen werden. Zweitens müssen für Eltern Sonderregelungen, was die Studiendauer betrifft, möglich sein. Zudem sollte, wie in den USA, eine Beratung über ‚den richtigen Zeitpunkt Kinder zu bekommen‘ in das Studium (als Infoveranstaltung z. B.) integriert werden und eine zentrale Anlaufstelle für damit verbundene Fragen eingerichtet werden". (Wissenschaftlerin 26)

Die Wissenschaftlerin macht dabei eindeutig klar, dass es hierbei um die Schaffung größerer Gerechtigkeit für Frauen und Männer, und zwar auch "ganz explizit Väter" gehe (Wissenschaftlerin 26).

Die Bedeutung hochschulnaher Kinderbetreuungsmöglichkeiten ist inzwischen sowohl von manchen Hochschulleitungen wie auch von Wissenschaftsministerien erkannt worden. Das Wissenschaftsministerium NRW förderte hierzu eine Studie über die Kinderbetreuungsmöglichkeiten an nordrhein-westfälischen Hochschulen mit einer laufend aktualisierten Datenbank über alle Einrichtungen, deren Zahl zwar kontinuierlich, jedoch gemessen am Bedarf immer noch zu langsam wächst, so dass weiterhin eine chronische Unterversorgung besteht (Becker u. a. 2004). Hier sind weitere Anstrengungen seitens der Hochschulen und der Politik unumgänglich.

Auch für Fragen der Prüfungsleistungen gibt es bereits Ansätze. So sehen einige Prüfungsordnungen bei Elternschaft u. U. verlängerte Fristen für die Wiederholung von Prüfungen vor. In der Rahmenordnung für Bachelor und Master der Universität Trier ist eine Beurlaubung wegen Elternzeit verankert; ebenso können Prüfungen wegen Erkrankung des Kindes oder zu pflegender Angehöriger verschoben werden.

Gefordert wird auch, dass Pflichtveranstaltungen ausschließlich in einer Kernzeit angeboten werden, die mit angemessenen Betreuungszeiten vereinbar sind.

### 5.2.4 Ermöglichung von Teilzeitstudium

Eine aus Gleichstellungsgesichtspunkten ebenso wesentliche Frage ist die Möglichkeit eines Teilzeitstudiums. Die ExpertInnen aus den Akkreditierungsagenturen bestätigten, dass die bessere Vereinbarkeit von Berufstätigkeit und Studium ein Ziel des Bologna-Prozesses sein sollte. Für die Bewertung, inwieweit dieses Ziel durch die neuen Studienstrukturen erreicht wird, spielen nach Einschätzung unserer InterviewpartnerInnen mehrere Faktoren eine Rolle: einerseits sollte die Vereinbarkeit durch die verbesserte Transparenz der Studienstrukturen und -anforderungen erleichtert werden. Andererseits scheint ein Studium "neben" der Berufstätigkeit durch die oben erwähnte sehr straffe Studienorganisation und die Überfrachtung mit Lehrinhalten eher schwieriger geworden zu sein.

"Grundsätzlich sind die modularisierten Studiengänge natürlich weitaus besser geeignet für Teilzeitangebote, weil die Organisation dieser Studiengänge transparenter ist und die Modularisierung das Absolvieren von Teilen des Studiums leichter macht. Die Zahl an Teilzeitstudiengängen nimmt auch nach meiner Kenntnis ständig zu, und das hängt auch damit zusammen oder das wird auch verstärkt bei der Umstellung auf die gestuften Studiengänge vorangetrieben. Wir wissen ja schon seit Jahren, dass die Zahl der traditionellen ...Vollzeitstudierenden ständig zurückgeht. Im europäischen Ausland liegt der Anteil der traditionellen

Vollzeitstudierenden ja zum Teil deutlich unter 50 %. Da wird sich auch in Deutschland sicherlich in den nächsten Jahren sehr viel in der Organisation der Studiengänge verändern, nicht zuletzt auch durch die Einführung von Studiengebühren, die es dann offensichtlich notwendig macht, diesen unterschiedlichen Studierendenbiografien auch gerecht zu werden. Im Augenblick fummeln sich Teilzeitstudierende irgendwie durch das Studium. Wenn das mit Gebühren belegt wird, dann muss man mit diesem teilweise ja eher verschwiegenen Faktum auch auf 'ne andere Art und Weise umgehen.“ (ExpertInneninterview E)

Hier besteht zweifellos dringender Handlungsbedarf, doch sind bisher hierzu keinen nennenswerten Aktivitäten erkennbar. In unseren Erhebungen sind dazu allerdings keine konkreten Vorschläge gemacht worden. Das "Vier-Felder-Schema" der Gender-Studies-AG der Universität Dortmund, das den Fakultäten und Fachbereichen als Orientierungshilfe zur Entwicklung geschlechtergerechter Studiengänge an die Hand gegeben wird, fordert allerdings "Teilzeitstudium (für Studierende mit Beruf, Kind, Pflege, Behinderung) als regelhaftes Angebot", wozu "Planbarkeit, zeitliche und inhaltliche Flexibilität" gesichert werden müsse (siehe dazu Kapitel 11.1) (Kampans/Auferkorte-Michaelis 2005c, d).

### **5.3 Hochschuldidaktik: Lehre, Betreuung, Beratung, Mentoring**

Nicht nur in geschlechtssegregierten Studienfächern hängen der Studienerfolg und die Reduktion von Abbruchquoten entscheidend von der geschlechtergerechten Gestaltung der Lehre einschließlich Betreuung und Beratung ab. Die hochschuldidaktische Frauen- und Geschlechterforschung hat - vor allem bezogen auf Studiengänge mit einem unterdurchschnittlichen Frauenanteil - eine Vielzahl hochschuldidaktischer Konzepte entwickelt, die dem "Genderbias" in den didaktischen Konzepten geschlechtssegregierter Studiengänge entgegen wirken sollen, aber auch für andere Studiengänge Relevanz haben. Die inzwischen sehr umfangreiche Literatur kann hier nicht in extenso dargestellt werden. Wir beschränken uns vielmehr auf die Beschreibung einiger Grundsätze, die fächerübergreifend anwendbar und in einer Reihe von Studiengängen auch erprobt bzw. in den uns berichtenden Hochschulen eingeführt sind.

#### **5.3.1 Geschlechtergerechte Lehre**

Ausgangspunkt einer geschlechtergerechten Lehre ist die Wahrnehmung der Lernenden als Individuen mit unterschiedlichen Interessen, (Vor-)erfahrungen, Lebenssituationen, Lernstrategien, Stärken und Schwächen: Eine geschlechtergerechte Lehre berücksichtigt diese Unterschiede sowohl bezüglich des Inhalts als auch der Methoden und Didaktik. Da solche Unterschiede nicht nur zwischen weiblichen und männlichen Studierenden, sondern auch innerhalb dieser Gruppen bestehen, kann es keine starren Regeln für eine geschlechtergerechte Lehre geben, die in jeder Situation, für jede Gruppe von Studierenden passt. Andererseits gibt es inzwischen umfangreiche Erfahrungswerte über inhaltliche, methodische und didaktische Prinzipien der Lehre, die auf Grund der gesellschaftlich hergestellten Geschlechterdifferenz die Lernerfolge von Studentinnen in männlich dominierten Strukturen beeinflussen können. Weit geringer sind die Kenntnisse über die Einflussfaktoren der Lernerfolge männlicher Studierender in weiblich dominierten Strukturen (zumal es solche auch in Fächern mit einem geringen Anteil männlicher Studenten kaum gibt).

Die gesellschaftlich hergestellte Geschlechterdifferenz führt zum Ersten zu unterschiedlichen frauen- bzw. männertypischen *Interessen*. Es ist vielfach nachgewiesen worden, dass Frauen, die ein männlich konnotiertes Fach (z. B. eine Ingenieurwissenschaft) studieren, innerhalb des Faches andere Schwerpunkte setzen als ihre männlichen Kommilitonen. So finden sich z. B. Bauingenieurinnen überdurchschnittlich häufig im Umweltbereich (einschließlich Wasserbau), aber nur selten im konstruktiven Ingenieurbau. Bei Maschinenbaustudierenden wählten männliche Studierende vor allem Transport-/Fördertechnik und Holz-/Fasertechnik (99 % bzw. 88 % männliche Studierende), während sich Studentinnen in den Bereichen Textil- und Bekleidungstechnik 88 % Studentinnen und Abfallwirtschaft 56 % Studentinnen konzentrieren (Pravda 2003). Diese Unterschiede sind nicht nur mit unterschiedlichen Arbeitsmarktchancen zu erklären. Eine

Rolle scheinen auch die unterschiedlichen intrinsischen Studienmotivationen sowie die unterschiedlichen lebensweltlichen Erfahrungen zu spielen. Auch wird die These vertreten, dass weibliche Studierende stärker am "Gebrauchswert von Wissen für die eigenen Lebenssituation interessiert seien (und Studenten eher am "Tauschwert") (Pravda 2003).

Für die Lehre bedeutet dies, sowohl bezüglich der angebotenen Studienschwerpunkte als auch bei der Wahl von Beispielen und bei der Gestaltung von Lehrmaterialien auf die spezifischen Interessen von Studentinnen einzugehen und dabei explizite oder implizite hierarchisierende Bewertungen zu vermeiden und die Bedeutung der Inhalte für Beruf, Studium und Alltag aufzuzeigen und unter differenzierenden Perspektiven zu betrachten, wobei die Strukturkategorie "Geschlecht" einbezogen werden sollte.

Mehre Autorinnen vertreten darüber hinaus die Auffassung, dass interdisziplinäre Themen und fachübergreifende Projekte den Lernerfolg von Studentinnen unterstützende Ansätze sein können, da sie Zusammenhangs-Denken fördern können (Metz-Göckel et al. 2004:21; Kamphans/Auferkorte-Michaelis 2005a, b).

Beobachtet wurden auch unterschiedliche Lernstrategien von männlichen und weiblichen Studierenden. Als wichtiges Element geschlechtergerechter Lehre werden von mehreren Autorinnen kooperative Lehrformen wie Projektstudium und die Vermeidung von Frontalunterricht genannt. Generell wird gefordert, Studierenden unterschiedliche Lernformen anzubieten und verschiedene Lernprozesse zu ermöglichen. Dazu gehört auch das Angebot monoedukativer (geschlechtshomogener) Lehrangebote - nicht nur als Studiengang, sondern auch als Element in koedukativen Studiengängen. Für solche Angebote sprechen - insbesondere in geschlechtlich hoch segregierten Fächern, nicht zuletzt die Ergebnisse der Begleitforschung zum Studiengang Wirtschaftsingenieurwesen. Die Studentinnen schnitten bei vielen Klausuren besser ab als ihre männlichen Kommilitonen aus dem parallel laufenden gemischtgeschlechtlichen Studiengang (Siegler 2000).

Das scheint nicht zuletzt an veränderten Kommunikationsstrukturen in dem monoedukativen Studiengang zurückzuführen zu sein. Viele Studentinnen lobten die entspannte Atmosphäre, das positive Lernklima, und berichten, dass sie sich in Verlesungen getraut hätten, nachzufragen und dass sie Potentiale an sich entdeckt hätten, die sie zuvor nicht genutzt hätten (Siegler 2000). Andererseits zeigen Untersuchungen in koedukativen Studiengängen, dass Studentinnen häufiger als Studenten sich in Seminardiskussionen verunsichert fühlen (Ramm/Bargel 2005:119) und bei dominantem Sprech- und Kommunikationsverhalten männlicher Kommilitonen ihre eigenen Positionen zurücknehmen (Ausra 2001:324).

Trotz dieser positiven Erfahrungen ist die durchgängige Einführung monoedukativer Studiengänge aus vielen Gründen sicher nicht die Lösung. Monoedukative Lehrangebote können ein probates Mittel sein - mindestens genau so wichtig ist jedoch die durchgängige Durchsetzung eines veränderten Kommunikations- und Interaktionsverhaltens. Dabei geht es nicht nur um die Vermeidung offener oder versteckter Sexismen (wie sexistische Witze, abwertende Bemerkungen zu Studentinnen, Bezugnahme auf das Erscheinungsbild weiblicher Studierender, Verwendung von Geschlechtsstereotypen usw.), sondern - positiv gewendet - um einen gleichermaßen wertschätzenden Umgang mit Studentinnen und Studenten. Ein solcher drückt sich unter anderem im Verzicht auf die (allzu häufig zu beobachtende) einseitige, hierarchisierende Bezugnahme auf die Beiträge männlicher Studierender (als dem in unserer Gesellschaft dominanten Geschlecht), in der Verwendung einer geschlechtergerechten Sprache, in der Unterbindung dominanter Kommunikations- und Interaktionsformen seitens der Lehrenden und der Studierenden sowie in der gleichwertigen Anerkennung der Leistungen von Studierenden beiderlei Geschlechts aus (Münst 2002, 2005, 2006)<sup>20</sup>. Wichtig ist hier auch, die Marginalisierung von Frauen in Männergruppen und von Männern in Frauengruppen zu vermeiden, Arbeitsbereiche nach Möglichkeit geschlechterparitätisch zu besetzen und geschlechterstereotype Aufteilung zu vermeiden (Kamphans/Auferkorte-Michaelis 2005a-d).

Für den Lernerfolg und das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten wesentlich sind darüber hinaus Identifikationsmöglichkeiten. Dies kann seitens der Lehre dadurch unterstützt werden, dass gleichermaßen wissenschaftliche Beiträge von Männern und Frauen zitiert und in Lehrmaterialien verwendet werden und dass vermehrt Angehörige des im jeweiligen Fach bisher marginalisier-

20 Diese geschlechterhierarchisierenden Kommunikations- und Interaktionsformen von Lehrenden an Hochschulen dokumentiert und analysiert A. Senganata Münst sehr überzeugend in ihrer Studie über vier ingenieur- bzw. naturwissenschaftliche Studienfächer auf der Grundlage ethnographischer teilnehmender Beobachtung. Mit einer Fülle kontextbezogener Beispiele zeigt sie, dass Hochschullehrende in Interaktionsprozessen Studenten Fachkompetenz zuschreiben, den fachlichen Leistungen von Studentinnen weitaus weniger Zeit und Raum einräumen (z. B. bei der Präsentation von Studienarbeiten), Studentinnen bei solchen Präsentationen wesentlich häufiger und länger unterbrechen und die Fachkompetenz von Studentinnen erst dann berücksichtigt wird, wenn 'das Wissenspotential von Studenten erschöpft' ist (Münst 2002, 2005, 2006).

ten Geschlechts als Lehrende und MentorInnen einbezogen werden<sup>21</sup>. Erfolgreich erprobte Maßnahmen sind hier zum Beispiel Hinweise auf weibliche Pionierinnen des Faches oder das Prinzip, bei Literaturangaben die Vornamen auszuschreiben, um erkenntlich zu machen, dass auch Frauen zur Entwicklung des Faches beigetragen haben und beitragen. Eine weitere Möglichkeit besteht in der Verwendung von Beispielen, die den Erfahrungsbereichen von Frauen und Männern entnommen sind.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass inzwischen ein umfangreiches Wissen und Maßnahmenrepertoire über geschlechtergerechte Ansätze in der Lehre besteht, das auch in Modellversuchen erprobt<sup>22</sup> ist und auf individueller Ebene von einzelnen Lehrenden umgesetzt wird. Mit der Einführung gestufter Studiengänge besteht die Chance, diese Erkenntnisse flächendeckend umzusetzen. Dazu bedarf es allerdings einer intensiven Weiterbildung der Lehrenden. Denn nach den bisher vorherrschenden Rekrutierungsprinzipien der Hochschullehrenden, darauf verweist A. Senganata Münst (2006), wird die für die jeweiligen Studienfächer typische Lehrpraxis "durch Nachahmung der selbst zuvor erlebten Lehrpraxis" reproduziert. Diesen Reproduktionsmechanismus zu durchbrechen ist Ziel sogenannter Gender-Kompetenz-Seminare (siehe Kapitel 7.4).

### 5.3.2 Betreuung und Studienberatung

Die Betreuung und Beratung von Studierenden wird, soll das mit der Einführung gestufter Studiengänge (mit-)verfolgte Ziel einer Verkürzung der Studiendauer erreicht werden, in Zukunft zweifellos an Bedeutung gewinnen. Umso wichtiger erscheint eine geschlechtergerechte Ausgestaltung auch dieses Bereichs der Hochschuldidaktik, die ohne eine intensive Weiterbildung aller daran Beteiligten kaum gelingen kann. Das gilt sowohl für die mit der Studienberatung betrauten Personen auf Universitäts- und Fachbereichs-/Fakultäts- bzw. Studiengangsebene, als auch für alle an der Betreuung von Studierenden beteiligten Lehrenden. Dass solche Weiterbildungen unumgänglich sind, zeigen u. a. Untersuchungsergebnisse von Michael Ramm und Tino Bargel, nach denen leistungsstarke männliche Studierende besonders häufige Kontakte zu ProfessorInnen haben. Für ebenso leistungsstarke Studentinnen trifft dies dagegen nicht zu, sie profitieren weit weniger von einer individuellen Betreuung und Förderung durch ProfessorInnen. Andererseits nutzten Studentinnen häufiger formelle Beratungsangebote (Ramm/Bargel 2005:73ff). Offensichtlich ist die Integration in informelle Netze auch heute noch eine vor allem männlichen Studierenden zugute kommende Form der Förderung, von denen Studentinnen nur selten profitieren können. Eine geschlechtergerechte Ausgestaltung der Beratung und Betreuung ist deshalb ein ganz zentrales Element bei der Integration von Gender-Aspekten in die Lehre.

Wichtig für die Studienberatung ist darüber hinaus die Etablierung und geschlechtsdifferenzierende Auswertung eines aussagekräftigen Evaluierungs- und Monitoring-Systems zur Beobachtung und Analyse des Studienerfolgs und der Abbruchquoten männlicher und weiblicher Studierender einschließlich eines formalisierten Feed-Back-Systems. Unverzichtbar ist darüber hinaus die geschlechtsdifferenzierende Analyse der für den jeweiligen Studiengang relevanten Arbeitsmärkte, um männliche und weibliche Studierende gezielt über ihre Chancen in unterschiedlichen Bereichen der jeweiligen Profession aufklären zu können.

### 5.3.3 Mentoringprogramme

Mentoring ist an vielen Hochschulen zu einer der wichtigsten Maßnahmen zur Nachwuchsförderung - auch und gerade von Frauen - geworden. Die Ruhr-Universität Bochum definiert Mentoring als "eine nicht-hierarchische Förderbeziehung zwischen einer beruflich weniger erfahrenen Person (die Mentee) und einer berufserfahrenen Person (der Mentor oder die Mentorin). Die Mentorin stellt ihre Kenntnisse, Erfahrungen und Kontakte der Mentee für eine bestimmte Zeit zur Verfügung und unterstützt sie damit in ihrer beruflichen und persönlichen Entwicklung" (Ruhr-Universität Bochum 2006). Mentoring ist keine neue Erfindung, sondern schon immer einer der wichtigsten Faktoren des beruflichen Erfolgs gewesen, allerdings auf informeller Ebene, die "Außenseiter" (Frauen, Angehörigen unterer sozialer Schichten) weitgehend verschlossen blieb. Durch ein speziell auf Frauen (oder allgemein auf das unterrepräsentierte Geschlecht) ausgerichtetes Mentoring-Programm kann versucht werden, diesen Nachteil auszugleichen. Eine wich-

21 Allerdings besteht das Problem fehlender Identifikationsmöglichkeiten für männliche Studierende in frauendominierten Studiengängen weit weniger als für Studentinnen in männerdominierten Fächern, da zumindest bisher auch in den Bereichen, die auf studentischer Seite frauendominiert sind, sowohl der Lehrkörper als auch das Führungspersonal in der Berufspraxis männlich ist. Dies zeigt, dass aufgrund der Geschlechterhierarchie in unserer Gesellschaft Marginalisierung im Studium für Frauen und Männer unterschiedliches bedeutet.

22 Exemplarisch sei hier auf das Projekt "Gendersensitive Lehre in den Ingenieurwissenschaften" der Fachhochschule Friedberg-Gießen verwiesen. (Bock 2005)



tige Funktion kommt dabei auch der Mentorin als Vorbild zu, weshalb monogeschlechtliche Teams von Vorteil sein können<sup>23</sup>.

Mentoringprogramme speziell für Frauen (Studentinnen, Absolventinnen und Promovendinnen) sind an den Hochschulen in Deutschland inzwischen vergleichsweise weit verbreitet, wobei zunehmend hochschulübergreifende Projekte entwickelt werden. In Berlin haben sich die Humboldt Universität, die Freie Universität und die Technische Universität zu einem Mentoringverbund "ProFil" zusammengeschlossen, in Hamburg übernimmt diese Aufgabe das hochschulübergreifende "Women's Career Center", die Universitäten Bochum, Dortmund und Duisburg-Essen führen gemeinsam das Programm "mentoring3" durch. Die vier Fachhochschulen des Landes Schleswig-Holstein bieten im Rahmen eines HWP-Programmes Stipendien für 13 Stipendiatinnen zur Promotion an, die sich für eine Fachhochschulprofessur qualifizieren wollen, und begleiten diese Promovendinnen mit dem Programm "ProfCareer" 2004-2006 mit Mentoring<sup>24</sup>. In Hessen gibt es ein landesweites Mentorinnen-Netzwerk für Frauen in Naturwissenschaft und Technik mit einem Koordinationsbüro. Insgesamt sind mehr als 40 Universitäten und Fachhochschulen mit gleichstellungsorientierten Mentoringprogrammen im "Forum Mentoring" zusammengeschlossen, "um in den einzelnen Mentoring-Programmen bestmögliche Qualität und nachhaltige Wirkung zu garantieren", denn

"Mentoring als Instrument der gezielten Personalentwicklung im Wissenschaftsbereich hat sich bewährt und wird zur Zeit besonders wirksam eingesetzt unter dem Aspekt der Chancengleichheit: Schülerinnen finden z. B. mit einer Mentorin einen Zugang zu naturwissenschaftlich-technischen Studiengängen und qualifizierte Studentinnen und Nachwuchswissenschaftlerinnen werden ermutigt, Führungspositionen in Wissenschaft oder Wirtschaft anzustreben" (Forum Mentoring 2006).

Gleichstellungsorientierte Mentoringprogramme haben zwar nicht ausschließlich, aber doch schwerpunktmäßig die Förderung von Frauen in den natur- und ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen zum Ziel. Einen Überblick über die derzeit an bundesdeutschen Hochschulen bestehenden Projekte bietet die Internetseite des "Forum Mentoring" (Forum Mentoring 2006) sowie eine von Andrea Löther herausgegebene Publikation mit einer Analyse von 45 deutschen und 10 ausländischen Mentoringprogrammen (Löther 2003).

## 5.4 "Übergangsregelungen": In den Beruf und vom BA zum MA

### 5.4.1 Berufsbefähigung, Übergang in den Arbeitsmarkt

Aus gleichstellungspolitischer Sicht sind in Zusammenhang mit der Frage der Berufsbefähigung und der Chancen von AbsolventInnen am Arbeitsmarkt insbesondere drei Problemkreise von Interesse: Diese beziehen sich zum einen auf die Frage, für welche Tätigkeiten die BA-Abschlüsse befähigen bzw. für welche Tätigkeiten die Abschlüsse am Arbeitsmarkt anerkannt werden. Zum zweiten ist zu prüfen, inwieweit der Arbeitsmarkt des betreffenden Berufs horizontal und/oder vertikal geschlechtlich segregiert ist und wie dies in der Studienberatung und in der Ausgestaltung der Curricula berücksichtigt wird und drittens geht es um die Frage, inwieweit interdisziplinäre Studienabschlüsse am Arbeitsmarkt honoriert werden.

Die Frage der Berufsbefähigung nach einem sechs-semesterigen BA-Studium wird insbesondere in den Ingenieurwissenschaften kontrovers diskutiert und von vielen Fachvertretern die Beibehaltung der acht- bis neun-semesterigen Diplomstudiengänge gefordert<sup>25</sup>. Inwieweit diese Befürchtung - Verschlechterung der Berufsqualifikation durch die Einführung gestufter Studiengänge - richtig ist, kann und soll im Rahmen dieser Studie nicht entschieden werden. Zumindest aber kommt aus Sicht der Gleichstellung der Frage nach der Berufsbefähigung sechssemesteriger BA-Studiengänge besondere Bedeutung zu, damit diese Studiengänge nicht zur Falle für Frauen werden - eine Gefahr, die angesichts des bisher sehr geringen Anteils von Frauen bei den weiterqualifizierenden MA-Studiengängen (siehe unten) nicht unerheblich erscheint. Wenn es nicht gelingt, die BA-Absolventinnen für qualifizierte und attraktive Tätigkeiten auszubilden, dann droht die Gefahr, dass die Einführung gestufter Studiengänge zu einer Verfestigung bzw.

23 Die Ruhr-Universität Bochum begründet ihr Mentoring-Programm für Frauen folgendermaßen: "Mentoring ist vielen erfolgreichen Menschen auf informellem Wege zugute gekommen, sei es durch die Einbindung in informelle Netzwerke, persönliche Kontakte etc. Vor allem karrierebewusste Männer profitier(t)en enorm von informellen Mentorenschaften und die Einbindung in Netzwerke. Frauen haben erkannt, dass sie trotz ihrer hervorragenden Qualifikationen an Barrieren stoßen und oftmals von den informellen Netzwerken ihrer männlichen Kollegen ausgeschlossen sind. Deswegen richten sich viele Mentoring Programme speziell an Frauen. Formelles Mentoring und die Schaffung von Netzwerken sollen den Mangel an unterstützenden und beratenden Ressourcen für Frauen, die einen erfolgversprechenden Berufseinstieg und -aufstieg planen, beheben. Mentoring, das in formalen Programmen organisiert wird, bietet die Möglichkeit, über die one-to-one Förderbeziehung hinaus, ein Netzwerk zu knüpfen zwischen den Mentorinnen und den Mentees."

24 Auch in Niedersachsen gibt es ein landesweites Programm "PROfessur", welches Frauen fördert, die eine Fachhochschulprofessur anstreben.

25 Aus diesem Grund sind bisher an den 9 Technischen Universitäten der Bundesrepublik nur wenige Ingenieurstudiengänge umgestellt.

Verstärkung der vertikalen Segregation entlang der Geschlechterlinie insbesondere in den Fächern führt, in denen Frauen erst Fuß fassen müssen.

Ob es in der Beratung zur beruflichen Orientierung gegen Ende des Studiums einen "Gender Bias" gebe, konnten die ExpertInnen aus den Akkreditierungsagenturen nicht beantworten. Einigen fiel jedoch die Diskrepanz zwischen (relativ) hohen Frauenanteilen im Studium und hohen Männeranteilen in der beruflichen Praxis auf:

"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." (ExpertInneninterview F, S. 9)

Dieses Zitat weist auf ein bisher nur wenig beachtetes Problem hin: *Arbeitsmärkte* sind, sowohl in Fächern, die von Männern und Frauen studiert werden, als auch in geschlechtssegregierten Fächern, sehr häufig geschlechtlich segregiert. Das gilt zum einen vertikal (mit der Folge, dass ein Lehramtsstudent der Primarstufe bei erfolgreichem Abschluss der Ausbildung mit weit höherer Wahrscheinlichkeit einen Rektoratsposten erhalten wird als seine Kommilitoninnen), das gilt aber auch horizontal mit der Folge, dass für weibliche Studierende andere Studienschwerpunkte wichtig sein können als für männliche Studierende. Aus Sicht der Gleichstellung ist deshalb eine systematische, geschlechtsdifferenzierende Beobachtung des Arbeitsmarkts und eine Berücksichtigung der so gewonnenen Erkenntnisse sowohl bei der Studienberatung als auch bei der Ausgestaltung der Curricula notwendig. Eine gleichmäßige Berücksichtigung frauen- und männertypischer Berufsfelder bei der Orientierung der Studiengänge an beruflichen Anforderungen wurde bisher jedoch nach Aussagen der ExpertInnen aus den Akkreditierungsagenturen nicht beobachtet. Das Thema scheint bisher - von wenigen Ausnahmen abgesehen<sup>26</sup> - nicht im Bewusstsein der am Entwicklungs- und Akkreditierungsprozess Beteiligten. Hier ist im Interesse der Chancengleichheit von Absolventinnen und Absolventen am Arbeitsmarkt dringend Abhilfe zu schaffen. Die Berufsbefähigung kann angesichts segregierter Arbeitsmärkte nicht geschlechtsneutral definiert werden, sondern muss die Segregationsmechanismen in der Berufspraxis mit einbeziehen. Das gilt in besonderem Maße für traditional männlich konnotierte Studiengänge. Nicht unproblematisch ist die Frage der Berufsbefähigung auch bei Gender Studies und Studiengängen mit einem relevanten Anteil an Geschlechterforschungsmodulen. Diese sind häufig interdisziplinär konzipiert, was den Vorstellungen vieler Studentinnen und Wissenschaftlerinnen durchaus entgegenkommt. Allerdings gibt es bisher noch wenige Erkenntnisse darüber, inwieweit solche Studiengänge am Arbeitsmarkt akzeptiert werden. Hier scheint eine aktive Informationspolitik der anbietenden Hochschulen, möglichst in Kooperation mit einschlägigen Fachverbänden und der Berufspraxis, dringend geboten. Auch hierzu gibt es aus den Akkreditierungsverfahren bisher jedoch keinerlei Erfahrungen.

#### 5.4.2 Übergang zum MA - Vertikale Segregation

Alle befragten ExpertInnen der Agenturen charakterisierten den Übergang vom BA zum MA als ganz wichtige Zäsur, um sehr präzise Entscheidungen zur Fächerwahl und ggf. auch einen Studienortwechsel zu planen. Dies werde ihrer Erfahrung nach von Frauen und Männern gleichermaßen genutzt. Die Chance des neuen Systems sei es, eine sehr viel genauere und differenziertere Orientierung der Studierenden zu ermöglichen.

Für die Frage der Geschlechtergerechtigkeit ist allerdings vor allem die Übergangsquote zu den höheren Abschlüssen, also den Masterabschlüssen, den Promotionen und Habilitationen von Bedeutung. Wird, so ist zu fragen, die Stufung der Studiengänge dazu führen, dass die kontinuierliche Abnahme der Frauenquote, die wir bisher auf dem Weg vom Diplom über Promotion und Habilitation zur Professur in allen Studienfächern registrieren müssen, sich nun bereits beim Übergang zum Masterabschluss einstellen?

Das vorliegende Datenmaterial lässt hier noch keine gesicherten Schlüsse zu, da bisher nur ein vergleichsweise geringer Anteil der Studierenden in Bachelor- bzw. Master-Studiengängen eingeschrieben ist bzw. diese abgeschlossen hat. Trotzdem sind die vorliegenden Zahlen alarmierend:

26 Von der Gender-Studies-AG der Universität Dortmund wird die Berücksichtigung dieses Aspekts regelmäßig von den Fachbereichen/Fakultäten eingefordert

Laut Hochschulrektorenkonferenz waren im Wintersemester 2004/2005 knapp 119 000 Studierende in Bachelorstudiengängen eingeschrieben, davon knapp 56 000 Frauen. Damit lag der Frauenanteil im Bachelor-Bereich mit 46,9 % nur unwesentlich unter dem Anteil der Frauen unter allen Studierenden (47,7 %) (HRK 2005:17, Statistisches Bundesamt 2005). Unter den knapp 35 700 Studierenden der Masterstudiengänge waren dagegen nur 13 600 Studentinnen, das entspricht einem Anteil von nur 38 % (ebenda), ein zumindest alarmierendes Ergebnis. Denn die von der HRK angeführte Begründung, der erschreckend geringe Frauenanteil bei den Masterstudiengängen liege, zumindest "zum Teil" am hohen Anteil an Ingenieurstudiengängen beim Masterangebot und am hohen Anteil an sprach- und kulturwissenschaftlichen Studiengängen im Bachelor-Bereich (ebenda:17), vermag nicht zu überzeugen. Wie die untenstehende Tabelle 2 zeigt, in der die Studierenden in BA- bzw. MA-Studiengängen im Wintersemester 2004/2005 differenziert nach Fächergruppen (in der Klassifikation des Statistischen Bundesamts) ausgewiesen sind<sup>27</sup>, liegt in allen Fächergruppen der Frauenanteil in den MA-Studiengängen unter dem der BA-Studiengänge. Die Differenz ist bemerkenswerter Weise gerade in den Fächergruppen mit einem überdurchschnittlichen Frauenanteil in den BA-Studiengängen, also in den Gesundheitswissenschaften (-26,9 Prozentpunkte), den Ernährungswissenschaften (-7,7 Prozentpunkte) den Sprach- und Kulturwissenschaften (-6,9) sowie den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (-6,7) besonders hoch, während in den Fächergruppen mit niedrigem Frauenanteil der Unterschied zwischen BA und MA mit 1,6 bis 2,8 Prozentpunkten recht gering ausfällt. Ein ähnliches Ergebnis ergibt sich im Übrigen auch bei den bestandenen Prüfungen. Auch hier liegt der Frauenanteil in den Ingenieur- und Naturwissenschaften (einschließlich Mathematik) bei den Master-Abschlüssen nur um 2,5 bis 2,8%-Punkte unter den BA-Abschlüssen, während er bei den Sprach- und Kulturwissenschaften (10,4) und den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (14,1) weit überdurchschnittlich ist.

**Tabelle 2: Bestandene Prüfungen in BA/MA-Studiengängen im Jahr 2004**

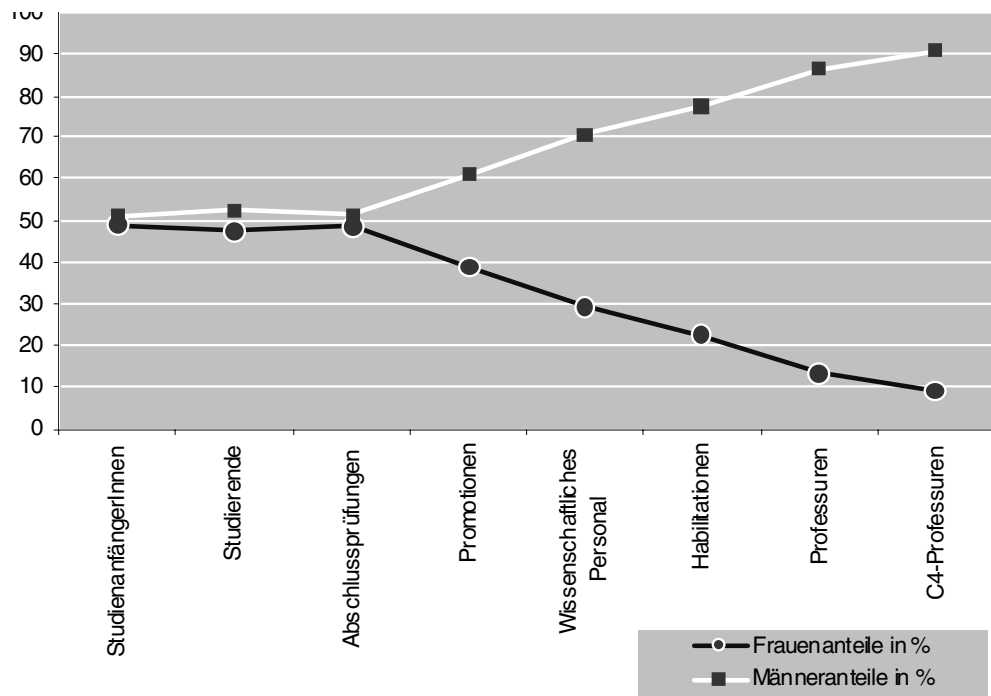
Studienbereich Fächergruppen	Zahl der Studierenden		Anteil Frauen(%)		Differenz (%- Punkte)
	BA	MA	BA	MA	
Gesundheitswiss., Medizin	2 043	1 509	76,4	49,5	-26,9
Agrar-, Forst-, Ernährungswiss.	6 188	2 311	59,5	51,9	-7,7
Sprach- und Kulturwissenschaften	26 762	4 072	71,1	64,1	-6,9
Rechts-, Wirtschafts-, Sozialwiss.	30 153	9 549	51,3	44,6	-6,7
Ingenieurwissenschaften	21 348	11 903	27,8	24,9	-2,8
Mathematik, Naturwissenschaften	31 280	6 251	30,8	28,1	-2,7
Sport	1 067	74	44,9	43,2	-1,6
<b>Fächergruppen insgesamt</b>	<b>118 841</b>	<b>35 669</b>	<b>46,9</b>	<b>38,0</b>	<b>-8,9</b>

Die Frage, warum mehr Männer als Frauen in die MA-Phase wechseln, dürfte einer der gewichtigsten Prüfsteine für Geschlechtergerechtigkeit in den gestuften Studiengängen werden. Gibt es möglicherweise Faktoren, die sich mittelbar oder gar unmittelbar nachteilig auf die Motivation von Frauen auswirken, den MA in Angriff zu nehmen? Die von uns befragten ExpertInnen konnten dazu keine Angaben machen, weil ihre Aufgabe bislang in der Beschäftigung mit neuen Studiengängen lag. Bei den Reakkreditierungen allerdings dürfte das Thema "sinkende Frauenanteile in der MA-Phase" dann auch eines der Agenturen werden. Eine Reakkreditierung ist allerdings in der Regel erst nach fünf Jahren vorgesehen, wenn eine Studienkohorte ein Studium (zumindest theoretisch) absolviert hat und so erste Bewertungen zum Erfolg eines Studienkonzepts möglich sind. Hochschule und Politik sind aber gefordert, bereits in der Zwischenzeit alle Anstrengungen zu unternehmen, um den Frauenanteil in den MA-Bereichen zu erhöhen.

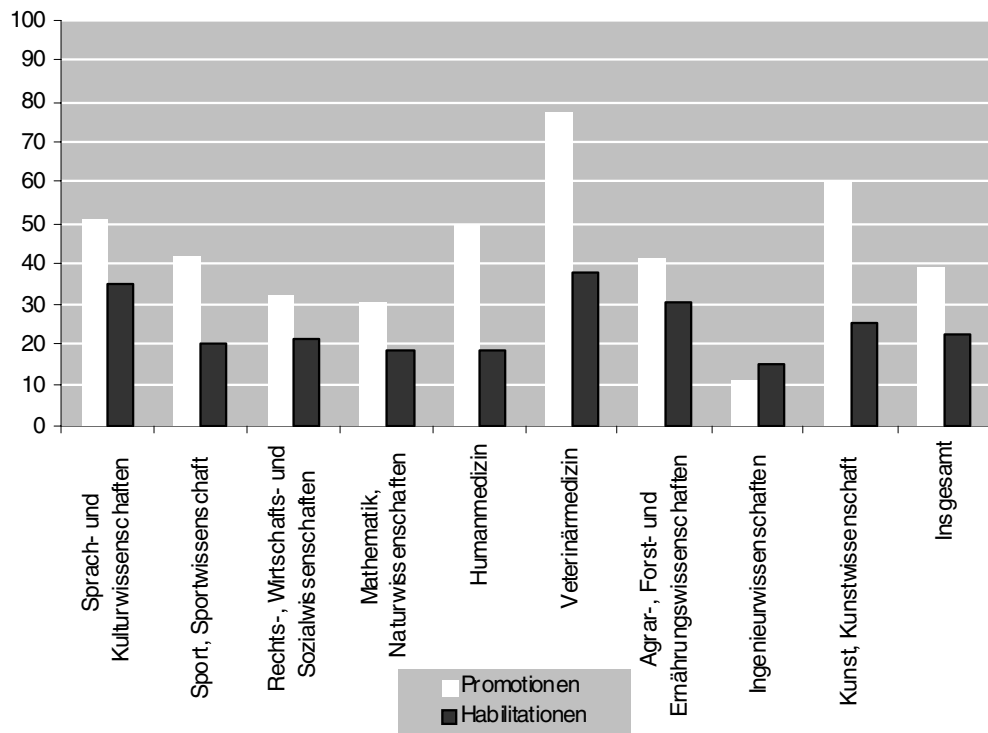
<sup>27</sup> Obwohl die HRK mit dem ungleichen Verhältnis von BA- und MA-Studiengängen in den unterschiedlichen Fächergruppen argumentiert, sind in der genannten Broschüre die Frauenanteile nicht nach Fächergruppen differenziert ausgewiesen. Die Daten der Tabelle 2 sind aus der Tabelle 4 der Fachserie 11, Reihe 4.1 des Statistischen Bundesamtes (2005) errechnet.

**Abb. 5: Frauen- und Männeranteile im akademischen Qualifikationsverlauf, 2004**

URL (<http://www.cews.org/statistik>), Zugriff 25.5.2006



**Abb. 6: Frauenanteile an Promotionen und Habilitationen nach Fächergruppen, 2004**



### 5.4.3 Förderung des weiblichen wissenschaftlichen Nachwuchses

Da der Zugang zu einer Hochschulkarriere zukünftig über einen Masterabschluss erfolgen wird, verlagert sich der Zeitpunkt einer ersten Hürde auf dem Weg in eine Hochschulkarriere auf einen noch früheren Zeitpunkt, und es stellt sich die Frage, ob die Einführung gestufter Studiengänge nicht die "Qualifikations-Schere" zwischen männlichen und weiblichen Absolventen größer werden lässt.

Angesichts der Tatsache, dass, wie eine Reihe von Untersuchungen gezeigt hat (z. B. Allmendinger et al. 1999), die unterdurchschnittliche Promotionsrate von Frauen (auch in den Fächern mit hohem Frauenanteil) nicht unwesentlich davon beeinflusst wird, dass sie weit seltener als ihre männlichen Kommilitonen zu einem solchen Schritt ermutigt werden, kommt der Frage der Gestaltung des Übergangs zu den Masterstudiengängen auch für die Förderung des weiblichen wissenschaftlichen Nachwuchses eine ganz zentrale Bedeutung zu.

Neben den bereits zitierten Mentoring-Programmen sollte hier über gezielte Förderprogramme, ähnlich der Promotions- und Habilitationsförderung, sowie über spezifische Beratungsangebote nachgedacht werden. In vielen Fächern wäre vermutlich auch eine Quotierung studentischer Hilfskraftstellen, die nicht selten am Beginn einer wissenschaftlichen Laufbahn stehen, hilfreich.

## 5.5 Förderung von Interdisziplinarität und Reflexivität durch Integration der Frauen und Geschlechterforschung

Neben der Internationalität (die hier nicht weiter thematisiert wird), ist auch die Interdisziplinarität, im Sinne eines Aufbrechens starrer Fächergrenzen und einer gesellschaftlichen Rückbindung des wissenschaftlichen Prozesses sowie die Stärkung der Selbstreflexivität ein wesentlicher Faktor der Weiterentwicklung von Wissenschaft und Forschung. Hierzu kann die Frauen- und Geschlechterforschung ganz wesentlich beitragen, weshalb die Stärkung der Frauen- und Geschlechterforschung in allen Disziplinen ein wesentlicher Aspekt des Gender Mainstreaming ist - nicht (nur) in dem Sinne, dass dies den Interessen weiblicher Studierender entspreche, sondern (vor allem) wegen ihres Beitrags zur Weiterentwicklung der Wissenschaften (vgl. Harding 2004, Singer 2004). Die Berücksichtigung der sozialen Kategorie Geschlecht und der gesellschaftlichen Konstruktionsprozesse zur Herstellung einer dualen (hierarchischen) Geschlechterordnung ist nicht nur in den Sozial- und Kulturwissenschaften, sondern auch in den Technik- und Naturwissenschaften ein ganz zentrales Element wissenschaftlicher Erkenntnis.

Im Rahmen der Diskussion über Akkreditierungsverfahren wird gelegentlich vorgebracht, dass die Forderung nach der Integration von Themen und Inhalten der Geschlechterforschung in die Studiengänge der grundgesetzlichen Freiheit von Forschung und Lehre widerspreche, da über die inhaltliche Qualität eines Studiums nur von "den betreffenden Hochschulmitgliedern, aber auch von der Wissenschaftsgemeinschaft" entschieden werden könne (vgl. Winter 2005). Demgegenüber hält der von uns befragte Vertreter des Akkreditierungsrats die Forderung nach der Verankerung der Frauen- und Geschlechterforschung ohne Einschränkung mit dem Grundsatz der Freiheit von Forschung und Lehre vereinbar. Denn es geht hier nicht um die Verpflichtung der Wissenschaft auf eine Ideologie, wie dies Winter mit seinem Vergleich der Forderung nach Integration der Geschlechterforschung mit der Orientierung der Wissenschaft in der DDR am Marxismus-Leninismus suggeriert, sondern es geht um eine notwendige Erweiterung der wissenschaftlichen Perspektive, ohne die wissenschaftliche Erkenntnis beschränkt bleibt. Dies wurde bereits vor längerem auch von diversen Forschungsförderungsinstitutionen (z. B. EU, BMFT) erkannt, weshalb diese die Integration der Geschlechterperspektive in alle Forschungsprojekte als Qualitätsmerkmal und unabdingbares Prüfkriterium etabliert haben. Die zentrale Bedeutung der Frauen- und Geschlechterforschung ist also in weiten Bereichen der "Wissenschaftsgemeinschaft" durchaus anerkannt.

Die Integration der Frauen- und Geschlechterforschung in die Lehrinhalte der gestuften Studiengänge ist deshalb nach unserer Ansicht ein zentrales Element der geschlechtergerechten Gestaltung gestufter Studiengänge - auch um der der Umstellung der Studiengänge innewohnenden Gefahr der "Retraditionalisierung" der Fachinhalte durch Beschränkung auf die vermeintli-

28 Die aufgeführten fachspezifischen Lehrinhalte sind nicht als abgeschlossener Wissenskanon zu verstehen, sondern als Hinweise auf das breite Themenspektrum der Frauen- und Geschlechterforschung, das in einem lebhaften wissenschaftlichen Diskurs erweitert und verändert werden kann.

29 Beim Home-Peering-Verfahren soll von den Akkreditierungsagenturen von einer/einem Gender-ExpertIn des jeweiligen Fachs eine schriftliche Stellungnahme zu den Curricula aus der Sicht der Geschlechterforschung eingeholt werden. Die Gutachterin/der Gutachter nimmt nicht an der Begehung teil, hat aber das Recht, Auskünfte einzuholen. Das Gutachten ist in die Entscheidung über die Akkreditierung einzubeziehen.

chen "Kerninhalte" (siehe Kapitel 4.3) zu begegnen. Um welche Inhalte es sich dabei handeln kann, wird in den folgenden Kapiteln dargestellt.

Neben einer generellen Einführung in Themenstellungen und Integrationsformen von Gender-Studies-Elementen im folgenden Kapitel haben wir dieser Studie Expertisen und konkrete (Themen-)Vorschläge von WissenschaftlerInnen zahlreicher Disziplinen beigefügt, in denen sie fachspezifische Lehrinhalte aufführen<sup>28</sup> und Vorschläge zu deren Verankerung entwickeln (Kapitel 9) und dazu weitere Gender-ExpertInnen benennen, die im Rahmen von Akkreditierungsverfahren als GutachterInnen fungieren können (Kapitel 10). Hier lautet die dringende Handlungsempfehlung: Jeder Studiengang ist unter den Kriterien von Geschlechtergerechtigkeit und Geschlechterforschung zu evaluieren. Soweit Gender-ExpertInnen nicht direkt an Akkreditierungsverfahren beteiligt werden, ist dies über ein externes Home-Peering-Verfahren sicherzustellen<sup>29</sup>.

## **6 Geschlechterforschung in die Curricula - Verankerung der Frauen- und Geschlechterforschung in gestuften Studiengängen**

Je nach Fachdisziplin unterscheidet sich die Integration von Gender-Aspekten in Lehre und Studium nach Inhalt, Intensität und Reichweite. Während Geschlechterfragen innerhalb der Gesellschafts- und Kulturwissenschaften zum Kanon gehören (sollten), da die Kategorie Geschlecht unabdingbar zur Analyse sozial- und kulturwissenschaftlicher Verhältnisse benötigt wird, stellen sich insbesondere innerhalb der Ingenieur- und Naturwissenschaften die Geschlechterfragen anders, da sie sich nicht so offensichtlich aus dem Wissenschaftsinhalt herleiten lassen oder, wie uns eine engagierte Mathematikprofessorin augenzwinkernd mitteilte, sind auch aus der Sicht der Frauen- und Geschlechterforschung  $1+1=2$ .

### **6.1 Fachübergreifende, in allen Disziplinen anwendbare Fragestellungen der Geschlechterforschung**

Nicht zuletzt durch eine Auswertung der fachspezifischen Lehrinhalte aus der Frauen- und Geschlechterforschung, auf die im Folgenden zurück gegriffen wird (siehe Teil II, Kapitel 9), ist es jedoch möglich, für *alle* Studiengänge drei zentrale Frage- bzw. Problemstellungen der Geschlechterforschung zu benennen, die als integrale Bestandteile eines Curriculums in jedem Fach zu einem geschlechtergerechten Studium und einer geschlechtersensiblen Berufsqualifizierung beitragen können. Diese drei Frage- bzw. Problemstellungen, die aus Sicht der Geschlechterforschung in allen Fächern, jedoch jeweils fachspezifisch, in die Curricula integriert werden sollten, sind: **1** Professionsaspekte der Fachdisziplin, **2** Wissenschaftskritik der Fachdisziplin und **3** Aspekte der Herstellung und Nutzung der Ergebnisse der Fachdisziplin. Diese im folgenden erläuterten Geschlechterforschungsaspekte, so unsere dringende Handlungsempfehlung, sollten im Rahmen der Akkreditierung gestufter Studiengänge als "Mindeststandards" für Gender-Aspekte in den Curricula angesehen werden.

#### **6.1.1 Professionsaspekte der Fachdisziplin (Geschichte, Beruf, Arbeitsmarkt)**

Die Erarbeitung und Analyse der Geschichte des angestrebten Berufes, die Nachzeichnung zentraler Entwicklungslinien und Fachtraditionen unter Geschlechtergesichtspunkten, gehören zu einer geschlechtergerechten Ausbildung. Diese beinhaltet historische Fragen, wie die nach der Zulassung von Frauen zu bestimmten Berufsfeldern und dem "Frauenstudium", ebenso wie beispielsweise die aktuelle Tendenz zur Akademisierung von Gesundheitsfachberufen, die bisher als "Frauenberufe" gelten. Ebenso ist beispielsweise der sinkende Männeranteil in den Rehabilitationswissenschaften sowie die Dominanz von Männern in den Studiengängen und Berufsfeldern der Natur- und Ingenieurwissenschaften zu problematisieren.

Dabei gilt es, die Profession auf der individuellen, institutionellen und gesellschaftlichen Ebene zu analysieren, um die Vergeschlechtlichung von Arbeit und geschlechterdifferenzierte Zuschreibungen deutlich zu machen. Eine Sensibilisierung der Studierenden bezüglich der eigenen Geschlechterrolle sowie vorhandener Geschlechterstereotypen soll die Selbstreflexion gegenüber der eigenen späteren beruflichen Tätigkeit stärken und damit auch die Bedeutung des Geschlechts für die Berufspraxis sichtbar machen. Insbesondere sind professionsbezogene Kommunikations- und Interaktionsprozesse (z. B. zwischen Arzt/Ärztin und Patient/Patientin, zwischen Ingenieur/Ingenieurin und Kunde/Kundin, zwischen Lehrer/Lehrerin und Schüler/Schülerin) sowie geschlechterbezogene Wahrnehmungen zu thematisieren und berufsfeldbezogen zu begleiten. Hierbei gilt es, berufliche Handlungen und Haltungen geschlechter- und kulturkritisch zu reflektieren.

Durch die Thematisierung von Professionsgeschichte und -entwicklung und die Analyse berufsfeldbezogener Geschlechterverhältnisse können sowohl in stark horizontal segregierten Studi-

engängen, wie den Erziehungswissenschaften oder den Ingenieurwissenschaften, aber auch in vertikal segregierten Fächern Geschlechteraspekte innerhalb der Fachkultur aufgegriffen und problematisiert werden, indem beispielsweise folgende Fragen während des Studiums thematisiert werden: Welche Konsequenzen hat ein hoher Frauen- bzw. Männeranteil für die Berufspraxis? Wie verhält es sich mit den Berufshierarchien unter Geschlechtergesichtspunkten? Wie wäre eine geschlechtergerechte Personalpolitik zu gestalten? Wie verläuft die Bezahlung/Entlohnung in sogenannten "Frauenberufen" bzw. "Männerberufen"? Wo kommt es zur Auflösung geschlechtsspezifischer Handlungs- und Arbeitsfelder? Wie gestaltet sich das Verhältnis zwischen Profession und Work-Life-Balance?

### **6.1.2 Wissenschaftskritik der Fachdisziplin (Genderbias, Biografik, Sprache)**

Der zweite zentrale Aspekt zur Integration von Geschlechterforschungsinhalten in gestufte Studiengänge bezieht sich auf das Sichtbarmachen von Geschlecht und auf Frauen und Männer in der Wissenschaft. Die Studierenden sollen befähigt werden, die Bedeutung der Kategorie Geschlecht für Wissenschaft, Forschung und Praxis ihrer Fachdisziplin zu erfassen und die Geschlechterverhältnisse des jeweiligen Faches zu reflektieren. So fordern Gender-ForscherInnen ein erweitertes Wissenschaftsverständnis innerhalb der Naturwissenschaften ein, um die "Naturwissenschaften innerhalb dieser Disziplinen aus einer Geschlechterperspektive reflektieren zu können", damit die gesellschaftlichen Bedingtheiten wissenschaftlicher Forschung und Erkenntnis erfasst werden können (Götschel/Bauer 2005:221). Die Analyse des "Doing Gender" ist mit der des "Doing Science" zu verknüpfen und der Zusammenhang von "Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung" (Krais 2000) zu hinterfragen.

Aus einer wissenschaftskritischen Haltung heraus sollen Studierende befähigt werden, mögliche Genderbias in der eigenen Fachdisziplin aufzuspüren, indem sie lernen, geschlechtersensibel danach zu fragen, "wer was wann warum und wie" erforscht und veröffentlicht hat. Hier stehen Androzentrismus, Geschlechterdichotomie oder Geschlechtersensibilität der Wissenschaft unter dem Gesichtspunkt der Wissensproduktion im Mittelpunkt. Hier gilt es Studierende zu befähigen, Forschungsprozesse und -projekte geschlechtersensibel und kritisch zu hinterfragen. Oder wie Mona Singer es formuliert: "Wie wird wissenschaftliches Wissen vergeschlechtlicht und wie kann es von Androzentrismus und Sexismus befreit werden?" (Singer 2004:258)

Von zentraler Bedeutung ist dabei, Werk und Biografie von WissenschaftlerInnen des jeweiligen Faches zu berücksichtigen. Hier gilt es insbesondere, Wissenschaftspionierinnen aufzuspüren und die Biografien und Werke von Wissenschaftlerinnen aufzugreifen (Mathematikerinnen, Komponistinnen, Theologinnen, Chemikerinnen, Physikerinnen, Schriftstellerinnen etc.), um sowohl den Anteil von Frauen an der Wissenschaft und deren Forschungsleistungen bekannt zu machen, als auch die berühmten "blinden Flecken" im Sinne einer paradoxen Intervention sichtbar zu machen (vgl. z. B. Schlüter 1999, Honnegger/Wobbe 1998 oder Kortendiek/Münst 2005). Die Einbindung biografischer Dimensionen und Reflexionen in Lehre und Studium ermöglicht zudem eine selbstreflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen Weg als Wissenschaftlerin/Wissenschaftler.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die geschlechtergerechte Sprache. Sprachsensibilität und Sprachreflexion können in Lehre und Studium dadurch gefördert werden, dass bspw. nicht ausschließlich männliche Anreden benutzt werden. Auch bei der Verwendung von Praxisbeispielen im Rahmen der Lehre ist darauf zu achten, dass Beispiele nicht zur Aufrechterhaltung von Geschlechterstereotypen beitragen, sondern durchaus modernisierte Geschlechterbilder wie auch widerständige ungewohnte Geschlechterbilder aufgegriffen werden. Dieser Ansatz zur Integration geschlechtergerechter Sprache und Bilder sollte sich auch in Lehr- und Unterrichtsmaterialien wiederfinden. Hierzu gehört auch die Nennung von Vornamen in Literaturlisten, um den Anteil von weiblichen bzw. männlichen Wissenschaftlern in der jeweiligen Fachkultur sichtbar zu machen. Auch die fachspezifischen Lehrkulturen sind zu überprüfen und gleich- und gemischtgeschlechtliche Lern- und Arbeitssituationen zu berücksichtigen. Hier kommt - wie bereits gezeigt - der Hochschuldidaktik unter Geschlechtergesichtspunkten eine hohe Bedeutung zu, um Lehrenden notwendige Gender-Kompetenz zu vermitteln.



### 6.1.3 Aspekte der Herstellung und Nutzung der Ergebnisse der Fachdisziplin

Der dritte zentrale fachunabhängige Geschlechterforschungsansatz, der in Lehre und Studium zu integrieren wäre, bezieht sich auf die geschlechtersensible Sicht auf die Prozesse der Herstellung und Nutzung von Forschungsergebnissen und -produkten. Hier sind die Wissensproduktion und die Auswirkungen auf die Nutzung sowie geschlechtsdifferente Aneignungsprozesse zu thematisieren. So wäre es bspw. im Studiengang "Druck- und Medientechnik" möglich, im Modul zum Druckvertragsrecht die Möglichkeiten und Grenzen der Vertragsnichterfüllung wegen des zu druckenden Inhalts (sexistische, rassistische u. a. Inhalte) zu thematisieren, wie dies als Anregung von der TFH Berlin vorgeschlagen wurde.

Wird in Wissenschaft, Forschung und Praxis etwas hergestellt - im Maschinenbau ein Auto konstruiert, in der Pharmazie ein Medikament entwickelt, in der Architektur ein Haus entworfen - sind sowohl bei der Konstruktion als auch bei der Nutzung Geschlechter-Aspekte zu beachten. Medikamente sollten auf ihre unterschiedliche physiologische Wirkung für Frauen und Männer getestet sein, das Haus eine Küche enthalten, deren Größe es zulässt, gemeinschaftlich die Hausarbeit zu erledigen und das Auto so konstruiert sein, dass es vielfältigen Ansprüchen gerecht wird<sup>30</sup>. Durch die Analyse der Transformation von Ergebnissen aus Wissenschaft und Forschung ist es möglich, NutzerInnenschnittstellen unter Geschlechter-Aspekten auszuwerten und zu gestalten (z. B. in der Informatik, Elektrotechnik, dem Holz- oder Maschinenbau). Dabei gilt es auch, geschlechterbezogene Konnotationen in der Gestaltung von Produkten kritisch zu hinterfragen und Geschlechterstereotypierungen zu durchbrechen (vgl. z. B. Brandes 2000, 2002; Bühler-Schraudner 2006)).

Die fachspezifischen Ausprägungen dieser für alle Fachrichtungen anwendbaren fachübergreifenden Fragestellungen sind den fachspezifischen Lehrinhalten der Frauen- und Geschlechterforschung von 47 Studienfächern in Kapitel 9 zu entnehmen.

## 6.2 Formen der Integration der Geschlechterforschung in das Studienangebot: Explizit, integrativ oder fachübergreifend?

Im Zuge der Neuorganisation gestufter Studiengänge im Rahmen von Akkreditierungsverfahren stellt sich die Frage nach dem systematischen Ort der Integration von Gender-Aspekten in Lehre und Studium. Hier lassen sich vier Ansätze skizzieren:

- **Fachübergreifender Ansatz:** Übergreifendes Gender-Modul für mehrere Studiengänge
- **Integrativer Ansatz:** Theorien, Methoden, Erkenntnisse der Geschlechterforschung als Querschnittsaufgabe und integraler Bestandteil von Lehre und Forschung
- **Partikular-expliziter Ansatz:** Gender-Fachmodule, Gender-Modulbestandteile
- **Expliziter Ansatz:** Gender-Studiengang, Aufbaustudiengänge, BA/MA Gender-Studiengänge, Promotionsstudiengang, Frauenstudiengänge, Frauenhochschulen, Virtuelle Gender-Studies

### 6.2.1 Fachübergreifender Ansatz: Trans- und interdisziplinäre Ergebnisse und Perspektiven

Ein fachübergreifender Ansatz macht insbesondere für diejenigen Hochschulen Sinn, an denen die Frauen- und Geschlechterforschung in einzelnen Fachdisziplinen bisher nicht oder gering vertreten ist. Ein solches transdisziplinäres und hochschulweites Gender-Modul könnte auf den drei zuvor entwickelten fachübergreifenden Gender-Aspekten aufbauen, da sich diese sinnvoll durch transdisziplinäre Ergebnisse aus der Frauen- und Geschlechterforschung ergänzen lassen. Dies könnte zum einen über ein fachübergreifendes Gender-Modul organisiert oder in Veranstaltungen eines Studiums Generale integriert und als "Gender Studies zwischen Disziplinen" (Kahlerl/Thiessen/Weller 2005) verankert werden. So ließe sich das Thema der Mediennutzung unter Geschlechtergesichtspunkten sowohl aus der Sicht der Medienwissenschaften, der Sozialpsychologie, der Elektrotechnik, der Pädagogik oder des Designs erschließen oder das Thema des Wasserbaus mit developmentspolitischen Geschlechter- und Globalisierungsfragen verbinden. An einer Reihe von Hochschulen existieren bereits solche Ansätze: Die Universität Regensburg hat bereits im Jahr 2000, also vor der Umstrukturierung der Studiengänge, eine "frei Kombiner-

<sup>30</sup> Siehe dazu z. B. die materialreiche Darstellung der gravierenden Folgen der (männlich konnotierten) symbolischen Aufladung des Automobils von Wolfgang Sachs (Sachs 1990).

bare Studieneinheit" (FKN) Gender Studies, eingeführt, die im Rahmen der modularisierten Studiengänge belegt werden kann. Ähnliches existiert an der Universität Siegen mit dem MA-Modul "Gender Studies", das von Studierenden des Lehramts und der MA-Studiengänge bestimmter Fachbereiche studiert werden kann. Es vermittelt den Studierenden sowohl Kenntnisse über relevante Theorien zur Kategorie Geschlecht als auch empirische Forschungsergebnisse der Geschlechterforschung.

An der Universität Münster wurde durch das Seminar für Theologische Frauenforschung die Etablierung eines regelmäßig anzubietenden Gender-Moduls im Bereich der sog. "General Studies" initiiert. Die Universität Mannheim nennt ein interdisziplinäres kulturwissenschaftliches Themenmodul Gender Studies, das auch von Studierenden der BWL mit kulturwissenschaftlichen Studienanteilen und der Wirtschaftspädagogik genutzt wird.

### **6.2.2 Integrativer Ansatz: Frauen- und Geschlechterforschung als Querschnittsthema**

Eine Auswertung der fachspezifischen Lehrinhalte aus der Frauen- und Geschlechterforschung verdeutlicht, dass die befragten WissenschaftlerInnen mehrheitlich einen integrativen Ansatz befürworten, bei dem Gender-Aspekte als Querschnittsthemen in bestehende Studienfächer aufgenommen werden. Hierdurch soll ein ganzheitlicher Ansatz gefördert und Randständigkeit verhindert werden. Als positives Beispiel ist hier die Rahmenstudienordnung der Katholischen Fachhochschule NRW (KFH NW) hervorzuheben, in der Gender als Querschnittsthema genannt wird:

"In allen Inhaltsbereichen und Modulen sind interkulturelle Kompetenz und Genderkompetenz zu entwickeln. Dies bedeutet, die Studierenden (...) erkennen Geschlechterverhältnisse und -beziehungen als konstitutiv für soziale Problemlagen und reflektieren Geschlechterrollen und ihre Veränderbarkeit im Blick auf berufliche Haltungen und berufliches Handeln." (Wissenschaftlerin 20)

Dass die Forderung zur Integration von Frauen- und Geschlechterforschung innovative Impulse zur Weiterentwicklung eines ganzen Faches beinhalten kann, macht die Musikwissenschaftlerin Rebecca Grotjahn deutlich:

"Die neuen Prüfungs- und Studienordnungen sollten Impulse für eine Weiterentwicklung des Faches geben, aber keinesfalls einer Nischenbildung Vorschub leisten. Insbesondere sind auch Lehrende, die sich nicht als SpezialistInnen der Genderforschung verstehen, dazu anzuregen und in die Lage zu versetzen, entsprechende Perspektiven auch auf die ‚klassischen‘ Themenbereiche anzuwenden." (Kapitel 9, Musikwissenschaften)

Weiter regt sie an, dass Modulbeschreibungen beispielhafte Themenstellungen beinhalten sollten, die auch bei der Akkreditierung explizit verlangt werden sollten. Diese Position wird auch von Margret Flieder (Pflegerwissenschaften) unterstützt, indem sie darauf hinweist, dass pflegerwissenschaftliche Ziele und Inhalte eines einschlägigen Studiums vielfältige Verbindungen zu unterschiedlichen Bezugswissenschaften aufweisen und insofern der Geschlechteraspekt als ein zentrales Querschnittsthema zu betrachten ist, das allerdings in den jeweiligen Modulen einer expliziten Thematisierung bedarf. Eine weitere befragte Professorin der FU Berlin befürwortet den integrativen Ansatz mit folgenden Argumenten:

"Es muss nachgewiesen werden, dass Gender-Aspekte generell in der Lehre und nicht nur in spezifischen Wahlpflichtmodulen auftauchen. Sonst wird Gender zu einem Abstellgleis. Beispielhaft dafür sind Prüfungen, wo Genderthemen im normalen Fächerspektrum nicht als Erweiterung sondern Vereinseitigung und Verengung des Blickwinkels betrachtet werden, während sich niemand rechtfertigen muss, der sich in ‚diesen Fragen‘ nicht auskennt." (Wissenschaftlerin 25)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass integrative Curriculumansätze im Sinne des Gender Mainstreaming mehrheitlich befürwortet werden, jedoch die Umsetzung zum jetzigen Zeitpunkt aufgrund mangelnder fachlicher Kompetenz im Bereich der Frauen- und Geschlechterforschung in Frage gestellt wird, und von daher eine explizite Nennung von Gender-Modul-

Bestandteilen oder die Bildung eigenständiger Gender-Module im Sinne eines "Übergangsmodells" mehrheitlich von den Gender-ExpertInnen, die im Rahmen dieser Studie fachspezifische Lehrinhalte erstellt haben, befürwortet werden.

### **6.2.3 Partikular-expliziter Ansatz innerhalb eines Studiengangs: Modulbestandteile und Gender-Module**

Insbesondere dann, wenn die Integration von Gender-Aspekten nicht gesichert werden kann, wird die Bildung eigenständiger Module bzw. von Modulelementen empfohlen. Dass eine Integration der Frauen- und Geschlechterforschung als Querschnittsthema nicht zuletzt an mangelnder fachlicher Eignung der Lehrenden scheitern kann, darauf verweisen im Rahmen unserer Studien mehrere Wissenschaftlerinnen, so auch die Agrarwissenschaftlerin Mathilde Schmitt:

"Da viele VertreterInnen des Lehrpersonals die Bedeutung der Kategorie Geschlecht nicht einzuschätzen wissen bzw. nicht (an)erkennen, ist dies in absehbarer Zeit nicht zu erwarten. Als Zwischenlösung werden Gender-Module/Modulelemente zu ruraler Frauen- und Geschlechterforschung und zu feministischer Agrar-/Forstwissenschaftskritik und die Initiierung von einschlägigen Abschlussarbeiten und Praktika empfohlen." (Kapitel 9, Agrarwissenschaften)

Deutlich wird hier, dass die Bildung eines expliziten Ansatzes eher als Übergangs- bzw. "Zwischenlösung" angesehen wird. Auf eine ähnliche negative Erfahrung verweist die Volkswirtin Ulla Knapp:

"Allerdings ist das für eine solche Integration in vorhandene Kurse notwendige Personal i. d. R. nicht vorhanden. Die meisten Kollegen sind weder motiviert noch ohne weiteren Arbeitsaufwand qualifiziert, entsprechende Gender-Module in ihre Kurse aufzunehmen. Der Versuch, eine solche Integration zu erreichen, mündet unter den gegebenen Bedingungen aller Voraussicht nach darin, dass die Gender-Problematik ‚unter den Tisch fällt‘ - so zumindest unsere Erfahrung mit sog. genderakzentuierten Kursen." (Kapitel 9, Volkswirtschaftslehre)

Dennoch würde es zu kurz greifen, die Einrichtung eigenständiger Gender-Module ausschließlich als temporäre Lösung zu werten. Innerhalb vieler Studiengänge kann einem expliziten Gender-Modul eine berufsqualifizierende Funktion zukommen, wie dies z. B. im neuen Bachelor-Studiengang "Soziale Arbeit" an der Fachhochschule Köln deutlich wird, in dem ein Wahlmodul von 12 SWS mit dem Titel "Gender in Beratung, Bildung und Organisation" angeboten wird, das alternativ zu einem Modul Interkulturalität gewählt werden kann.

Weiter werden Gender-Module sowohl für Bereiche mit hohem Frauenanteil, wie in der Sozialen Arbeit, vorgeschlagen, als auch bewusst für Studiengänge mit niedrigem Frauenanteil, wie in der Informatik, entwickelt. Darüber hinaus werden eigenständige Gender-Module z. T. für eine Vertiefung während des Master-Studiums empfohlen, während für die Bachelor-Studien eher ein integrativer Ansatz befürwortet wird.

### **6.2.4 Expliziter Ansatz im Rahmen eigener Studiengänge: Gender-Studies**

Ein expliziter Ansatz wird insbesondere für die Sozial- und Kulturwissenschaften befürwortet, wo nicht selten MA-Studiengänge auf eine gleichstellungsorientierte Berufspraxis vorbereiten oder eine vertiefende wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Frauen- und Geschlechterforschung stattfindet. Ein Überblick zu "Gender Studies im deutschsprachigen Raum auf einen Blick" ist vom Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien an der Humboldt-Universität zu Berlin (2004) herausgegeben worden.

Auch durch unsere Befragung der Gleichstellungsbeauftragten der Hochschulen wurde deutlich, dass aktuell vielfältige Modelle von "Frauenstudiengängen" und "Gender-Studies" an bundesrepublikanischen Hochschulen angeboten werden und von einem "riesigen Entwicklungsschub" (Pache/Jähnert 2004) in den letzten Jahren gesprochen werden kann. Einige Hochschulen bieten spezielle monoedukative Studiengänge ausschließlich für weibliche Studierende an (vgl. Mischau 2004). Diese finden sich auch in natur- und ingenieurwissenschaftlichen Studienbereichen, wie beispielsweise der Frauenstudiengang Informatik an der Hochschule Bremen oder

"International Water- and Ressourcenmanagement" an der Universität Lüneburg. Weiter kann es sich um Frauenstudiengänge handeln, wie beispielsweise an der Katholischen Fachhochschule Aachen, die einen Frauenstudiengang für die spezifische Zielgruppe Familienfrauen anbietet, der sich als Kompaktstudiengang an Familienfrauen mit Erfahrungen in zivilgesellschaftlichem Engagement richtet. Ähnliche Studiengänge existieren an Hamburger Hochschulen und der Universität Dortmund.

Wiederum andere Hochschulen bieten spezifische Studiengänge zu Gender-Thematiken<sup>31</sup> an, die für beide Geschlechter zugänglich sind, wie der MA-Studiengang "Komparatistik, Interkulturalität, Intermedialität und Gender Studies" an der Universität Paderborn oder der neue Masterstudiengang "Gender Studies - Kultur, Kommunikation, Gesellschaft" an der Ruhr-Universität Bochum, der interdisziplinär angelegt ist und nicht nur die Kerndisziplinen Geschichte, Sozial- und Medienwissenschaft umfasst, sondern auch Angebote vieler anderer Disziplinen integriert. Wie diese unterschiedlichen Formen der Integration der Gender Studies in gestufte Studiengänge umgesetzt werden können, und welche Rahmenbedingen dazu geschaffen werden müssen, wird im folgenden Kapitel beschrieben.

31 Eine Übersicht über Studiengänge, Module, Aufbaustudien und Frauenstudien für den deutschsprachigen Raum findet sich unter: <http://www.gender.hu-berlin.de/service/links/studiengaenge/>.  
Siehe auch Kapitel 11.

## 7 Notwendige Maßnahmen der Hochschulen zur Integration von Gender-Aspekten in gestufte Studiengänge

Wie in den vorausgehenden Kapiteln 5 und 6 dargelegt, liegen inzwischen umfangreiche Erkenntnisse dazu vor, welche Kriterien erfüllt sein müssen, um einen Studiengang geschlechtergerecht zu gestalten (siehe Kapitel 5) und Theorien, Methoden, Fragestellungen und Erkenntnisse der Frauen- und Geschlechterforschung (Gender Studies) in die Lehre zu integrieren. Die Grundlagen für Gender Mainstreaming im Prozess der Entwicklung und Akkreditierung gestufter Studiengänge sind also vorhanden. Trotzdem spielen Gender Mainstreaming bzw. Kriterien der Geschlechtergerechtigkeit im Gegensatz zu den programmatischen Festlegungen z. B. in den Kriterien des Akkreditierungsrats oder in den Leitbildern der Hochschulen, bei der Entwicklung und Akkreditierung gestufter Studiengänge bisher, wie unsere Befragungen insbesondere der ExpertInnen aus den Akkreditierungsinstitutionen, aber auch die Aussage vieler Wissenschaftlerinnen und Gleichstellungsbeauftragten ergeben hat, kaum eine Rolle (vgl. Kapitel 4).

Wir sind deshalb in unseren Befragungen und der Literaturlauswertung der Frage nachgegangen, durch welche Strategien Gender-Aspekten bei der Entwicklung, Akkreditierung und Durchführung gestufter Studiengänge mehr Geltung verschafft werden kann und welche Ansätze hierzu an einzelnen Hochschulen bereits entwickelt worden sind. Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse dieses Analyseschritts dokumentiert.

### 7.1 Die Integration von Gender-Aspekten ist kein Selbstläufer - notwendig sind zentrale Vorgaben

Gefragt danach, welche Strategien ihrer Meinung nach geeignet wären, um die Integration von Gender-Aspekten in die Entwicklung, Akkreditierung und Durchführung gestufter Studiengänge sicher zu stellen, antworteten alle drei Gruppen von Befragten recht einhellig: Alle ExpertInnen - die ExpertInnen aus den Akkreditierungsagenturen, die Geschlechterforscherinnen und die Gleichstellungsbeauftragten - halten zentrale Vorgaben für das wirksamste Mittel zur Durchsetzung von Gender Mainstreaming und zur Integration von Gender-Aspekten in die Einführung und Akkreditierung gestufter Studiengänge.

#### Gefordert sind vor allem die Hochschulleitungen

Gleichstellungsbeauftragte und Geschlechterforscherinnen bezweifeln in großer Zahl die Fähigkeit der Fachbereiche, im Sinne des Gender Mainstreaming (selbst-)steuernd zu handeln. Eine der befragten Wissenschaftlerinnen, Professorin an der Universität Marburg, fasst die Erfahrungen vieler Geschlechterforscherinnen und Gleichstellungsbeauftragten mit den Worten zusammen:

"...auf freiwilliger Basis klappt es nach meiner Erfahrung nicht, ganz im Gegenteil stelle ich einen rückläufigen Trend fest." (Wissenschaftlerin 35)

Deshalb wünschen sich viele der befragten Wissenschaftlerinnen und Gleichstellungsbeauftragten Vorgaben durch eine übergeordnete Instanz.

"Eine strukturelle Unterstützung von höherer Stelle wäre hilfreich... Meiner Meinung nach der einzige Weg, Gender Mainstreaming stärker zu verankern. Denkbar in Form von Richtlinien, dass alle Studiengänge Gender berücksichtigen und strukturell verankern müssen, etwa vom Rektorat oder Ministerium." (Wissenschaftlerin 4)

so eine Wissenschaftlerin der Universität Bielefeld. Auch andere Wissenschaftlerinnen werten "Auflagen aus dem Ministerium" positiv (Wissenschaftlerin 5).

Von anderen wird eine Verankerung im Hochschulrahmengesetz als unabdingbar gesehen. Dieses bietet jedoch bereits jetzt, so der Hinweis aus einer Akkreditierungsagentur, Anknüpfungspunkte für die Integration von Gleichstellungsaspekten in die Akkreditierung.

"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." (Experteninterview B, S. 10)

Auch nach Einschätzung der Gleichstellungsbeauftragten sind externe Vorgaben sehr hilfreich - sowohl von der Politik an die Hochschulen als auch von den Hochschulleitungen an die Fakultäten und Fachbereiche. Von den Gleichstellungsbeauftragten, die uns gleichstellungsorientierte Maßnahmen bei der Einführung gestufter Studiengänge an ihrer Hochschule nannten, bejahten 58 % die Frage, ob es sich bei den an ihrer Hochschule ergriffenen Maßnahmen um sog. "Top down", also von der Hochschulleitung ausgehende Maßnahmen handelt. Zwar sind diese Maßnahmen in der überwiegenden Zahl der Fälle von den Gleichstellungsbeauftragten und/oder engagierten Wissenschaftlerinnen konzipiert und angestoßen worden, doch entfalten sie offenbar erst dann Wirkung, wenn sie von den Hochschulleitungen verbindlich gemacht werden, wobei die Verbindlichkeit, so einige Befragte, durch eine Kombination von "Anreizen und Sanktionen", z. B. durch die Integration von Gleichstellungsindikatoren in die leistungsbezogene Mittelvergabe, unterstützt werden sollte.

### **Die Erwartungen richten sich jedoch auch auf die Akkreditierungsagenturen**

Die Hoffnungen der von uns befragten Wissenschaftlerinnen richten sich jedoch nicht nur auf die Hochschulleitungen und Ministerien, sondern auch bzw. vor allem auf die Akkreditierungsagenturen. So fordert eine befragte Professorin für Öffentliches Recht:

"Die Agenturen und die Auftraggebenden müssten klarstellen, dass Universitäten auch einen Gleichstellungsauftrag haben und wie sich das zeigen sollte: personell, in den Strukturplänen, inhaltlich in den Studienordnungen, auch in den Prüfungsordnungen, in den Angeboten der Service-Einheiten, und materiell in der Mittelverteilung." (Wissenschaftlerin 27)

In ähnlicher Weise fordert eine Professorin der Universität Bielefeld, die zugleich Akkreditierungsbeauftragte und Studiendekanin ist, dass die Auswahl der Akkreditierungsagentur davon abhängig gemacht werden solle, ob die Agentur Gleichstellungskriterien in ihren Leitfäden verankert hat und beim Personal der Agentur, in den Kommissionen und vor allem bei den FachgutachterInnen Maßstäbe des Gender Mainstreaming anlegt und insbesondere auf die "Gender-Kompetenz" der Letztgenannten achtet: Die Hochschulen sollten

"... nur solche Akkreditierungsagenturen von den Fakultäten und Universitäten beauftragen, die sich gedanklich mit Stärkung von Gender-Aspekten im Prozess der Akkreditierung beschäftigt haben (besonders wichtig, wenn eine Agentur für eine ganze Universität, zuständig ist); und strikt darauf achten, das auch die Akkreditierungskommissionen (auch bei der Begehung vor Ort) mit Frauen besetzt sind." (Wissenschaftlerin 3)

Allerdings verweist eine weitere befragte Professorin der FH Köln darauf, dass auch die Besetzung von Kommissionen mit Frauen keine Garantie für die Berücksichtigung von Gender-Aspekten ist. Wichtig sei eine inhaltliche Verankerung dieser Aspekte:

"Eine Quotierung in den entsprechenden Gremien halte ich für eine formale Lösung. Es wäre wichtig, dass die Akkreditierungs-Agenturen nachweisen müssten - in welcher Form auch immer - wie Gender-Aspekte in ihren eigenen Arbeits- und Akkreditierungs-Verfahren berücksichtigt werden." (Wissenschaftlerin 18)

### **Doch das Konzept muss von der Hochschule kommen**

Jedoch widerspricht die Hoffnung, dass die Akkreditierungsagenturen und -kommissionen von sich aus Gleichstellungsaspekte in ihre Prüfungen einbeziehen, dem Selbstverständnis der Agenturen und auch des Akkreditierungsrats. Denn die Akkreditierungsagenturen werden, so die über-

einstimmende Aussage aller fünf befragten ExpertInnen, nur dann auf Gleichstellungskriterien achten, wenn diese von den Hochschulen vorgegeben werden:

"Und erst dann (wenn die Hochschulen Gleichstellungsaspekte in ihre Kriterien einbeziehen. d. Verf.) würde es für uns dann auch in dem Verfahren eine Rolle spielen." (ExpertInneninterview B, S. 10)

Denn die Kriterien für die Akkreditierung kommen (Experte G.) nicht von den Akkreditierungsagenturen, sondern von den Hochschulen:

"Im Grunde genommen ist das, was die Akkreditierung bieten kann, eigentlich nur der Blick von außen in ein Qualitätssicherungssystem, für das die Hochschule jeweils selbst Verantwortung trägt." (ExpertInneninterview G, S. 29)

Dieses Verständnis des Akkreditierungsprozesses findet sich auch in den Kriterien, die der Akkreditierungsrat im Dezember 2005 den Agenturen als Grundlage für den Akkreditierungsprozess an die Hand gegeben hat und in denen es unter Kriterium 10.4 heißt, dass die Agentur

"die Umsetzung des Konzepts der Hochschule zur Förderung der Geschlechtergerechtigkeit im gegebenen Studiengang"

überprüft.

Sollte es bei dieser Position von Akkreditierungsrat und Akkreditierungsagenturen bleiben, wovon auszugehen ist, kommt den Hochschulleitungen offensichtlich eine Schlüsselstellung bei der Sicherstellung der Berücksichtigung von Aspekten der Geschlechtergerechtigkeit im Zuge der Einführung gestufter Studiengänge zu. Dabei darf es allerdings nicht, wie bisher sehr oft der Fall, bei einem bloß verbalen Bekenntnis bleiben.

### **Die Politik sollte unterstützend wirken**

Das wirft die Frage auf, wie die Hochschulen dazu angeregt bzw. verpflichtet werden können, diese Aufgabe zu übernehmen. Ein geeignetes Instrument scheinen uns hier die Zielvereinbarungen zwischen den Wissenschaftsministerien und den Hochschulen zu sein, die zunehmend abgeschlossen werden, um politischen Zielen im Kontext der Hochschulautonomie Geltung zu verschaffen. In diesen Zielvereinbarungen könnte festgeschrieben werden, dass die Hochschulen Konzepte zur Ausgestaltung gestufter Studiengänge nach den Kriterien der Geschlechtergerechtigkeit entwickeln und bei der Entwicklung und Durchführung gestufter Studiengänge verbindlich anwenden. Damit hätten die Akkreditierungsagenturen brauchbare Grundlagen für die Überprüfung der Geschlechtergerechtigkeit der zu akkreditierenden Studiengänge.

Die Agenturen zumindest, so das Ergebnis unserer Befragung, würden solche Konzepte der Hochschulen begrüßen. Befragt nach ihren Wünschen oder Vorschlägen sprachen alle ExpertInnen die Empfehlung an die Hochschulen aus, entsprechende Vorgaben zur Geschlechtergerechtigkeit zu formulieren, mit denen die Agenturen und die AntragstellerInnen dann arbeiten können und müssen. Um dies zu erreichen, muss jedoch, so betonen die befragten ExpertInnen aus den Akkreditierungsagenturen, zunächst überhaupt ein Bewusstsein für das Thema Geschlechtergerechtigkeit in der gesamten Hochschule geschaffen werden<sup>32</sup>.

Das darf allerdings, so auch die ExpertInnen der Akkreditierungsagenturen, nicht bei verbalen Bekenntnissen bleiben, vielmehr ist zu fordern, dass die Hochschulen die Einhaltung ihrer Richtlinien ernst nehmen und die Nichteinhaltung mit negativen Sanktionen belegen.

"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." (ExpertInneninterview B, S. 10)

Bei einer Prozessakkreditierung, die, wie bereits oben erläutert, die Qualitätssicherungssysteme einer Hochschule begutachtet, kommt der Einführung von Controllinginstrumenten in Bezug auf

32 Dieses Ergebnis deckt sich mit den Erfahrungen der Gender Studies AG an der Universität Dortmund, nach der Gender Mainstreaming in den Akkreditierungsprozessen und die Verankerung von Frauen- und Geschlechterforschung in den gestuften Studiengängen vor allem eine kommunikative Aufgabe darstellt.

Gleichstellungsaspekte eine noch größere Bedeutung zu, da die Umsetzung im einzelnen Studiengang nur noch stichprobenartig kontrolliert wird.

## **7.2 Notwendige Elemente eines "Konzepts zur Förderung der Geschlechtergerechtigkeit in gestuften Studiengängen"**

Da die Akkreditierungsagenturen bezüglich der Geschlechtergerechtigkeit von Studiengängen entsprechend den Kriterien des Akkreditierungsrats keine eigenen Kriterien vorgeben, sondern die Umsetzung des "Konzepts der Hochschulen zur Förderung der Geschlechtergerechtigkeit" im jeweiligen Studiengang überprüfen, kommt diesem Konzept der Hochschule eine Schlüsselstellung zu. Wie ein solches Konzept aussehen soll, was es enthalten, wie es strukturiert und mit welchen Ressourcen es verbunden sein soll, dazu gibt es bisher keinerlei Regeln oder Vorgaben, nur Forderungen und Vorschläge von Seiten gleichstellungsorientierter Institutionen sowie in der Geschlechterforschung und/oder der Gleichstellungspolitik engagierter Wissenschaftlerinnen. Und es gibt an einer Reihe von Hochschulen Erfahrungen mit unterschiedlichen Strategien zur Integration von Gender-Aspekten in gestufte Studiengänge, die wir in Kapitel 11 dokumentieren. Trotz der großen Bandbreite dieser Ansätze lassen sich daraus, sowie aus den Aussagen unserer Befragten und den vorliegenden Stellungnahmen und Studien, folgende zentrale Punkte herauskristallisieren.

Ein Konzept einer Hochschule zur Förderung der Geschlechtergerechtigkeit von Studiengängen, d. h. zur Integration von Gender-Aspekten in die Entwicklung, Akkreditierung und Durchführung gestufter Studiengänge sollte mindestens folgende Elemente enthalten:

- 1 Eine Beschreibung der Kriterien, an denen nach dem Verständnis der Hochschule "Geschlechtergerechtigkeit" zu messen ist (siehe Kapitel 5 und 6)
- 2 Ein Organisationskonzept, wie die Berücksichtigung dieser Kriterien bei der Entwicklung von Studiengängen in den Fachbereichen und Fakultäten sicher gestellt wird (siehe Abschnitt 7.3)
- 3 Ein Konzept zur Information, Beratung und Weiterbildung aller an der Entwicklung, Akkreditierung und Durchführung von Studiengängen auf Hochschuleseite Beteiligten (Vermittlung von Gender-Kompetenz) (siehe Abschnitt 7.4)
- 4 Ein Konzept zur Sicherstellung der notwendigen fachlichen Kompetenzen (Geschlechterforschung, Gender Studies) (siehe Abschnitt 7.5)
- 5 Ein Konzept zur nachhaltigen Qualitätssicherung (Evaluation, Monitoring und Controlling) (siehe Abschnitt 7.6)
- 6 Aussagen über die temporär und dauerhaft hierfür bereitgestellten Ressourcen (siehe Abschnitt 7.7)

Zum ersten Punkt, der Beschreibung der Kriterien eines geschlechtergerechten Studiengangs verweisen wir auf die Kapitel 5 und 6, in denen diese Kriterien detailliert dargelegt werden. Die Punkte 2 bis 5 werden in den folgenden Abschnitten erläutert, wobei die Frage der notwendigen Ressourcen (Punkt 6) jeweils mit angesprochen wird.

## **7.3 Vorgaben, Beratung, Anreize und Sanktionen**

Nach den Ergebnissen unserer Erhebungen kann nicht erwartet werden, dass die Fakultäten und Fachbereiche, die (gestufte) Studiengänge entwickeln, von sich aus Aspekte der Geschlechtergerechtigkeit berücksichtigen, auch wenn dies im einen oder anderen Fall geschehen mag. Um die Integration von Gender-Aspekten in gestufte Studiengänge sicherzustellen, müssen die Fakultäten in geeigneter Weise hierzu angeregt bzw. verpflichtet werden.

Den nach unserem Eindruck weitestgehenden Ansatz hat hierzu die Universität Dortmund entwickelt und die Fakultäten und Fachbereiche verpflichtet, die von ihnen vorbereiteten Akkreditierungsanträge einer zentralen "Gender Studies AG" vorzulegen und von dieser eine Stellungnahme ("Gender Audit") einzuholen, die den zuständigen Gremien (Senatskommission, Rektorat) zusammen mit den Akkreditierungsunterlagen als Entscheidungsgrundlage dient. Zur Unterstüt-



zung der Antrag stellenden Fakultäten und Fachbereiche und zur Vorbereitung der Stellungnahme hat die Gender Studies AG verschiedene Materialien erarbeitet und bietet außerdem Beratungen zu konkreten Entwürfen an. Nach den bisherigen Erfahrungen sind die Fakultäten - nach erster Skepsis - im Allgemeinen offen für die Anregungen der AG. Als Erfolg lässt sich zweifellos verbuchen, dass es in allen Fällen gelungen ist, einige Gender-Aspekte in die Akkreditierungsanträge zu integrieren. Allerdings - Papier ist bekanntlich geduldig - kann (das gilt auch für viele andere Kriterien) erst eine Evaluation erweisen, inwieweit die in die Anträge hineinformulierten Ansätze tatsächlich umgesetzt werden (siehe Abschnitt 7.6). Auch existiert bisher kein formalisiertes Anreiz- oder Sanktionssystem und wurde bisher kein Antrag wegen mangelnder Integration von Gender-Aspekten vom Rektorat zurückgewiesen (zu weiteren Details des Dortmunder Modells siehe Kapitel 11.1).

Während die Universität Dortmund sich für eine Kombination von Verpflichtung und Beratung entschieden hat, setzen andere Hochschulen vor allem auf die Etablierung einer zentralen Beratungsinstanz<sup>33</sup>, die neben der Beratung der Fakultäten und Fachbereiche die Entwicklung von Vorschlägen und Konzepten zur Integration von Gender-Aspekten zur Aufgabe haben.

So hat die Universität Lüneburg ein Projekt "Gender-Kompetenz in naturwissenschaftlich-technischen Studiengängen und der Organisation Hochschule" eingerichtet und mit einer (aus Mitteln des HWP-Programms finanzierten halben BAT-Stelle ausgestattet, die inzwischen mit Mitteln des Landes Niedersachsen aufgestockt wurde (vgl. Kapitel 11.2). Ein ähnliches Konzept verfolgt die TU München, allerdings in weitaus großzügigerer Weise. An der TU München wurde ein Fachgebiet "Gender Studies in Ingenieurwissenschaften" mit einer (befristeten) Professur und einer wiss. Mitarbeiterin eingerichtet. Die Professur soll Vorschläge zur Erhöhung der Studentinnenanteile in Ingenieurwissenschaften erarbeiten, Maßnahmen für erfolgreiche Karriereverläufe von Ingenieurinnen weiterentwickeln und die Fachbereiche in diesen Fragen beraten. Außerdem sollen geeignete Steuerungsinstrumente zur Integration von Gender-Aspekten entwickelt werden. An anderen Hochschulen nehmen bestehende Zentren der Geschlechterforschung teilweise solche Beratungsfunktionen wahr (Beispiel HU Berlin).

Nach Auffassung vieler Wissenschaftlerinnen und Gleichstellungsbeauftragten ist die Etablierung einer ausreichend ausgestatteten Beratungsinstanz zwar unumgänglich, reicht aber nicht aus - sie fordern verpflichtende Vorgaben mit einer Kombination aus Anreiz- und Sanktionsmaßnahmen. Der Ansatz des Gender Audit scheint uns dazu ein probates Mittel - vor allem wenn es mit der tatsächlichen Gefahr der Zurückweisung des Antrags verbunden ist. Anreiz- und Sanktionssysteme könnten darüber hinaus in Zielvereinbarungen festgeschrieben werden, die derzeit an vielen Hochschulen zwischen Hochschulleitungen und Fakultäten/Fachbereichen - oft in Weitergabe von Vereinbarungen zwischen Wissenschaftsministerien und Hochschulen - abgeschlossen werden. Wenn in solchen Zielvereinbarungen beispielsweise ein bestimmter Frauenanteil bei den Studierenden, den AbsolventInnen oder den studentischen Hilfskräften oder die Einrichtung eines Gender Studies Moduls festgelegt und mit einem Bonus oder Malus bei der leistungsbezogenen Mittelvergabe verbunden würde, könnte das Interesse an der geschlechtergerechten Ausgestaltung von Studiengängen vermutlich deutlich gesteigert werden.

#### **7.4 Gender-Kompetenz bei allen Beteiligten ausbilden**

Eine zentrale, für alle Studiengänge zuständige Beratungsinstanz kann zweifellos die Entwicklung eines geschlechtergerechten Studiengangs wirksam unterstützen, auch können Leitfäden und Handreichungen, wie sie in verschiedenen Universitäten entwickelt wurden, hilfreiche Hinweise geben. Doch schon bei der Ausformulierung fachspezifischer Gender-Aspekte reicht dies häufig nicht aus. Hier müssen entsprechende fachliche Kompetenzen vorhanden sein (siehe Kapitel 7. 5). Vor allem aber erfordert die Umsetzung der Gender-Aspekte in den Studienplänen entsprechende Kompetenzen bei allen Beteiligten. In fast allen Stellungnahmen und Beispielen aus Hochschulen ist die Entwicklung von Gender-Kompetenz bei allen Beteiligten deshalb ein zentraler Bestandteil, eine notwendige Bedingung, um die Berücksichtigung von Gender-Aspekten auch in der Umsetzung der Pläne zu gewährleisten. Gender-Kompetenz bezeichnet nach dem Gender-Kompetenzzentrum der Humboldt-Universität zu Berlin "die Fähigkeit von Perso-

33 An der Universität Dortmund gilt die Gender Studies AG als Teil der akademischen Selbstverwaltung und hat keinerlei eigene Personal- oder Sachmittel.

nen, in ihren Aufgaben und Handlungsbereichen Geschlechteraspekte zu erkennen und gleichstellungsorientiert zu bearbeiten". Dazu gehört das "Wollen" (nämlich gleichstellungsorientiert zu arbeiten/zuhandeln), das "Wissen" (um Ungleichheitsstrukturen in der Geschlechterordnung, um die Gender-Aspekte im jeweiligen Sachgebiet, um die grundlegenden Erkenntnisse der Frauen- und Geschlechterforschung) und das "Können" (d. h. die Fähigkeit, Gender Mainstreaming im Handeln anzuwenden und Gender-Aspekte in das Handeln zu integrieren) (Gender-Kompetenz-Zentrum Berlin 2006). Barbara Thiesen (2005) unterscheidet die Gender-Kompetenz-Elemente "Fachwissen, Methoden-, Sozial- und Individualkompetenz". Gender-Kompetenz, so Thiesen, befähigt zur kritischen Analyse, Infragestellung und Veränderung von Ungleichheitsrelationen der Geschlechterordnung.

### **Im Kontext von Lehre und Studium bedeutet Gender-Kompetenz vor allem**

- die Kenntnis der Auswirkungen gesellschaftlicher Ungleichheiten der Geschlechter auf Lehre und Studium z. B. hinsichtlich Interessen, Lernstrategien, Kommunikations- und Interaktionsstrukturen, Lebenssituation usw. (siehe Kapitel 5)
- die Kenntnis der für das jeweilige Fach einschlägigen Theorien, Methoden und Erkenntnisse der Frauen- und Geschlechterforschung (siehe Kapitel 6 und 9)
- die Bereitschaft zur Berücksichtigung dieser Wissensbestände und zur Integration in das eigene Handeln (Vermeidung von Diskriminierungen jeglicher Art, aktiver Einsatz für Gleichstellung, Anwendung der Prinzipien des Gender Mainstreaming)

Inzwischen sind zahlreiche Ansätze zur Vermittlung von Gender-Kompetenz entwickelt worden. Immerhin 20 der Hochschulen, die an unserer Befragung teilgenommen haben, berichten von entsprechenden Aktivitäten. Dazu einige Beispiele (siehe auch Kapitel 11):

"An der Universität Dortmund wird durch die AG Gender Studies ein Weiterbildungsmodell 'Gender in der Hochschullehre' entwickelt, welches die Bausteine Gender-Beratung, Gender-Workshop, Gender-Kompetenz-Training und Gender-Information enthalten wird. Zielgruppe sind hier Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Lehrende an Hochschulen, Studierende." (Kamphans/Selent 2005).

"An der Universität Lüneburg wurden im Rahmen des Projektes 'Gender-Kompetenz' ein hochschuldidaktisches Konzept von Studiengangplanungsberatungen, (Gender-Gesprächen) ein Kategorienschema zur Gender-Synopse von Studiengangmodulen und Fortbildungsveranstaltungen für Lehrende der Universität entwickelt, das auch von anderen Niedersächsischen Hochschulen als auch bundesweit durch die Hochschulleitungen und/oder Frauen- und Gleichstellungsbeauftragten aufgegriffen und abgefragt wird." (Jansen-Schulz 2005)

"Im Rahmen des sog. 'Owl-Programms' (Offensive Wissen durch Lernen) mit dem 10 Millionen Euro in innovative Projekte und Programme zur Verbesserung der Lehre investiert werden, steht die Entwicklung und Vermittlung von Gender-Kompetenz für Lehrende und Lernende weit oben auf der Skala." (Technische Universität Berlin)

An der Humboldt Universität zu Berlin finden regelmäßig Gender-Gespräche mit Lehrbeauftragten statt, die vom Zentrum für Geschlechterstudien durchgeführt werden, die Fachhochschule Ostfriesland, Oldenburg, Wilhelmshaven berichtet von bereits durchgeführten oder noch geplanten Schulungen für Hochschulleitungen, DekanInnen und Leitungen zentraler Hochschuleinrichtungen.

Die Vermittlung von Gender-Kompetenz an Hochschulangehörige ist keine einmalige Aufgabe, sondern muss kontinuierlich angeboten werden. Dies erfordert ausreichende personelle und sachliche Ressourcen, deren Nachweis von den Akkreditierungsagenturen im Rahmen der "Überprüfung der Umsetzung des Konzepts der Hochschulen zur Förderung der Geschlechtergerechtigkeit" (Kriterium 10.4 des Akkreditierungsrats 2005, siehe Kapitel 1) verlangt werden sollte. Für die Entwicklung und Durchführung des Weiterbildungsangebots "Gender-Kompetenz" an den Hochschulen kommen insbesondere die Hochschuldidaktischen Zentren in Frage, an de-

nen hierzu allerdings entsprechende personelle Kapazitäten (Kompetenzen) etabliert werden müssen. Darüber hinaus notwendig ist jedoch die Sicherstellung der fachspezifischen Kompetenzen durch den Ausbau der Frauen- und Geschlechterforschung in den jeweiligen Studiengängen. Nach Ansicht der von uns befragten ExpertInnen werden finanzielle Ressourcen für Gender-Trainings oder ähnliche Maßnahmen jedoch lediglich in einigen Studiengängen der Ingenieur- und Naturwissenschaften vorgehalten, um so zur Erhöhung des Frauenanteils beizutragen. Soll das Ziel der Entwicklung und *Umsetzung* geschlechtergerechter Studiengänge nicht auf der proklamatorischen Ebene verharren, muss hier erheblich nachgebessert werden. Das erfordert zunächst und vor allem einen adäquaten Mitteleinsatz. Die Kompetenzen sind ohne jeden Zweifel verfügbar.

## **7.5 Sicherstellung und Ausbau der Kompetenzen in der Frauen- und Geschlechterforschung**

Die Integration der Frauen- und Geschlechterforschung in das Studienangebot erfordert die Sicherstellung und Weiterentwicklung der dazu notwendigen Kompetenzen an den Hochschulen. Dazu wurden inzwischen an vielen Hochschulen Professuren für Frauen- und Geschlechterforschung eingerichtet, die teilweise in Instituten, Projektverbänden oder Kompetenzzentren zusammengeschlossen und/oder über Koordinationsstellen koordiniert werden.

### **7.5.1 Professuren für Frauen- und Geschlechterforschung**

Eine ganz wesentliche Förderung der Frauen- und Geschlechterforschung leisten Hochschulen durch die Schaffung eigenständiger Professuren zur Frauen- und Geschlechterforschung. Hier kommt dem Land Nordrhein-Westfalen durch die Schaffung von über 45 Frauenforschungsprofessuren in unterschiedlichen Fachdisziplinen (beginnend mit der ersten Berufung im Jahr 1986) eine Vorreiterrolle zu (vgl. Kortendiek 2005). Einen guten Überblick über die Verteilung von Professuren zur Frauen- und Geschlechterforschung an Universitäten nach Bundesländern bietet die Datenbank der FU Berlin (Freien Universität Berlin 2005).

In jüngster Zeit wurden an einigen Hochschulen teilweise befristete, aus Sondermitteln finanzierte Professuren zu "Gender Studies" eingerichtet, die, wie es bei der TFH Berlin heißt, die Aufgabe haben,

"...innovative Studienschwerpunkte zu entwickeln, die in Verbindung mit Genderthemen und zukunftsweisenden Lehrmethoden stehen." (TFH Berlin)

Ein weiteres Beispiel ist die bereits erwähnte Professur "Gender Studies in Ingenieurwissenschaften" an der TU München (Ihsen 2006).

Zu nennen sind hier zum dritten die über spezifische Förderprogramme finanzierten Gastprofessuren zur Geschlechterforschung, so z. B. das Maria-Goeppert-Meier-Programm in Niedersachsen oder die Marie-Jahoda-Gastprofessur in Nordrhein-Westfalen. Über diese Gastprofessuren wird, durch zeitweilige Berufungen entsprechender Wissenschaftler, auch die Geschlechterforschung aus der Sicht der Maskulinitätsforschung gefördert.

### **7.5.2 Institute, Koordinationsstellen, Kompetenzzentren, Projektverbände**

An einer ganzen Anzahl von Hochschulen arbeiten inzwischen spezielle Forschungseinrichtungen oder -institute, deren zentraler Gegenstand die Frauen- und Geschlechterforschung ist, und die in der Regel dazu beitragen, dass Erkenntnisse aus der Forschung in die Lehre integriert werden. Diese finden sich zumeist an Universitäten, wie beispielsweise das "Cornelia Goethe Centrum für Frauenstudien und die Erforschung der Geschlechterverhältnisse" an der Universität Frankfurt, das "Interdisziplinäre Zentrum für Frauen- und Geschlechterforschung (IFF)" an der Universität Bielefeld, das "Zentrum für feministische Studien (ZfS)" der Universität Bremen oder das "Zentrum für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung - ZFG" der Universität Oldenburg sowie der Forschungsschwerpunkt "Dynamik der Geschlechterkonstellationen" an der Universität Dortmund. Darüber hinaus gibt es an einigen Universitäten und Fachhochschulen Einrichtungen, die gemeinsam Lehrangebote zur Frauen- und Geschlechterforschung

entwickeln und anbieten. Auf Grund der föderalen Struktur des Hochschulwesens in der Bundesrepublik Deutschland sind Netzwerke und Koordinationsstellen der Frauen- und Geschlechterforschung häufig auf Länderebene angesiedelt, wie z. B. das "Netzwerk Frauenforschung NRW" (mit der Koordinationsstelle an der Universität Dortmund), die "Hochschulübergreifende Koordinationsstelle Hamburg: Frauenstudien/Frauenforschung" oder das "Das gFFZ - das gemeinsame Frauenforschungszentrum der Hessischen Fachhochschulen" als Einrichtung der Fachhochschulen Frankfurt am Main, Wiesbaden, Darmstadt, Fulda und der Evangelischen Fachhochschule Darmstadt.

Darüber hinaus sind als zentrale Einrichtungen für die gesamte Bundesrepublik die Kompetenzzentren hervorzuheben, wie das "Kompetenzzentrum Frauen in Wissenschaft und Forschung - Center of Excellence Women and Science" (CEWS) in Bonn, das GenderKompetenzZentrum als Forschungseinrichtung an der Humboldt-Universität zu Berlin zur Unterstützung der Umsetzung der Strategie Gender Mainstreaming oder das bundesweite Netzwerk sowohl von hochschulischen als auch von außerhochschulischen Genderprojekten "Kompetenzzentrum Technik - Diversity - Chancengleichheit" (TEDIC) an der Fachhochschule Bielefeld, welches sich auf die verstärkte Nutzung der Potenziale von Frauen zur Gestaltung der Informationsgesellschaft und Technik konzentriert.

Für die Frauen- und Geschlechterforschung in den Natur- und Ingenieurwissenschaften gibt es an einigen Hochschulen spezifische Einrichtungen und Angebote. Auch diese sind z. T. in den Bundesländern in hochschulübergreifenden Koordinationsstellen zusammengefasst. Zu nennen sind hier beispielhaft in Hamburg die Studienangebote der technischen Hochschulen, in Mecklenburg-Vorpommern das "Kompetenzzentrum Frauen in Naturwissenschaft und Technik" oder in Baden-Württemberg das Netzwerk "Frauen, Innovation, Technik" (FIT).

Zur Implementation von Gender-Aspekten in die Lehre sind an Hochschulen und Hochschulverbänden vielfältige Projekte entwickelt worden. Genannt sei das Projekt "INGELORE", Gender in die Lehre von Maschinenbau und Elektrotechnik an der Fachhochschule Kiel, Institut für Frauen- und Geschlechterforschung. Häufig beschränken sich diese Projekte auf bestimmte Studiengänge, insbesondere in den Natur-, Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften. Regionale hochschul- und hochschultypübergreifende Projektverbünde finden sich in Städten mit mehreren Hochschulen wie Hamburg, Berlin, Braunschweig oder in Flächenregionen, wie z. B. das Kooperationsnetzwerk Geschlechterforschung in der Nord-West-Region der Fachhochschule Oldenburg/Ostfriesland/Wilhelmshaven und der Universität Oldenburg.

Diese Zentren und Verbünde sind zweifellos eine wichtige Basis für die Integration der Frauen- und Geschlechterforschung in gestufte Studiengänge. Trotz der (im Vergleich zur Gesamtentwicklung an den Hochschulen und insbesondere den Universitäten, die ja von Stellenkürzungen gekennzeichnet ist) beachtlichen Entwicklung der Professuren, Zentren und sonstigen Einrichtungen der Frauen- und Geschlechterforschung erfordert eine flächendeckende Umsetzung des Ziels, im Bologna-Prozess auch dem Gedanken der Geschlechtergerechtigkeit zum Durchbruch zu verhelfen, eine Vervielfachung dieser Anstrengungen. Denn ein Aspekt, auf den eine der von uns befragten Wissenschaftlerinnen mit Nachdruck hinwies, kann nicht stark genug betont werden: Die Gefahr nämlich, dass Geschlechterforscherinnen durch die Integration der Frauen- und Geschlechterforschung in die Curricula so stark auf diese Themen fixiert werden, dass ihnen die Entwicklung und Profilierung im Hinblick auf andere fachliche Schwerpunkte erschwert wird. Dem kann nur durch einen angemessenen Ausbau der Frauen- und Geschlechterforschung begegnet werden. Ansonsten besteht die Gefahr, dass die Frauen- und Geschlechterforschung als "Randthema" marginalisiert und nicht in den Kanon der jeweiligen Disziplin als Querschnittsaufgabe eingebunden bleibt.

## 7.6 Integration von Gender-Aspekten in die Qualitätssicherung

Um die Integration von Gender-Aspekten in gestuften Studiengängen nachhaltig zu sichern, reicht die Einbeziehung dieser Aspekte in die Studienpläne und Akkreditierungsunterlagen nicht aus. "Papier ist geduldig" – dies gilt leider auch, wie wir aus Erfahrung wissen, für viele Pläne, Stellungnahmen und Verlautbarungen der Hochschulen. Verwiesen sei nur auf die in Kapitel 5.1 zitierte Feststellung eines Experten aus einer Akkreditierungsagentur, dass zwar achtzig Prozent aller Hochschulen in ihren Leitbildern Gleichstellung als Ziel verankert hätten, sich dies jedoch nicht in den Akkreditierungsunterlagen widerspiegeln. Wohl auf Grund solcher und ähnlicher Erfahrungen betrachten es dann auch die von uns befragten Wissenschaftlerinnen und Gleichstellungsbeauftragten als zentrale Schwachstelle der bisherigen Akkreditierungsverfahren, dass die Angaben der Fachbereiche und die Auflagen der Agenturen zunächst nicht weiter überprüft werden, sondern erst bei der Reakkreditierung, also nach durchschnittlich fünf Jahren, im Hinblick auf ihre korrekte Umsetzung bewertet werden. Eine solche Überprüfung, so zahlreiche Wissenschaftlerinnen, müsse zu einem wesentlich früheren Zeitpunkt von einer übergeordneten Instanz initiiert werden, wie dies eine Wissenschaftlerin der Humboldt Universität Berlin formuliert:

"Ich denke, an dieser Stelle müsste weitergearbeitet werden, d. h. Rektorenkonferenz, Wissenschaftsrat, Akkreditierungsgremien müssten hier eine stärkere Kontrollfunktion ausüben."  
(Wissenschaftlerin 28)

Auch die ExpertInnen aus den Akkreditierungsagenturen sehen das Problem, dass erst bei der Reakkreditierung von ihnen geprüft werden kann, inwieweit die in den Plänen formulierten Absichten umgesetzt wurden.

Aus diesem Grund kommt einem hochschulinternen Qualitätssicherungssystem, das die Zielerreichung zeitnah und laufend prüft (und gegebenenfalls steuernd eingreift) eine ganz zentrale Bedeutung zu. Ein solches System sollte - aus Sicht der Gleichstellung und der Geschlechtergerechtigkeit von Studiengängen - zumindest folgende Elemente enthalten:

- Eine geschlechtsdifferenzierende Erhebung und Auswertung aller für die Beurteilung der Geschlechtergerechtigkeit eines Studiengangs relevanten quantitativen Daten
- Ein geschlechtsdifferenzierendes Studienevaluationssystem
- Ein Monitoring- und Controllingssystem, das die erhobenen Daten und Informationen überwacht und bewertet
- Ein Feed-Back System mit Anreizen und Sanktionen, um Fehlentwicklungen entgegenzusteuern.

### 7.6.1 Geschlechtsdifferenzierende Datenerhebung und -auswertung

Obwohl die Forderung nach geschlechtsdifferenzierten Daten von der Frauen- und Geschlechterforschung aller Disziplinen seit nunmehr bald 30 Jahren gefordert wird, ist die Erstellung geschlechtsdifferenzierender Statistiken noch immer keine Selbstverständlichkeit, wie auch die Experten aus den Agenturen kritisch feststellen:

"Also es ist so, ..., dass es natürlich einen ganz eklatanten Mangel an Daten gibt. Also ich kann Ihnen derzeit zu irgendwelchen Prüfungszahlen nichts sagen, das werden Punkte sein, die bei der Reakkreditierung wirklich gesehen werden. ... Also um überhaupt diesen Aspekt, sag ich mal, wirklich fundiert einbringen zu können in die Akkreditierungsverfahren, braucht man einfach eine bessere quantitative Basis." (ExpertInneninterview H, S. 8)

Und Experte G. macht deutlich:

"Es werden jedoch in Zukunft von den Agenturen Daten verlangt, die nach Geschlecht aufgeschlüsselt sind. Solche Daten sind bislang nur bei 'älteren' Vorgänger-Studiengängen vorhanden (z. B. über Frauenanteile an den StudienanfängerInnen und den AbsolventInnen etc.). Frauenförderpläne auf Fachbereichsebene sind den VertreterInnen der Agenturen noch nicht begegnet." (ExpertInneninterview G)

Allerdings achten offensichtlich auch die Agenturen bisher nicht auf geschlechtsdifferenzierte Daten, denn bei vier der fünf befragten Agenturen werden die Personalstatistiken der neuen Studiengänge nicht nach Geschlechtern aufgeschlüsselt. Dabei besteht kein Zweifel, dass ohne ausreichende Datengrundlagen die Frage, inwieweit das Ziel der Geschlechtergerechtigkeit in einem Studiengang erreicht ist, nicht beantwortet werden kann.

Aus der Literatur und unseren Befragungen kristallisiert sich folgender Mindestkatalog an geschlechtsdifferenzierenden Daten heraus<sup>34</sup>:

- StudienanfängerInnen (zur Messung der Attraktivität eines Studiengangs für Frauen und Männer)
- Erfolgsquoten bei den Zulassungsverfahren (zur Messung eines Gender-Bias bei den Zulassungsverfahren)
- AbsolventInnen, AbbrecherInnen, Notendurchschnitte (zur Messung des Studienerfolgs)
- Studienintensität<sup>35</sup> (tatsächlicher Workload) und Selektivität<sup>36</sup> (zur Messung des Studierverhaltens)
- Übertrittsquoten zum MA und zur Promotion, Berufseintrittsquoten<sup>37</sup>
- Hilfskraftstellen und Stipendien

Notwendig sind darüber hinaus geschlechtsdifferenzierte Daten über die Lehrenden bezüglich

- Hierarchiestufen
- Lehrbelastung, Wahrnehmung von Betreuungs- und Beratungsaufgaben
- Stellenumfang und Dauer der Beschäftigung.

Neben der Erhebung quantitativer Daten, die Aussagen über Ergebnisse, nicht aber über Ursachen und Prozesse erlauben, ist die Erhebung qualitativer Daten unerlässlich. Hierbei stehen Fragen der Transparenz (von Zulassungsverfahren und von Studien- und Prüfungsbedingungen) sowie der Qualität der Lehre im Vordergrund. Alle Befragten der Akkreditierungsagenturen sind sich einig, dass bei den Konzepten zu Zulassungsverfahren sehr stark auf Transparenz geachtet wird. Aber: "Die Umsetzung wird ansonsten leider (noch) nicht beobachtet."

Eine laufende Lehrangebotsevaluation sowie ein Monitoringsystem z. B. über Misserfolgs- und Abbruchquoten kann - früher als die bloße Messung der Anteile der Geschlechter bei den AnfängerInnen und den Absolventinnen - Fehlentwicklungen bezüglich der Geschlechtergerechtigkeit aufdecken. Um solche Informationen nutzen zu können, ist jedoch neben der Etablierung geeigneter Erhebungsverfahren auch die Entwicklung eines geeigneten Feed-Back-Systems notwendig, das mit Anreiz- und Sanktionsmöglichkeiten verbunden sein sollte. Die permanente Erhebung von Daten, deren Sinnhaftigkeit von den Befragten nicht erkannt wird, läuft auf die Dauer ins Leere.

34 Wertvolle Hinweise gibt der "Indikatorenkatalog zur Erfassung der Auswirkungen des Bologna-Systems auf die Gleichstellung von Frauen und Männern im Studium und beim Zugang zum Arbeitsmarkt" der Schweizer Arbeitsgruppe Gleichstellungsaspekte der Bologna-Reform.

35 Die "Studienintensität" misst die Anzahl der belegten Credit-Points und ist ein Indikator dafür, ob ein Vollzeitstudium absolviert wird oder nicht.

36 Die Selektivität misst das Verhältnis von erworbenen zu eingeschriebenen Credits und ist ein Indikator für den Studienerfolg.

37 Die Berufseintrittsquote misst den Anteil der AbsolventInnen, die innerhalb eines vorgegebenen Zeitraums nach dem Studienabschluss eine qualifizierte Tätigkeit aufgenommen haben.

## 7.6.2 Evaluation, Monitoring und Controlling

Ein wirksames Evaluations-, Monitoring- und Controlling-System erfordert neben der Datenerhebung vor allem deren Interpretation. Dies ist - aus Sicht der Gleichstellung und Geschlechtergerechtigkeit - nicht ohne ausreichende Gender-Kompetenz möglich. Aus diesem Grund sollten Evaluationsteams nicht nur geschlechterparitätisch, sondern auch mit einer Gender-Expertin besetzt werden. Erfahrungsgemäß erheben schon heute Hochschulen mehr Daten geschlechtsdifferenziert als sie auswerten, wie die folgende - typische - Aussage einer Gleichstellungsbeauftragten belegt:

"Studierendenstatistiken stehen für alle Fächer mit geschlechtsspezifischen Daten zur Verfügung und können bei Bedarf bei der Studienabteilung abgefordert werden. In den veröffentlichten Statistiken sind nur ausgewählte Daten geschlechtsspezifisch aufgeschlüsselt" (Gleichstellungsbeauftragte 25).

Diese weit verbreitete Praxis weist nicht nur auf ein geringes Problembewusstsein seitens der statistischen Abteilung hin, sondern lässt auch vermuten, dass die Informationen nicht systema-

tisch ausgewertet werden. Wie wichtig eine verständige und differenzierte Auswertung vorliegender Daten ist, mag folgendes Beispiel verdeutlichen: In der Fakultät Raumplanung der Universität Dortmund verlassen deutlich mehr weibliche als männliche wissenschaftliche MitarbeiterInnen die Hochschule ohne Promotion. Dies wurde auf das geringere Interesse von Frauen an der Promotion zurückgeführt. Eine differenzierte Auswertung der Beschäftigten- und Promotionsstatistiken zeigte jedoch, dass Frauen bei gleich langer Beschäftigungszeit genauso häufig promovieren wie Männer. Allerdings werden ihnen an der Fakultät bisher im Durchschnitt deutlich kürzere Vertragslaufzeiten und deutlich häufiger Teilzeitstellen angeboten (was in den meisten Fällen nicht mit familiären Aufgaben begründet ist) - eine Diskriminierungstatsache, die bisher in der Fakultät nicht wahrgenommen wurde (und deren Veröffentlichung keine Folgen zeitigte) (Becker et al. 2002).

Neben den Vertragsbedingungen der Lehrenden sind auch die Lehrbelastungen zu untersuchen, verknüpft z. B. mit der Frage, ob die Lehrbelastung von Dozentinnen höher ist als die ihrer Kollegen. Auch ist zu untersuchen, ob Frauen eher durch Studienberatung etc. eingebunden sind, während Männer sich eher auf prestigeträchtige Forschung konzentrieren<sup>38</sup>.

Allerdings: *Das beste Evaluationssystem ist wenig hilfreich, wenn es nicht mit Anreiz- und Sanktionsmöglichkeiten verbunden ist.* In diesen Punkten stehen die Hochschulen, so ist aus unseren Erhebungen zu schließen, noch am Anfang. Unsere Erhebungen ergaben wenig konkrete Hinweise zu wirksamen Evaluations-, Monitoring- und Controllingsystemen, die über die Erhebung geschlechtsdifferenzierender Daten hinausgeht. Allerdings ist die Forderung nach einer Einbeziehung von Geschlechter-Aspekten in die Qualitätssicherung sehr häufig genannt worden.

### **7.7 Engagement der Hochschulleitung notwendig - personell und materiell**

Befragt nach ihren Erfahrungen, nach Widerständen und Erfolgsrezepten, berichten die befragten Wissenschaftlerinnen relativ einhellig von der Notwendigkeit, mit "Beharrlichkeit, Zähigkeit und Professionalität" die Gender-Thematik einzubringen - ein mühsames, aber oft doch auch erfolgreiches Unterfangen. Zumindest ein erheblicher Teil der uns antwortenden Wissenschaftlerinnen und Gleichstellungsbeauftragten vertritt die Ansicht, dass durch solche Aktivitäten eine langsame Sensibilisierung bei allen Akteurinnen und Akteuren stattfindet, denn, wie eine Befragte es formulierte, "Steter Tropfen höhlt den Stein".

Dieser Gewöhnungseffekt, bzw. eine Akzeptanz, scheint jedoch vor allem dort einzutreten, wo Hochschulleitungen die Bestrebungen aktiv unterstützen und die Bedeutung der Integration von Gender-Aspekten immer wieder herausstellen, in Gremien, Verlautbarungen, Stellungnahmen. Hilfreich, wenn auch nicht ausreichend, ist auch eine Verankerung des Gender Mainstreaming und der Zielsetzung, alle Studiengänge geschlechtergerecht zu gestalten, im Leitbild der Universität im Sinne einer Selbstverpflichtung aller Beteiligten in der Universität.

Unabdingbar ist jedoch auch ein materielles Engagement in Form der Bereitstellung adäquater Ressourcen. Die bisherigen, in Kapitel 11 dokumentierten Erfolge, wären zum größten Teil ohne ein weit über das Übliche hinausgehende Engagement vieler Wissenschaftlerinnen und Gleichstellungsbeauftragten vermutlich nicht zustande gekommen. Eine flächendeckende, nachhaltige Umsetzung der Ziele, Gender-Aspekte in die Entwicklung, Akkreditierung und Umsetzung gestufter Studiengänge zu integrieren und das Studium an den Hochschulen in Deutschland geschlechtergerecht zu machen, kann nicht allein mit Hilfe dieses Engagements erreicht werden, sondern bedarf erheblicher materieller und personeller Ressourcen, die von den Hochschulleitungen - gegebenenfalls mit Refinanzierung der Bundesländer - bereitgestellt werden müssen. Die Überprüfung der Bereitstellung ausreichender Ressourcen ist eine der wichtigsten Aufgaben der Akkreditierungsagenturen, um sicherzustellen, dass die in den Studienplänen und Akkreditierungsunterlagen dargestellten Absichten auch erfüllt werden können.

38 Von vielen Wissenschaftlerinnen wird darüber hinaus beklagt, dass sie durch die Aufgaben in der Selbstverwaltung zu sehr belastet sind, weil sie auf Grund geringer Frauenanteile unter den ProfessorInnen und der (als richtig akzeptierten) Quotierung der Plätze in den Gremien weit mehr Aufgaben übernehmen müssen als ihre männlichen Kollegen. Dies bestätigt Experte G, der meint, beobachtet zu haben, dass Frauen eher politisch und/oder in Gremien engagiert sind als ihre Kollegen. (ExpertInneninterview G)

