

## Impressum

**QUER – denken, lesen, schreiben**  
ISSN 1860-9805

**Herausgeberinnen:**

Frauenrat (Annett Eckloff, Pia Evers, Ilka Gatzemeier, Barbara Jung, Georgina Kalil, Elke Kruse, Filiz Küçük, Heike Meves, Kerstin Miersch, Marion Morgenstern, Regina Rätz-Heinisch, Frances Thiessen) und Frauenbeauftragte (Evelyn Tegeler) der Alice Salomon Fachhochschule Berlin für Soziale Arbeit, Gesundheit, Erziehung und Bildung

**Verantwortliche Redakteurin:**

Filiz Küçük

**Mitglieder der Redaktionskonferenz zum Themenschwerpunkt „Gender + Hochschuldidaktik“ (14/2007):**

Tanja Abou, Leah Carola Czollek, Ilka Gatzemeier, Mathilde Haubricht, Antje Kirschning, Marion Morgenstern, Regina Rätz-Heinisch, Evelyn Tegeler, Heike Weinbach

**Postanschrift:**

Alice Salomon Fachhochschule Berlin  
University of Applied Sciences  
Büro der Frauenbeauftragten/ QUER-Redaktion  
Alice-Salomon-Platz 5  
12627 Berlin-Hellersdorf  
Fon: 030-99245-320 o. -322  
Fax: 030-99245-245  
E-Mail: [quer@asfh-berlin.de](mailto:quer@asfh-berlin.de)  
URL: <http://www.asfh-berlin.de/frauen>

**Layout und Satz:**

Britta Ruge  
[britta.ruge@buero-im-norden.de](mailto:britta.ruge@buero-im-norden.de)

**Druck:**

Norbert Otto

**Stand:**

1. Auflage 10/07: 1500 Exemplare

**Abonnement:**

Die QUER erscheint zwei- bis dreimal im Jahr und ist kostenfrei zu beziehen. Bestellungen nimmt die Redaktion unter der o. g. Postanschrift entgegen.

**Allgemeine Hinweise:**

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck nur mit schriftlicher Genehmigung der Redaktion. Dies gilt auch für die Aufnahme in elektronische Datenbanken und Mailboxen. Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion wieder. Die Redaktion und Autoren/-innen arbeiten ehrenamtlich.

Wir freuen uns über Zuschriften und Beiträge. Leider können wir jedoch keine Honorare zahlen.

**Bildnachweis:**

Die Grafiken auf der Titelseite, S. 59 und S. 63 ist unter Verwendung von Grafiken der CD „Neubauwelt“, Die Gestalten Verlag, 2005 erstellt worden. Die Cartoons auf den Seiten 60 und 61 sind von Michael Fink nach einer Idee von Antje Kirschning. Der Cartoon auf Seite 62 ist von Antje Kirschning. Alle Fotos sind von den jeweiligen AutorInnen zur Verfügung gestellt worden.

■ Gender Mainstreaming bei der **Einführung gestufter Studiengänge**

■ Maßnahmen zur **Integration von Gender Aspekten in gestufte Studiengänge**



■ Intersektionaler Ansatz zur **gender- und diversity-gerechten Hochschuldidaktik**

■ Gender-Kompetenz in der Sozialen Arbeit: **outcome-orientierte Modulbeschreibungen**

## Liebe Leserinnen und Leser!

Das aktuelle Heft beschäftigt sich mit dem Schwerpunktthema „Gender + Hochschuldidaktik“.

Was wird jedoch unter gendergerechter Didaktik verstanden? Welche Zielsetzungen verfolgt das Konzept der gendergerechten Didaktik? Welche Rolle spielt der Gender-Ansatz gegenwärtig in der Hochschullehre? Und welche didaktischen Methoden sind sinnvoll, um eine Geschlechtergerechtigkeit bei der Gestaltung von Lehrveranstaltungen herzustellen?

Bezug nehmend auf Forschungsergebnisse und Praxisbeispiele setzen sich die Autorinnen der vorliegenden QUER-Ausgabe umfassend mit diesen und ähnlichen Fragen auseinander und eröffnen hierdurch einen speziellen Blickwinkel auf geschlechtsspezifische Konstruktionsprozesse von Bildung für die pädagogische Profession. Dabei wird der Umgang mit der Kategorie „Gender“ auf der strukturellen, der inhaltlichen und der methodischen Ebene diskutiert.

In ihrem einführenden Beitrag gewähren Ruth Becker, Bettina Jansen-Schulz, Beate Kortendiek und Gudrun Schäfer einen Überblick, inwieweit Gender Mainstreaming bzw. Aspekte der Geschlechtergerechtigkeit bei der Entwicklung und Akkreditierung gestufter Studiengänge derzeit an bundesdeutschen Hochschulen eine Rolle spielen.

Im zweiten Teil der Bestandsaufnahme werden die Rahmenbedingungen präsentiert, die seitens der Hochschulen notwendig sind, um die Integration von Gender-Aspekten bei der Entwicklung und Umsetzung gestufter Studiengänge sicherzustellen. Dabei werden die jeweiligen Maßnahmen mit Hinweisen verbunden, welche Hochschulen hierzu bereits Ansätze entwickelt und umgesetzt haben.

Leah Carola Czollek und Gudrun Perko stellen auf der Grundlage des Gender Mainstreaming und des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes einen intersektionalen Ansatz vor, mit dem eine Gender- und Diversity-Gerechtigkeit in Hochschulen angedacht wird und eine gender- und diversity-gerechte Didaktik in der Lehre umsetzbar wäre.

Gender-Kompetenz sollte in einer geschlechtergerechten Ausbildung von Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern als eine fachübergreifende Kompetenz in jedem Modul verankert sein, doch wird sie in Modulhandbüchern häufig nicht explizit oder zu allgemein aufgeführt. Antje Kirschning und Pia Schnadt geben Anregungen und machen Vorschläge, wie Gender-Kompetenz so formuliert wird, dass die Studierenden vorab erfahren, welche genderspezifischen Kenntnisse und Fähigkeiten sie in einem bestimmten Modul erwerben.

Die QUER beinhaltet neben den erwähnten Schwerpunktbeiträgen weitere Artikel, so gehen Carla Rosendahl und Theda Borde auf genderspezifische Aspekte in der migrationsbezogenen Forschung ein. Heike Weinbach skizziert die Entwicklung von Gender Mainstreaming an der ASFH bis zur Gegenwart. Im Interview mit Antje Kirschning und Evelyn Tegeler zieht Heinz Cornel eine erste Bilanz zu seiner Tätigkeit als Prorektor. Darüber hinaus runden einige Informationen aus dem ASFH-Alltag und Rezensionen der Bücher „Gender-Aspekte bei der Einführung und Akkreditierung gestufter Studiengänge – eine Handreichung“, „Promovieren mit Plan. Ihr individueller Weg: von der Themensuche zum Dokortitel“ und „Der Hass hat uns geeint“. Junge Rechtsextreme und ihr Ausstieg aus der Szene“ dieses Heft ab, bei dem ich Ihnen wie immer eine anregende Lektüre wünsche.

Das heutige Editorial möchte ich mit einem Hinweis auf eine personelle Veränderung in der Redaktion beenden. Nach dem erfolgreichen Abschluss meines Studiums werde ich in Kürze mein Amt als verantwortliche Redakteurin niederlegen. Viel Wehmut ist bei diesem Abschied dabei, aber auch die Freude auf Spielraum für Neues. Ich bedanke mich an dieser Stelle noch einmal ganz herzlich bei den Mitgliedern der Redaktion, die mich in den vergangenen dreieinhalb Jahren tatkräftig bei der redaktionellen Arbeit unterstützt haben. Mein Dank geht insbesondere an Evelyn Tegeler, Leah Carola Czollek, Mathilde Haubricht, Antje Kirschning, Ilka Gatzemeier und Marion Morgenstern. Weiterhin möchte ich mich bei der Designerin und Setzerin Britta Ruge für die gute Zusammenarbeit und die vielfältigen Gestaltungsideen bedanken. Außerdem danke ich all den Autorinnen und Autoren, die ihre Beiträge zur Veröffentlichung in der QUER eingereicht haben. Nicht zuletzt möchte ich mich bei Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, für Ihre Treue und Ihr Interesse an der QUER bedanken.

Die neue Redakteurin wird sich im nächsten Heft bei Ihnen vorstellen. Ich wünsche ihr und dem Redaktionsteam alles Gute und viel Erfolg für die künftigen Herausforderungen!

Ihre Filiz Küçük

- 1 Impressum – ISSN 1860-9805**
- 2 Editorial**
- 4 Schwerpunkt – heavy point: Gender † Hochschuldidaktik**  
*Ruth Becker/ Bettina Jansen-Schulz/ Beate Kortendiek/ Gudrun Schäfer:* Derzeitiger Stellenwert von Gender Mainstreaming bei der Einführung gestufter Studiengänge
- 11** *Ruth Becker/ Bettina Jansen-Schulz/ Beate Kortendiek/ Gudrun Schäfer:* Notwendige Maßnahmen der Hochschulen zur Integration von Gender-Aspekten in gestufte Studiengänge
- 21** *Leah Carola Czollek/ Gudrun Perko:* Gender und Diversity gerechte Didaktik an Hochschulen: ein intersektionaler Ansatz
- 33** *Antje Kirschning/ Pia Schnadt:* Gender-Kompetenz in der Sozialen Arbeit. Anregungen für das Formulieren von outcome-orientierten Modulbeschreibungen
- 39 Zahlen – drowning by numbers**  
*Verena Herold:* Leistungsbezogene Mittelvergabe (LBMV)
- 41 Genderfragen – update**  
*Carla Rosendahl/ Theda Borde:* Genderaspekte in der migrationsbezogenen Forschung
- 48** *Gudrun Perko:* Nachruf – Gerburg Treusch-Dieter
- 49 Frauen im Ausland**  
*Alice Tscheschlov/ Mandy Frindt:* Die etwas andere Rolle von Pflegenden im britischen Gesundheitswesen – Eindrücke am Beispiel der Walk-in Centren und des Infant Feeding Projekts
- 52 ASFH-Alltag – big sister is watching you**  
*Heike Weinbach:* Mission possible. Gender-mainstreaming-Prozesse an der ASFH: Ein Blick zurück in ihre Zukunft
- 54** *Evelyn Tegeler:* Audit für das Zertifikat „Familiengerechte Hochschule“
- 55** Karriereplanung für Studierende und Absolventen/-innen der ASFH
- 56 ASFH-Geflüster – whispery gallery**  
*Eine neue Stimme an der ASFH: der Personalrat der studentischen Beschäftigten*
- 57** „Wir sind sehr aktiv und ich fände es schön, wenn die Studierenden sehen könnten, dass man hier wirklich etwas verändern kann“ – Interview mit der AStA-Vorsitzenden Andrea Remmers
- 58** Referat für Öffentlichkeitsarbeit im AStA
- 59 Cartoons von Michael Fink und Antje Kirschning**
- 62 Internetseiten – websisters**  
World Wide Web zum Schwerpunktthema
- 63 Bücherschau – booklook**  
Bücher zum Schwerpunktthema
- 64** Drei Buchrezensionen
- 67 Dialog – maloquet**  
„Eine offene Kommunikation ... das wünsche ich mir“  
Antje Kirschning und Evelyn Tegeler im Interview mit Heinz Cornel – über die ersten Eindrücke als Prorektor an der ASFH

# Derzeitiger Stellenwert von Gender Mainstreaming bei der Einführung gestufter Studiengänge<sup>1</sup>

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

## 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.

	Frauen	Männer
<b>Vorstand</b>	0	3
<b>Geschäftsstelle</b>	3	2
<b>Akkreditierungsrat</b>	2	15
<b>Stiftungsrat</b>	2	9

Tabelle 1: Zusammensetzung der Leitungsebene des Akkreditierungssystems

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>2</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 GesprächspartnerInnen 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 Akkreditie-*

*rungskommission ... 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)*

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 wichti-

ger 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>3</sup>, nähern sich die Ergebnisse der Befragung der Gleichstellungsbeauftragten an die Schätzung der Akkreditierungsagenturen mit einer 20%igen Frauenbeteiligung an.<sup>4</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).*

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.

### **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.)*

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.)*

Zwar teilen nicht alle ExpertInnen die Auffassung, dass Geschlechtergerechtigkeit in den meisten Leitbildern verankert ist, die Erfahrungen bezüglich der Integration von Gender Mainstreaming 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 keinster Weise organisiert und geregelt.“ (ExpertInneninterview F.)*

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) Hochschu-

len 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.

### **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 wurden. 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>5</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 Querschnittsthema 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.

**Prof. Dr. Ruth Becker** ist Hochschullehrerin an der Universität Dortmund im Fachgebiet Frauenforschung und Wohnungswesen in der Raumplanung.  
**Dr. Bettina Jansen-Schulz** arbeitet als freie Gender-Beraterin an der Universität Lüneburg, der TU Berlin und HAWK Hildesheim.

**Dr. Beate Kortendiek** koordiniert an der Universität Dortmund das Netzwerk Frauenforschung NRW.

**Dr. Gudrun Schäfer** arbeitet als selbständige Beraterin für Öffentlichkeitsarbeit, den Transfer von Forschungsergebnissen und als Karriereberaterin für Nachwuchswissenschaftlerinnen.

Mit freundlicher Genehmigung entnommen aus:

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

## Fußnoten

- 1 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,
  - 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.
- 2 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 Einstellungsverfahren 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)
- 3 Von den 70 antwortenden Gleichstellungsbeauftragten, haben vier als Professorin, eine als Studiendekanin, eine als Vizepräsidentin und eine als Mitglied im Senat an Akkreditierungsverfahren teilgenommen.
- 4 Zu berücksichtigen ist dabei auch, dass die Frauenbeauftragten, die bereits Erfahrungen mit Akkreditierungen machen und in irgendeiner Weise mitwirken konnten, in der Befragung überrepräsentiert und Beauftragte ohne jede Beteiligung unterrepräsentiert sind.
- 5 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.

## Literatur

**Degethoff de Campos, Heidi (2005):** *Gender in der Modularisierung im Zuge des Bologna-Prozesses: Gleichstellungspolitische Positionen*. In: Kahlert, Heike/ Thiessen, Barbara/ Weller, Ines (Hg.): *Quer denken – Strukturen verändern. Gender Studies zwischen Disziplinen*. Wiesbaden, S. 301–308

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

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

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

Inzwischen liegen umfangreiche Erkenntnisse dazu vor, welche Kriterien erfüllt sein müssen, um einen Studiengang geschlechtergerecht zu gestalten 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. einführenden Artikel).

Wir sind deshalb in unseren Befragungen und der Literatursauswertung 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.

## 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-)steu-

ernd 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.)*

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 nachwei-*

*sen 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 übereinstimmende 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.)*

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.)*

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 ange-regt 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>1</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.)*

Bei einer Prozessakkreditierung, die, wie bereits oben erläutert, die Qualitätssicherungssysteme einer Hochschule begutachtet, kommt der Einführung von Controllinginstrumenten in Bezug auf Gleichstellungsaspekte eine noch größere Bedeutung zu, da die Umsetzung im einzelnen Studiengang nur noch stichprobenartig kontrolliert wird.

### **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. 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.
2. Ein Organisationskonzept, wie die Berücksichtigung dieser Kriterien bei der Entwicklung von Studiengängen in den Fachbereichen und Fakultäten sicher gestellt wird (siehe Abschnitt „Vorgaben, Beratung, Anreize und Sanktionen“).
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 „Gender-Kompetenz bei allen Beteiligten ausbilden“).
4. Ein Konzept zur Sicherstellung der notwendigen fachlichen Kompetenzen (Geschlechterforschung, Gender Studies) (siehe Abschnitt „Sicherstellung und Ausbau der Kompetenzen in der Frauen- und Geschlechterforschung“).
5. Ein Konzept zur nachhaltigen Qualitätssicherung (Evaluation, Monitoring und Controlling) (siehe Abschnitt „Integration von Gender-Aspekten in die Qualitätssicherung“).
6. Aussagen über die temporär und dauerhaft hierfür bereitgestellten Ressourcen (siehe Abschnitt

„Engagement der Hochschulleitung notwendig – personell und materiell“).

Zum ersten Punkt, der Beschreibung der Kriterien eines geschlechtergerechten Studiengangs, wird an dieser Stelle nicht eingegangen. Die Punkte 2 bis 5 werden in den folgenden Abschnitten erläutert, wobei die Frage der notwendigen Ressourcen (Punkt 6) jeweils mit angesprochen wird.

### **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 in 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 Unterstützung 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 hinein formulierten Ansätze tatsächlich umgesetzt werden (siehe Abschnitt „Integration von Gender-Aspekten in die Qualitätssicherung“). Auch existiert bisher kein formalisiertes Anreiz- oder Sanktionssystem und wurde bisher kein Antrag wegen mangelnder Integration von Gender-Aspekten vom Rektorat zurückgewiesen.

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>2</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 Stu-

diengängen 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. Ein ähnliches Konzept verfolgt die TU München, allerdings in weitaus großzügiger 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.

### **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 „Sicherstellung und Ausbau der Kompetenzen in der Frauen- und Geschlechterforschung“). 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 Personen, in ihren Aufgaben und Handlungsbereichen Geschlechteraspekte zu erkennen und gleichstellungsorientiert zu bearbeiten“. Dazu gehört das „Wollen“ (nämlich gleichstellungsorientiert zu arbeiten/ zu handeln), 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-Kompetenzzentrum 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.;
- die Kenntnis der für das jeweilige Fach einschlägigen Theorien, Methoden und Erkenntnisse der Frauen- und Geschlechterforschung;
- 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:

*„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 Studiengangsplanungsberatungen, (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) verlangt werden sollte.

Für die Entwicklung und Durchführung des Weiterbildungsangebots „Gender-Kompetenz“ an den Hochschulen kommen insbesondere die Hochschuldidaktischen Zentren in Frage, an denen 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.

### **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.

### **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 Genderthematiken 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.

### **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 Studi-

engänge, insbesondere in den Natur-, Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften. Regionale hochschul- und hochschultypübergreifende Projektverbände 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 Verbände 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.

### **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 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.

### **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.)*

Und Experte G. macht deutlich:

*„Es werden jedoch in Zukunft von den Agenturen Daten verlangt, die nach Geschlecht aufge-*

*schlüsselt 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.“ (ExpertInnen-interview 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>3</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>4</sup> (tatsächlicher Workload) und Selektivität<sup>5</sup> (zur Messung des Studierverhaltens);
- Übertrittsquoten zum MA und zur Promotion, Berufseintrittsquoten<sup>6</sup>;
- Hilfskraftstellen und Stipendien.

Notwendig sind darüber hinaus geschlechtsdifferenzierte Daten über die Lehrenden bezüglich

- Hierarchiestufen;
- Lehrbelastung, Wahrnehmung von Betreuung- 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 Geschlechter-

gerechtigkeit 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.

### **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 systematisch 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>7</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 Controllingssystemen, die über die Erhebung geschlechtsdifferenzierender Daten hinausgeht. Allerdings ist die Forderung nach einer Einbeziehung von Geschlechter-Aspekten in die Qualitätssicherung sehr häufig genannt worden.

### **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 ferner 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 bis-

herigen Erfolge wären zum größten Teil ohne ein weit über das Übliche hinausgehendes Engagement vieler Wissenschaftlerinnen und Gleichstellungsbeauftragten vermutlich nicht zustande gekommen. Eine flächendeckende, nachhaltige Umsetzung der Ziels, 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.

*Prof. Dr. Ruth Becker ist Hochschullehrerin an der Universität Dortmund im Fachgebiet Frauenforschung und Wohnungswesen in der Raumplanung.*

*Dr. Bettina Jansen-Schulz arbeitet als freie Gender-Beraterin an der Universität Lüneburg, der TU Berlin und HAWK Hildesheim.*

*Dr. Beate Kortendiek koordiniert an der Universität Dortmund das Netzwerk Frauenforschung NRW.*

*Dr. Gudrun Schäfer arbeitet als selbständige Beraterin für Öffentlichkeitsarbeit, den Transfer von Forschungsergebnissen und als Karriereberaterin für Nachwuchswissenschaftlerinnen.*

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

### **Fußnoten**

- 1 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.
- 2 An der Universität Dortmund gilt die Gender Studies AG als Teil der akademischen Selbstverwaltung und hat keinerlei eigene Personal- oder Sachmittel.
- 3 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.
- 4 Die „Studienintensität“ misst die Anzahl der belegten Credit-Points und ist ein Indikator dafür, ob ein Vollzeitstudium absolviert wird oder nicht.
- 5 Die Selektivität misst das Verhältnis von erworbenen zu eingeschriebenen Credits und ist ein Indikator für den Studienerfolg.

- 6 Die Berufseintrittsquote misst den Anteil der AbsolventInnen, die innerhalb eines vorgegebenen Zeitraums nach dem Studienabschluss eine qualifizierte Tätigkeit aufgenommen haben.
- 7 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.)

### Literatur

**Akkreditierungsrat:** URL <http://www.akkreditierungsrat.de> & <http://www.akkreditierungsrat.de/SynopseGesamt.doc> (Zugriffe am 09.01.2006 und 22.05.2006)

**Becker, Ruth/ Engler, Steffani/ Lien, Shih-cheng/ Schäfer, Sabine (2002):** *Warten auf Godot – eine Analyse des Promotionsgeschehens an der Fakultät Raumplanung der Universität Dortmund.* In: Roloff, Christine (Hg.): *Personalentwicklung, Geschlechtergerechtigkeit und Qualitätsmanagement an der Hochschule.* Bielefeld, S. 116–143

**Gender-Kompetenzzentrum:** URL <http://www.genderkompetenz.info/genderkompetenz/> (Zugriff am 04.06.2006)

**Ihsen, Susanne (2006):** *Technische Fachkultur und Frauenbilder.* In: Buhr, Regina: *Innovationen – Technikwelten – Frauenwelten.* Wostok Verlag Berlin, S. 103–114

**Jansen-Schulz, Bettina (2006):** *Gender in der Hochschuldidaktik – Vortragsreihe im WiSe 2005/06 Universität Lüneburg.* Zum Projekt „Gender-Kompetenz“ s. a.: <http://www.uni-lueneburg.de/gender-kompetenz>

**Kamphans, Marion/ Selent, Petra (2005):** *Beschreibung des Weiterbildungs-Modells „Gender in der Hochschule“.* Hochschuldidaktisches Zentrum der Universität Dortmund. Manuskript

**Kortendiek, Beate (2005):** *Das „Netzwerk Frauenforschung Nordrhein-Westfalen“ – eine Chronologie.* In: *Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis*, H. 66/67, S. 103–114

**Thiessen, Barbara (2005):** *Inter- und Transdisziplinarität als Teil beruflicher Handlungskompetenzen. Genderstudies als Übersetzungswissen.* In: Kahlert, Heike/ Thiessen, Barbara/ Weller, Ines (Hg.): *Quer denken – Strukturen verändern. Gender Studies zwischen Disziplinen.* Wiesbaden, S. 249–274

### Inserat



© M. Neundlinger

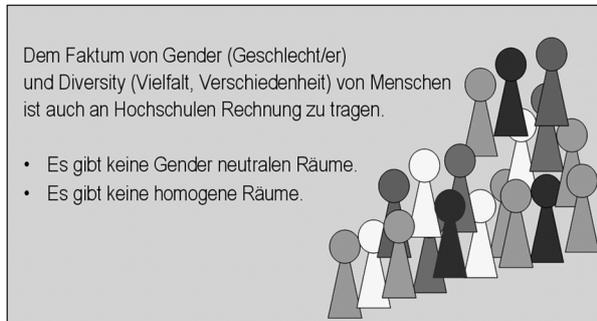
**Frauenbewegung  
Stück um Stück begreifen**

Feministische Archive und  
Bibliotheken in Ihrer Nähe  
finden Sie unter  
[www.ida-dachverband.de](http://www.ida-dachverband.de)

**i.d.a. informieren, dokumentieren, archivieren**  
Dachverband deutschsprachiger Frauen/Lesbenarchive,  
-bibliotheken und -dokumentationsstellen

# Gender und Diversity gerechte Didaktik an Hochschulen: ein intersektionaler Ansatz

Leah Carola Czollek, Gudrun Perko



Gender-Mainstreaming (GM) ist in aller Munde. Theoretische und auf verschiedene Praxisfelder hin orientierte Beiträge sind überaus zahlreich. Ebenso zahlreich sind Veranstaltungen und Weiterbildungsprogramme an Fachhochschulen, Hochschulen und Universitäten in Bezug auf eine Gender gerechte Didaktik in der Lehre.<sup>1</sup> Kaum thematisiert wird in diesem Zusammenhang das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG). Selten gefragt wird nach Verbindungsmöglichkeiten des GM und AGG in Bezug auf Hochschulen und Lehre. Doch sind Hochschulen über das GM und das AGG angehalten, Gender *und* Diversity Gerechtigkeit aktiv auf allen Ebenen zu forcieren. Im Zuge dessen sind Hochschullehrende zu einer Gender *und* Diversity gerechten Didaktik ihrer Lehre aufgefordert.

In unserem Beitrag geht es um diese Verknüpfung: Wir stellen einen intersektionalen Ansatz vor, mit dem eine Gender *und* Diversity Gerechtigkeit in Hochschulen angedacht wird und eine Gender *und* Diversity gerechte Didaktik in der Lehre umsetzbar wäre.

Die Ausführungen sind in vier Bereiche gegliedert: 1. Gesetzliche und theoretische Grundlagen des intersektionalen Ansatzes, 2. Konkretisierung des intersektionalen Ansatzes im Umgang mit Diversity in der Lehre, 3. Checklisten (mit Beispielen aus Lehrerfahrungen) zur Umsetzung für eine Gender und Diversity gerechten Didaktik und 4. Resümee im Hinblick auf ihre Zielsetzung und Relevanz.

## I. Gesetzliche und theoretische Grundlagen des intersektionalen Ansatzes

Gender und Diversity in ihrer Verknüpfung zu bedenken und in der Praxis zu berücksichtigen, kann über einen intersektionalen Ansatz geschehen. Diese Zugangsweise bedeutet auf einer allgemeinen Ebene, vorhandene Grundlagen gleichzeitig einzubeziehen. Auf konkreter Ebene bedeutet er, eine inter-kategoriale und intra-kategoriale, aber gleichzeitig auch eine anti-kategoriale Zugangsweise als didaktische Herangehensweise zu forcieren.

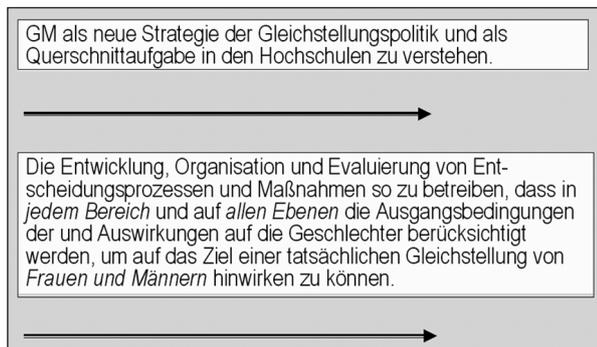
### I. 1 Die Verknüpfung von GM und Queer-Studies sowie AGG und Diversity-Theorien

Der intersektionale Ansatz der Umsetzung von Gender und Diversity Gerechtigkeit basiert auf der Einbeziehung zweier Gesetzesgrundlagen: das Gender-Mainstreaming und das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz. Als inhaltliche Erweiterung können Queer-Studies und spezifische Diversity Ansätze herangezogen werden.

#### I. 1.1 Die Bedeutung des Gender-Mainstreaming für Hochschulen<sup>3</sup>

Gender-Mainstreaming wurde als Begriff 1995 bei der 4. Weltfrauenkonferenz der UNO in Beijing kreiert und steht im historischen Kontext mit feministischen Bewegungen und Theorien. Der Begriff wurde von der EU aufgenommen und im Amsterdamer Vertrag (1999) festgehalten: Aufgabe der EU-Gemeinschaft ist es, aktiv „Ungleichheiten zu beseitigen und die Gleichstellung von Männern und Frauen zu fördern“. (Art. 2, Art. 3, Abs. 2) Der Amsterdamer Vertrag muss von allen EU-Mitgliedsstaaten umgesetzt werden, wobei Staaten verpflichtet sind, über den Umsetzungsprozess auf EU-Ebene zu informieren. Nationale Rechtsgrundlagen explizieren Gender-Mainstreaming und fordern die Umsetzung als Top-Down-Prinzip. Das gilt für alle Institutionen.

Für Hochschulen bedeutet die gesetzliche Verankerung von Gender-Mainstreaming:



Die Verankerung von Gender-Mainstreaming bedeutet demnach, dass alle Ebenen der Hochschulen „*gegendert*“ und dahingehend evaluiert werden müssen. So auch die Lehre. Das führt zur Notwendigkeit einer Gender gerechten Didaktik.

**Mögliche Erweiterungen des GM durch Queer-Studies**

Queer-Studies würden eine Erweiterung des Terminus Gender, wie er im Gender-Mainstreaming als Mann/Frau gedacht wird, ermöglichen. Dieser Einbezug könnte bedeuten, dass sowohl auf Hochschulebene als auch in der Lehre eine anerkennende Wahrnehmung der existierenden Genderpluralität in seiner Vielfalt und mannigfaltigen Variationen möglich würde. So wären mit dem Begriff Gender nicht ausschließlich Frauen und Männer, sondern Transgender, Intersexuelle, Drags etc. einbezogen, die sich gemäß ihrer Selbstdefinitionen oftmals als eigene Geschlechter und nicht nur als Variationen von Mann/Frau bezeichnen.<sup>4</sup>

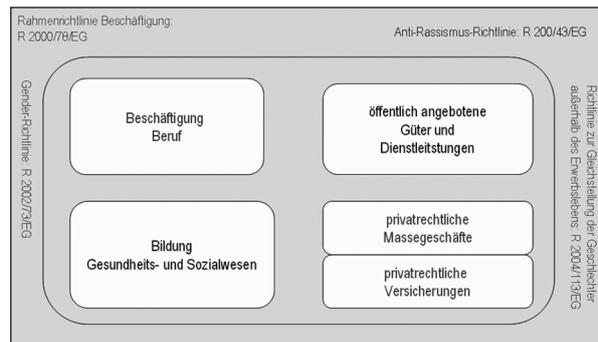
**I. 1.2 Die Bedeutung des AGG für Hochschulen**

Die zweite Rechtsgrundlage, das AGG, in Kraft getreten am 18.08.2006, ist sehr komplex und kann hier nur in Bezug auf die Frage skizziert werden, was das AGG für Hochschulen und speziell für die Didaktik in der Lehre bedeuten kann.

Das AGG ist die Umsetzung von vier Europäischen Richtlinien: (1) *Antirassismus-Richtlinie*: Richtlinie 2000/43/EG des Rates vom 29. Juni 2000 zur Anwendung des Gleichbehandlungsgrundsatzes ohne Unterschied der „Rasse“<sup>5</sup> oder der ethnischen Herkunft (ABl. EG Nr. L 180 S. 22). (2) *Rahmenrichtlinie Beschäftigung*: Richtlinie 2000/78/EG des Rates vom 27. November 2000 zur Festlegung eines allgemeinen Rahmens für die Verwirklichung der Gleichbehandlung in Beschäftigung und Beruf (ABl. EG Nr. L 303 S. 16). (3) *Gender-Richtlinie*: Richtlinie 2002/73/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. September 2002 zur Änderung der Richtlinie 76/207/EWG des Rates zur Verwirklichung des Grundsatzes der Gleichbehandlung von Männern und Frauen hinsichtlich des Zugangs zur Beschäftigung, zur Berufsbildung und zum beruflichen Aufstieg sowie in Bezug auf die Arbeitsbedingungen (ABl. EG Nr. L 269

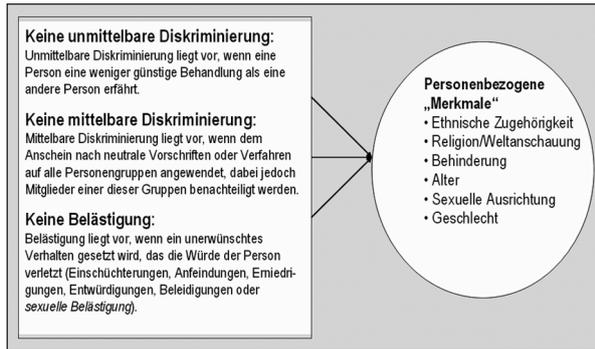
S. 15). (4) *Richtlinie zur Gleichstellung der Geschlechter außerhalb des Erwerblebens*: Richtlinie 2004/113/EG des Rates vom 13. Dezember 2004 zur Verwirklichung des Grundsatzes der Gleichbehandlung von Männern und Frauen beim Zugang zu und bei der Versorgung mit Gütern und Dienstleistungen (ABl. Nr. L 373 vom 21/12/2004 S. 37–43).

Das AGG umfasst also, wie folgende Grafik im Überblick zeigt, unterschiedliche Bereiche:



Diese Richtlinien beziehen sich im AGG auf „Personenbezogene Merkmale“ („Rasse“<sup>6</sup>/ethnische Herkunft, Geschlecht, Religion und Weltanschauung, Behinderung, Alter, sexuelle Identität) dahingehend, dass es keine mittelbare oder unmittelbare Diskriminierung und keine Belästigung (inklusive sexuelle Belästigung) gegen Personen oder Personengruppen mit jenen „Merkmalen“ geben darf. Das richtet sich auf bestimmte sachliche Anwendungsbereiche u. a.: auf die Bedingungen, einschließlich Auswahlkriterien und Einstellungsbedingungen, für den Zugang zu Erwerbstätigkeit sowie für den beruflichen Aufstieg; auf die Beschäftigungs- und Arbeitsbedingungen einschließlich Arbeitsentgelt und Entlassungsbedingungen; auf den Zugang zu Berufsberatung, Berufsbildung, Berufsausbildung, berufliche Weiterbildung sowie Umschulung und praktische Berufserfahrung; auf den Sozialschutz, einschließlich der sozialen Sicherheit und der Gesundheitsdienste, auf Bildung. Aus dem AGG entstehen Rechte, aber auch folgende Pflichten: Aushangpflicht (§ 12 Abs. 5 AGG: allen Mitarbeitenden muss das AGG zugänglich gemacht werden), Schulungspflicht (§ 12 Abs. 2 AGG: alle Vorgesetzte und Mitarbeitende müssen zum AGG geschult werden, Sorgfaltspflicht (§ 12 Abs. 1 AGG: es müssen vorbeugende Maßnahmen zum Schutz vor Diskriminierung ergriffen werden).

Für Hochschulen bedeutet das AGG keine unmittelbare und mittelbare Diskriminierung sowie keine Belästigung (inklusive sexuelle Belästigung) gegen Menschen oder Gruppen mit spezifischen „Personenbezogenen Merkmalen“ zu richten, wie folgende Grafik zeigt:



Sind Hochschulen gesetzlich dazu angehalten, das AGG zu berücksichtigen, so gilt das nicht in juristisch gleicher Weise für die Didaktik in der Lehre. Doch sind Hochschullehrende – die Lehre als Teil der Hochschule – über das AGG zu einer Diversity gerechten Didaktik aufgefordert.

### Mögliche Erweiterungen des AGG durch Diversity-Theorien

Diversity Ansätze in Bezug auf soziale (und politische) Institutionen würden eine Erweiterung des AGG ermöglichen. Einerseits beziehen sie mehrere Kategorien als jene „Personenbezogenen Merkmale“, wie es im AGG heißt, ein, die zu berücksichtigen in Hochschulen und in der Lehre ebenso relevant sind: u. a. kulturellen Hintergrund, Hautfarbe, soziale Klasse. Andererseits forcieren spezifische Diversity Ansätze die Umsetzung eines ganzheitlichen Diversity Konzeptes im Zeichen der Intersektionalität.

#### I. 1.3 Der politisierte Diversity-Ansatz und die Umsetzung eines ganzheitlichen Diversity Konzeptes

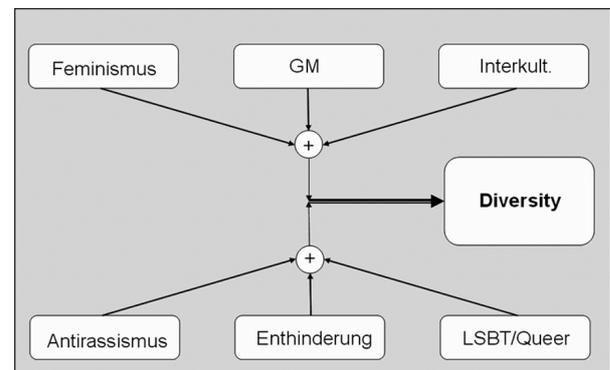
Der Begriff Diversity (Verschiedenheit, Vielfalt, Heterogenität) wird zurzeit eng mit einem wirtschaftlichen Konzept verbunden, das die Bindung von Arbeitskräften an das Unternehmen und die Schaffung neuer Absatzfelder durch Ansprechen von bestimmten „neuen“ Zielgruppen verfolgt. Vielfalt wird als besondere Chance und als Wettbewerbsvorteil begriffen. Die Profitmaximierung von Unternehmen steht dabei im Vordergrund. Dabei geht es zwar jeweils innerbetrieblich auch um das Wohlbefinden der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, doch werden Hierarchien, Verteilung von Ressourcen und Gerechtigkeit, soweit sie Profitinteressen negativ berühren würden, nicht infrage gestellt.<sup>7</sup>

Sprechen wir hier aber von einem ganzheitlichen Diversity Konzept, so verstehen wir es als einen politisierten Diversity Ansatz, dessen Ziel sich nicht an Profitmaximierung ausrichtet.<sup>8</sup> Dieser Ansatz geht davon aus, bestehende Theorie- und Handlungsansätze – z. B. Interkulturelle Öffnung, Öffnung für Migrant\*innen sowie Gender Mainstreaming als Querschnittsaufgabe, zur Herstellung von Chancengleichheit zwischen den Geschlechtern, aber auch Projekte wie Feminismus u. a. – miteinander zu verbinden. Unsere Konzeption zeigt ein Diversity

Modell, dass der Profitmaximierung entzogen ist, als eines, in dem Differenzlinien und gesellschaftliche Regulative, über die der Status von Menschen bestimmt wird, reflektiert und mit einem intersektionalen Zugang in der Praxis berücksichtigt werden.

### Diversity in der Verknüpfung bestehender Theorie- und Handlungsansätze

Als ganzheitliches Diversity Konzept enthielte dieses Modell (veranschaulicht in der folgenden Grafik durch die Gleichung  $F + GM + I \dots + A + E + LSBT/Q \dots = D$ ) sowohl politische Inhalte, Orientierungen und Ziele der einzelnen Ansätze, wäre aber nie nur die Summe aller Teile, sondern ein eigenes Projekt: zugunsten der sozialen Gerechtigkeit und Chancengleichheit für alle Menschen.



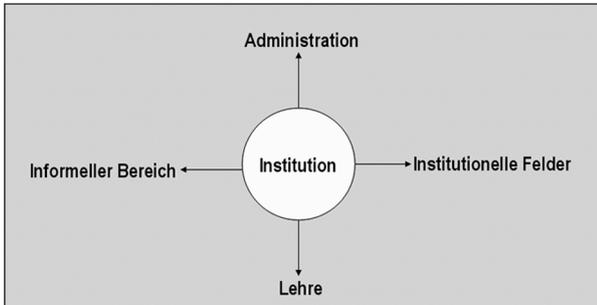
Mit einer solchen Auffassung von Diversity werden ein gesellschaftliches Phänomen und eine Praxis beschrieben, in der es um die Berücksichtigung von Verschiedenheit, Vielfalt, Heterogenität in mehr oder minder homogenen Institutionen und Praxen geht. Inhaltlich setzt diese Vorstellung bei bestehenden Gesellschaftsanalysen an und nimmt jene Ansätze auf, denen es um die Aufhebung von Hierarchien und Teilung der Gesellschaft in Macht und Nicht-Macht, in Chancen-Haben und Chancen-Nicht-Haben etc. geht.<sup>9</sup> Als theoretisches Modell geht es von der Intersektionalität in der Verknüpfung bereits vorhandener Theorien und Handlungsansätze aus. Als praktisches Konzept zielt es auf gleiche Chancen für alle Menschen, unabhängig von dem jeweiligen kulturellen Hintergrund, Religion, Hautfarbe, Alter, Geschlecht, Geschlechterrolle, sexuelle Orientierung, Klasse sowie körperliche Verfasstheit und unabhängig von der Nützlichkeit des jeweiligen Menschen. Greifen wir Diversity affirmativ auf, so in erster Linie deshalb, weil es ein Instrumentarium für die Benennung von und den anerkennenden Umgang mit Differenzen zwischen Menschen ist, mit dem Ziel, jene Differenzen zugunsten von Gleichberechtigung zu enthierarchisieren.

### Fragen der Motivation und Reflexion der Handlungsfelder

Institutionen, die Diversity umsetzen wollen, müssten nach ihrer Motivation fragen, um entscheiden zu können, was sie eigentlich konkret umsetzen wollen. Sie müssten

sich fragen, welche internen und externen Ziele sie verfolgen wollen.

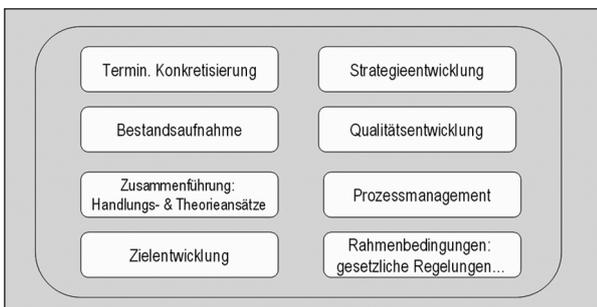
Bezogen auf Hochschulen spielt die Reflexion der Handlungsfelder in der Institution eine wesentliche Rolle. Dazu die folgende Grafik:



Neben der Reflexion der Handlungsfelder, sind folgende Überlegungen zentral u. a.: Welche Ziele sollen kurzfristig, mittelfristig und längerfristig erreicht werden? Was sind die internen und externen Zielsetzungen? Welche Themen- und Arbeitsfelder (inklusive Personalpolitik) sollen wie verändert werden? Welche Rahmenbedingungen (Vereinsrecht, Arbeitsrecht, Staatsbürgerschaftsrecht, Aufenthaltsrecht, NC ...) existieren? Wo und wie ist die Institution eingebunden (gesellschaftliches Spannungsfeld)? Erst wenn diesen Überlegungen nachgegangen wurde wird deutlich, was im Namen des Diversity umgesetzt werden soll.

### Überlegungen zu einem strategischen Gesamtkonzept Diversity

Interkulturelle Öffnung, Gender Mainstreaming etc. weisen auch in Hochschulen darauf hin, dass das Thema Diversity aufgenommen wird. Doch werden Fragen, die sich dazu ergeben, mit jeweils isolierten Ansätzen beantwortet. Insofern bedarf es eines strategischen Gesamtkonzepts zur Umsetzung von Diversity (und Diversity Managing) in Institutionen. Zur sinnvollen Verwirklichung wären folgende Elemente zu berücksichtigen:<sup>10</sup>



### Terminologische Konkretisierung

Um begriffliche Klarheit zu schaffen, könnte die Differenzierung übernommen werden, die Michael Stuber in Bezug auf die Wirtschaft vorschlägt: *diversity* (klein geschrieben) in der Bedeutung von Vielfalt und *Diversity* (groß geschrieben) in der Bedeutung eines umfassenden

Konzeptes für die Vielfalt und Unterschiedlichkeit von Lebensstilen und Lebensentwürfen.<sup>11</sup>

### Bestandsaufnahme

Eine Bestandsaufnahme von Institutionen ist der Ausgangspunkt der Umsetzung eines gesamtheitlichen Diversity Konzeptes und meint u. a.: die Innenanalyse: statistische Analyse der bestehenden Vielfalt in sozialen Organisationen und Institutionen; die Außenanalyse: Analyse der (demografischen) Strukturen der Zielgruppen.

### Zusammenführung bestehender Handlungs- und Theorieansätze

Handlungs- und Theorieansätze wie Interkulturelle Öffnung, Gender-Mainstreaming, aber auch feministische Ansätze, Queer-Studies u. v. m. könnten in ihrer Zielsetzung, in ihren Forderungen und Inhalten aufeinander bezogen und miteinander verbunden werden. Gegen die Konkurrenz, die oft zwischen ihnen ausgetragen wird, käme ihr Zusammendenken der jeweiligen Zielgruppe zugute. Ein ganzheitliches Diversity Konzept enthielte sowohl politische Inhalte, Orientierungen und Ziele der einzelnen Ansätze, wäre aber, wie erwähnt, nie nur die Summe aller Teile, sondern wäre ein eigenes Projekt: zugunsten der sozialen Gerechtigkeit und Chancengleichheit für alle Menschen.

### Zielentwicklung

Die Zielentwicklung meint die Entwicklung eines Leitbildes im Hinblick auf die Frage, was sein soll. Dabei kann Diversity als Querschnittsaufgabe angesehen werden: auf der konzeptionelle Ebene, der institutionelle Ebene und der sozialräumlichen Ebenen (also in den einzelnen Praxisfeldern). Analog zum Gender-Mainstreaming läge dieser Auffassung der Gedanke zugrunde, Vielfalt insgesamt zum Mainstream zu machen, wie auch analog zum Gedanken der interkulturellen Öffnung.

### Strategieentwicklung

Strategieentwicklung meint der Frage nachzugehen, wie der Weg zum Ziel aussehen könnte. Hier können verschiedene Modelle herangezogen werden, die Antworten auf die Frage geben, wie die Orientierung hin zur Vielfalt in Institutionen stattfinden könnte: und zwar im Hinblick auf ein Umdenken und im Hinblick auf konkrete Maßnahmen in sozialen Institutionen.<sup>12</sup>

### Qualitätsentwicklung

Qualitätsentwicklung meint, Leitlinien für alle Bereiche einer Institution zu entwickeln. Bei der Qualitätsentwicklung wäre es – analog zum Gender-Mainstreaming – wesentlich, das *Top-Down-Prinzip* (als Aufgabe der Leitungsebene, Leitvorstellungen und Handlungskonzepte des Diversity für einzelne Praxisbereiche zu verabschieden) mit dem *Bottom-Up-Prinzip* (Bewegung von unten) zu verknüpfen. Denn so können Erfahrungen und Kenntnisse der Mitarbeitenden aus ihren jeweiligen

Fachbereichen einbezogen werden. Dafür bedarf es des Dialoges zwischen den einzelnen Statusgruppen.

**Personalentwicklung**

Zum Qualitätsmanagement gehört auch die Qualifizierung der MitarbeiterInnen, weil die Orientierung auf Diversity spezifische Kompetenzen im Umgang mit Diversity erforderlich macht, u. a.: Zielgruppenorientierte Kenntnisse in sinnvoller Weise: individuelle, kulturelle, strukturelle Ebene; Interkulturelle Kompetenzen; Gender- und Queer-kompetenzen; Konfliktkompetenzen; Kommunikations- und Fragekompetenzen; Empathie, Ambiguitätstoleranz, Anerkennung etc.

**Prozessmanagement**

Wesentlich ist das Controlling der Umsetzung eines Diversity Konzeptes in seinen einzelnen Schritten, also: kurz-, mittel- und langfristig. Auch hier kann bei bestehenden Ansätzen angeknüpft werden: z. B. Interkulturelles Training, Social Justice Training, Gendertraining.

**Rahmenbedingungen:** u. a. Arbeitsrecht, Sozialhilferecht, Jugendhilferecht, Vereinsrecht, Gender-Mainstreaming, Allgemeines Gleichbehandlungsrecht.

**I. 1.4 Die Implementierung von Diversity**

Die Implementierung von Diversity an Hochschulen wäre so ein Professionalisierungsprozess, in dem Diversity als Kernstück der Qualitätsentwicklung angesehen würde und es wäre ein Prozess, an dessen Ende soziale Gerechtigkeit<sup>13</sup> und Chancengleichheit stehen kann.

**II. Konkretisierung des intersektionalen Ansatzes im Umgang mit Diversity in der Lehre**

Der Begriff *Intersectionality* wurde 1987 von Kimberlé Crenshaw geprägt. Sie intendiert damit, die „Achsen der Differenz“ (gender/sexuality, race/ethnicity, class u. a.) in ihrer Verknüpfung zu denken und spricht von „Kreuzung“ als Überlagerung unterschiedlicher Formen von Diskriminierung.<sup>14</sup> Im Rahmen der intersektionalen Analysen werden mittlerweile drei Zugangsweisen diskutiert: die inter-kategoriale, intra-kategoriale und anti-kategoriale.<sup>15</sup> Eine sinnvolle Gender und Diversity gerechte Didaktik kommt nicht mit einem dieser Aspekte aus. Vielmehr muss sie sich stets im Spannungsfeld dieser drei Zugangsweisen bewegen.

Ist dabei von „Kategorien“ die Rede, so sind hier folgende Diversity-Kategorien gemeint, u. a.:

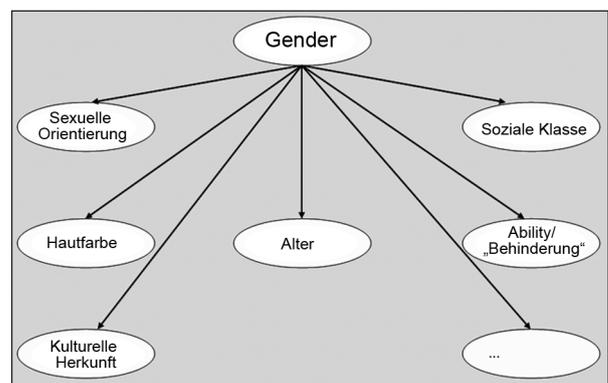
- Gender
- Sexuelle Orientierung
- Hautfarbe
- Kulturelle Herkunft
- Migrant\*innen, Nicht-Migrant\*innen
- Sprache
- Religion
- Soziale Klasse
- Alter
- Stadt/Land
- Ability/„Behinderung“
- ...

Sie zeigen in Erweiterung zu den „Personen bezogenen Merkmalen“ im AGG jene Differenzlinien, über die der Status von Menschen bestimmt wird. In einer Gender- und Diversity gerechten Didaktik können sie dahin gehend reflektiert und berücksichtigt werden, ob didaktische Maßnahmen allen Unterschieden von Studierenden gleichermaßen gerecht werden (vgl. Punkt III).

**II. 1 Die inter-kategoriale Zugangsweise**

Mit einem inter-kategorialem Zugang werden die Verhältnisse und Wechselwirkungen zwischen Kategorien analysiert. Sicherlich könnte ein Ansatz vorgeschlagen werden, in dem alle Diversity Momente, alle Dimensionen von Verschiedenheit in jeder Praxis stets gleichzeitig berücksichtigt werden. Doch bliebe das wohl ein rein theoretischer Vorschlag und wäre in der Lehre kaum umsetzbar. So ließe sich ein inter-kategorialer Zugang als Gender und Diversity gerechte Didaktik am ehestens realisieren, wenn von einer Basiskategorie ausgegangen und gefragt würde, wie diese mit anderen „Differenzkategorien“ zusammenhängt, d. h. welche Wechselwirkung es z. B. zwischen Gender und anderen Kategorien gibt. Als Basiskategorie könnte jede Kategorien herangezogen werden. Doch macht das Heranziehen von Gender in der Lehre aus zwei Gründen Sinn: einerseits weil Studierende in einer Lehrveranstaltung zumeist verschiedenen Geschlechts sind und andererseits, weil das Verhältnis der Geschlechter in den meisten Gesellschaften als Basis der Unterscheidung sowie der Macht- und Herrschaftsverhältnisse zwischen Menschen fungiert.

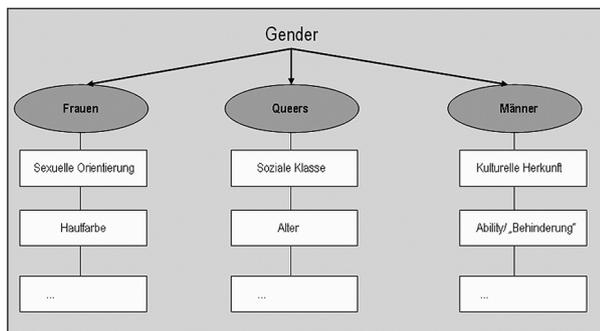
Die folgende Grafik veranschaulicht den inter-kategorialen Ansatz am Beispiel der Basiskategorie Gender:



## II. 2 Die intra-kategoriale Zugangweise

Mit einem intra-kategorialen Zugang werden Fragen von Differenz und Ungleichheit innerhalb einer Kategorie in den Blick genommen. Für eine Gender und Diversity gerechte Didaktik hieße das, in der Kategorie *Gender* interne Differenzen oder in der Kategorie *Frau* interne Unterschiede wahrzunehmen und zu berücksichtigen.

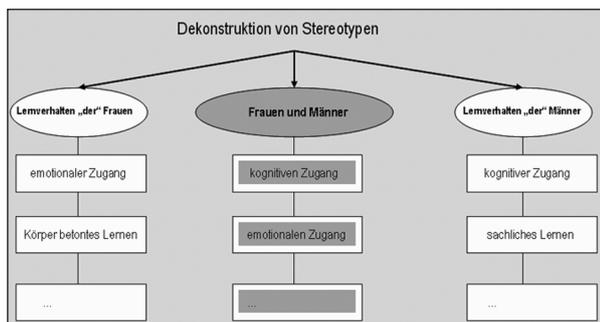
Die folgende Grafik stellt das exemplarisch am Beispiel Gender in der Differenzierung des Begriffes gender durch Frauen, Queers und Männer dar, die jeweils wiederum in sich Unterschiede aufweisen. Dabei ist evident, dass es noch viel mehr Unterschiede gibt.



## II. 3 Die anti-kategoriale Zugangweise

Mit einem anti-kategorialen Zugang werden die Konstruktion der Kategorien thematisiert und eine Dekonstruktion dieser angestrebt. Für eine Gender und Diversity gerechte Didaktik könnte diese Zugangweise bedeuten, aufzuzeigen, wie z. B. Geschlechterrollen als Stereotypen von Frauen und Männern gesellschaftlich hergestellt werden. Gleichzeitig geht es darum, gerade Stereotypen zu dekonstruieren, d. h. aufzubrechen, zu transformieren und neue (Selbst)Entwürfe in ihren Vielfältigkeiten zu zeigen.<sup>16</sup> Das spricht ein Dilemma an, in dem Lehrende sich befinden. Denn einerseits geht es in der Gender und Diversity gerechten Didaktik um ein Aufmerksam sein auf Differenzen und gleichzeitig darum, Studierenden nicht auf bestimmte Merkmale, Verhaltensweisen oder Zugänge verallgemeinernd festzuschreiben.

Folgende Grafik zeigt den anti-kategorialen Ansatz am Beispiel des Lernverhaltens von Frauen und Männer.



## II. 4 Der Lehrraum als reduzierte Spiegelung der Gesellschaft

Insgesamt geht der intersektionale Ansatz in seiner Mehrdimensionalität (im Sinne der Inter-, intra- und anti-kategorialen Zugangsweise), davon aus, dass der Lehrraum eine reduzierte Spiegelung der Gesellschaft, also der Mikrokosmos in Bezug auf den Makrokosmos ist. Im Lehrraum finden sich gesellschaftlich vorhandene Diversitäten bei Studierenden. Dabei geht es nicht darum, eine Übung durchzuführen, mittels derer Lehrende Studierende einer Kategorie zuordnen würden, oder sie sich selbst zuordnen müssten. Es geht auch nicht darum, in jedem Augenblick alle Diversitätskategorien vor Augen zu haben. Vielmehr geht es um die Professionalisierung durch Reflexion und Wissensvertiefung zugunsten eines anerkennenden und gleichberechtigten Umgangs mit Diversitäten von Menschen in Bezug auf eine Gender und Diversity gerechten Didaktik.<sup>17</sup>

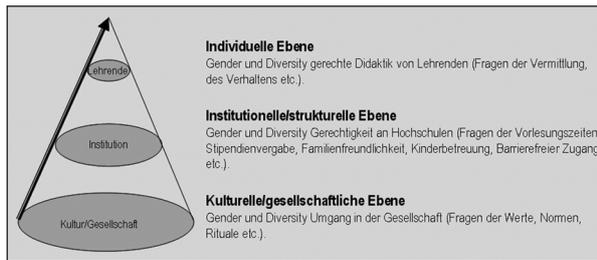
## III. Gender und Diversity gerechte Didaktik in der Lehre

Hochschullehrende sind über das Gender-Mainstreaming und das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz zu einer Gender *und* einer Diversity gerechten Didaktik ihrer Lehre aufgefordert. Zunächst zeigen wir Didaktik in ihrer Verbindung mit Inhalten und Handlungsfeldern, in denen diese zum Tragen kommen und zwar in der Wechselwirkung dreier Ebenen. Danach stellen wir Checklisten als Unterstützung der konkreten Umsetzung einer Gender und Diversity gerechten Didaktik vor.

### III.1 Didaktik in der Verbindung von Inhalten und Handlungsfeldern auf der individuellen, institutionellen und kulturellen Ebene

Didaktik steht dabei nicht für sich allein. Sie ist mit den Inhalten (wie z. B. Sprache, Kommunikation, DozentInnenverhalten, Evaluierung, Lehr- und Lernmethoden) und den Handlungsfeldern, in denen diese zum Tragen kommen (z. B. Lehrraum: direkte Lehre, virtuelle Lehre: E-Learning, Sprechstunde: Gender und Diversity gerechte Beratung, Mentoring, Praxisbesuche: Exkursionen) verbunden.

Didaktik in der Lehre kann nie nur als individuelles Können oder Wollen einzelner Lehrender betrachtet werden. So sind immer folgende drei Ebenen einzubeziehen, die sich wechselseitig bedingen, wie nächststehende Grafik verdeutlicht.



Die Verknüpfung der drei Ebenen basiert zunächst auf der Internalisierung von Vorstellungen, Bildern etc. über Menschen, die auf individueller Ebene zum Tragen kommen. Im Hintergrund stehen Sozialisierungsprozesse und Kulturierungsprozesse, von denen sich ein Subjekt nie gänzlich loslösen kann. Würde die Didaktik der Lehrenden abgekoppelt von der institutionellen oder kulturellen Ebene gesehen, so gäbe es die Gefahr der negativen Moralisation, d. h. kämen wir als Lehrende nicht einer Gender und Diversity gerechten Didaktik in all ihren Dimensionen nach, so würde es einzig als unser Fehlverhalten angesehen und evaluiert werden. Doch ist es – wie Beispiele zeigen werden – ohne institutionelles Tun nicht immer möglich, allen Diversitäten gerecht zu werden. Und auch das institutionelle Tun ist nicht losgelöst von gesellschaftlichen Verankerungen zu analysieren.

### III. 2 Checklisten als Unterstützung für eine Gender und Diversity gerechte Didaktik

Oftmals sind es Zeitknappheit und mangelnde Ressourcen, die die Aufforderung der Umsetzung einer Gender und Diversity gerechten Didaktik in den Hintergrund rücken lassen. Der Zeitaspekt spielt in der Lehre eine große Rolle. Die jeweiligen Gegenstände, die wir zu vermitteln haben, werden immer komplexer. Knapp ist die Zeit, um Zusätzliches zu integrieren. Groß ist die Anforderung, was wir alles zusätzlich integrieren sollen (z. B. wissenschaftliches Schreiben, Präsentationstechnik). Folgende Checklisten sollen ihre Umsetzung in der Lehre erleichtern. Sie erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sind als Anregung gedacht und sollen gemäß der Fachrichtungen erweitert werden. Zur Veranschaulichung diskutieren wir exemplarisch Beispiele aus unseren Lehrerfahrungen und Trainings. Dabei geht es nicht um die Geste des erhobenen Zeigefingers nach dem Motto: „So müssen Sie als Lehrende handeln“. Vielmehr geht es uns um das Aufzeigen möglicher, und wie wir denken, notwendiger Reflexionen in Bezug auf den Umgang mit Diversitäten von Studierenden zugunsten einer Didaktik, deren Innovation gerade in der Berücksichtigung von Gender und Diversity Gerechtigkeit liegt. Das diese Reflexion nicht ein für alle Mal festgeschrieben werden kann, ist evident.

#### Checklisten

1. Eigene Gender und Diversity Kompetenzen
2. Reflexion der professionellen Rolle/Funktion als Lehrende
3. Rollenklärung bei Team Teaching
4. Klärung der Rahmenbedingungen
5. Wahrnehmung der Studierenden
6. Überprüfung der Inhalte
7. Vermittlung an Studierende
8. Überprüfung der Lehr-Methoden (inkl. Medien)
9. Reflexion möglicher Schwierigkeiten

...

#### Checkliste 1: Eigene Gender und Diversity Kompetenzen

Wissen um, Kenntnisse von ...

- Konstruktionsprozessen von Gender und Diversity
- Gender und Diversity Ungerechtigkeiten
- Gender Brille, kulturelle Brille
- Strukturellen Bedingungen der Geschlechterverhältnisse und der Diskriminierungsverhältnissen qua Diversity Kategorien
- Sprachkompetenz
- Kommunikationskompetenz
- Konfliktkompetenz
- ...

Der Gegenstand unserer Lehre ist je nach Fachrichtung unterschiedlich. So ist es nicht immer möglich, das Wissen um und die Kenntnisse von den oben genannten Aspekten aktiv in die Lehre einzubringen. Doch kann es um den Erwerb respektive die Vertiefung unseres Wissens gehen, um unsere Wahrnehmung des Lehrraums als reduzierte Spiegelung der Gesellschaft mit der Vielfältigkeit von Menschen – im Spannungsfeld eigener Internalisierungen und gesellschaftlicher Konstruktionen – zu schärfen.

Zwei Beispiele sollen das verdeutlichen.

#### Beispiel: Gender-Brille

Gemäß der Sozialisation ist die eigene Gender-Brille zumeist bipolar, insofern Männer und Frauen wahrgenommen werden. Zumeist werden dabei Frauen und Männern jeweils bestimmte Verhaltensweisen, Funktionen oder Rollen zugeschrieben. Die Reflexion dieser Gender-Brille könnte heißen, unsere Zuschreibungen zu reflektieren, d. h. zu hinterfragen, was und warum wir z. B. einer Kopftuch tragenden Frau dieses oder jenes zu schreiben. Sie könnte auch bedeuten, unsere Wahrnehmung von zwei Geschlechtern zu reflektieren und zu fragen, ob es mehrere Geschlechter gibt. Der Wahrnehmung von zwei oder mehreren Geschlechtern steht die Ausblendung der Geschlechter diametral gegenüber. So etwa, wenn wir eine Formel zu vermitteln haben und diese als Begründung heranziehen, Gender und Diversity sei nicht

relevant. Eine Formel bleibt zweifelsohne eine Formel. Doch könnte die Reflexion jener Ausblendung bedeuten, zu wissen, dass wir nicht in Gender freien Räumen sind, dass es keine homogenen Räume gibt und dass unterschiedliche Sozialisationsprozesse divergierende Kommunikationsverhalten und Lernverhalten produzieren. Insofern ginge es hier um die Frage, wie lernen Studierende gemäß ihrer Diversitäten.

Als Lehrende sollten wir demnach herausfinden, wie wir handeln, wie wir vermitteln: und zwar nicht gemäß unserer je eigenen Gender-Brille, sondern gemäß der Unterschiede und Bedürfnisse der Studierenden in ihren Diversitäten. Auch hier zeigt sich die oben genannte Schwierigkeit, einerseits Differenzen wahrnehmen zu sollen, andererseits keine Verallgemeinerungen, wie *die* Frauen oder *die* Männer etc. seien, vorzunehmen.

### Beispiel: Sprache

Gemäß des Gender-Mainstreaming sind wir als Lehrende aufgefordert, schriftlich und mündlich die männliche und die weibliche Sprachform zu verwenden (Student/Studentin, StudentIn ...) oder verallgemeinernd zu formulieren (Studierende). Gemäß des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes sind wir als Lehrende aufgefordert, begrifflich darauf Acht zu geben, niemanden zu diskriminieren oder zu belästigen. Das setzt Wissen und Erfahrung voraus: z. B. zu wissen, dass Menschen mit Behinderungen und Behindertenverbände sich gegen die Bezeichnung „Behinderte“ zur Wehr setzen; z. B. zu wissen, dass sich Studierende diskriminiert und/oder belästigt fühlen können, wenn Lehrende Bezeichnungen wie „*blinder Fleck*“ verwenden u. v. m. Insgesamt sind wir als Lehrende herausgefordert, uns damit zu beschäftigen, aber auch die Relevanz dieser Auseinandersetzungen an Studierende zu vermitteln.

### Checkliste 2: Reflexion der professionellen Rolle/Funktion als Lehrende

- Wie wirke ich in meiner professionellen Rolle als Mann, Frau, Queer (Transgender, Intersexuelle\_r ...)?
- Wie werde ich wahrgenommen?
- Nehme ich mehrere Geschlechter wahr?
- Wie spreche und handle ich als Mann, Frau, Queer ...?
- Welche Rolle spielt meine Herkunft, Hautfarbe, Religion ...?
- Welche Rolle spielt die Herkunft, Hautfarbe, Religion ... der Studierenden für mich?
- ...

Diese Fragen zielen auf die (Selbst)Reflexion unserer Funktion als Lehrende ab. Wesentlich ist hierbei, was aus unserer Reflexion resultiert: Wie handle ich, agiere ich als Lehrende? Wen nehme ich wie wahr? Was bedeutet es für meine Beurteilung?

Ein Beispiel soll das veranschaulichen.

### Beispiel: „Muslimischer Mann“

In der Lehrveranstaltung kam es zu einem Konflikt mit einem Studenten, der zwar immer freundlich war, wenig sprach, doch wenn er sich zu Wort meldete, in allem vehement widersprach. Es war kaum möglich, das Seminar fortzusetzen. Durch eine kollegiale Beratung wurde es möglich, mehrere Sichtweisen zu bedenken und die eigene Perspektive zu erweitern: *Perspektive des Studenten*: Wie sieht sie mich? Denkt sie, ich bin ein Macho, weil ich Türke bin? Wertet sie mich ab, weil ich Ausländer bin, weil mein Deutsch nicht so gut ist? *Perspektive der Lehrperson*: Greift er mich an, weil ich eine Frau bin? Ist es ein kultureller Unterschied? Erst durch den Einbezug verschiedener Sichtweisen wurde die Situation bered- und der Konflikt behebbar. Hier zeigte sich die Sinnhaftigkeit der intersektionalen Zugangsweise, denn die Sichtweisen wären andere gewesen, hätte es sich um eine muslimische Frau gehandelt. Wesentlich war auch, nicht nur die je individuelle Ebene zu reflektieren. Denn beiden Überlegungen basierten auf kulturellen und institutionellen Erfahrungen, die sich sowohl im Verhalten des Studenten als auch der Lehrkraft als Verunsicherung zeigte.

### Checkliste 3: Rollenklärung bei Team Teaching

- Wahrnehmung der Genderrollen
- Wahrnehmung des Diversity
- Dekonstruktion der Stereotypen
- Verteilung: Ratio, Emotion, Kreativität
- Redezeiten
- Aufgabenverteilung
- ...

Eine Gender und Diversity gerechte Didaktik betrifft auch die Zusammenarbeit mit Kollegen und Kolleginnen. Die oben genannten Überlegungen fokussieren insgesamt, Stereotypen von z. B. Mann/Frau aufzubrechen, ein Doing Gender zu vermeiden. Doing Gender bedeutet die Herstellung normativer Geschlechterrollen (männlich und weiblich) durch unsere Sprache und Handlungen, durch unsere Gestik und Mimik, durch unser Auftreten und unsere Art uns zu bekleiden. Auch durch unsere Art und Weise andere Menschen wahrzunehmen, anzusprechen und zu behandeln. Wenn wir wissen, wie Gender auf den verschiedenen Ebenen (individueller, institutioneller, kulturell-struktureller) konstruiert und tradiert wird, können wir dem Doing Gender entgegenwirken.

### Beispiel: Vermeidung von Doing Gender

Ein Seminar wird von einem Lehrenden und einer Lehrenden durchgeführt. Rollen und Aufgaben könnten zur Dekonstruktion traditioneller Frauen und Männerfunktionen Gender untypisch verteilt werden: Frauen sollten

hierbei nicht dafür zuständig sein, Übungen oder Inhalte mit emotionalen Methoden zu vermitteln und Männer könnten nicht nur zuständig sein für sachliche Inhalte und theoretische Inputs.

#### Checkliste 4: Klärung der Rahmenbedingungen

Gender und Diversity gerechte Bedingungen ...

- im Lehrraum?
- im virtuellen Raum?
- bei Exkursionen?
- bei Projekten?
- ...

Rahmenbedingungen betreffen immer mehr als einen Seminarraum. So zeigen die genannten Fragen die weite Dimension einer Gender und Diversity gerechten Didaktik. Sie verdeutlichen aber auch das Spannungsfeld zwischen individueller, institutionell/struktureller und kulturell/gesellschaftlicher Ebene.

Zwei Beispiele sollen das veranschaulichen.

##### Beispiel: Lehrraum

Für eine Studentin, die an einen Rollstuhl gebunden ist, war der Seminarraum kaum zugänglich. Die Hochschule fühlte sich nicht zuständig. Inhaltlich ging es um die Vermittlung von wissenschaftlichem Schreiben. Der Studentin war es nicht möglich, per Hand zu schreiben. Sie hätte es nur mit einer speziellen Computerausrichtung tun können. So sehr Lehrende bei diesem Beispiel auf die Bedürfnisse der und Notwendigkeiten für die Studentin eingehen wollen würden, könnten sie nur versuchen, auf der institutionellen Ebene im Sinne einer barrierefreien Zugang und technischer Unterstützung zu agieren. Hinter der institutionellen Ebene liegt hier auch die kulturell-strukturelle Ebene im Sinne der Vorstellungen zu einer barrierefreien Gesellschaft, die sich in der Finanzierung von Hochschulen ausdrückt. Das oben genannte Dilemma, in dem sich Lehrende oft befinden wird hier zur Pattstellung. Was bleibt ist, dass wir als Lehrende unseren Umgang mit einer Studentin, die an einen Rollstuhl gebunden ist, reflektieren können.

##### Beispiel: Exkursion

Bei einer Exkursion im Rahmen der Landschaftsplanung gab es zwei Schwierigkeiten und damit einen Konflikt, der zwischen der Lehrperson und einigen Studierenden auszutragen war. Erstens die Frage der Toiletten, weil Studentinnen sich weigerten, ihre Notdurft im Freien zu verrichten, zweitens ein gehbehinderter Student, der nicht teilnehmen konnte. Auch bei diesem Beispiel ist die Verbindung jener drei Ebenen deutlich: Denn ungeachtet, ob Lehrende der Meinung wären, auch Frauen müssten im Freien ihre Notdurft verrichten oder, ein gehbehinderter

Student solle dieses Fach nicht studieren, oder ob sie die Notwendigkeit institutioneller Veränderung reflektieren würden, auf der individuellen Ebene ist diese Problematik nicht lösbar. Doch können wir als Lehrende z. B. reflektieren, ob die Toilettenfrage wirklich nur ein Problem der Frauen ist, ob unsere Vorstellung richtig ist, *die* Männern hätten damit keine Schwierigkeit etc. Reflektiert kann ferner werden, wie Exkursionen so geplant und organisiert werden können, dass alle Studierenden daran teilnehmen können.

#### Checkliste 5: Wahrnehmung der Studierenden

- Wie nehme ich Studierende wahr?
- Nehme ich unterschiedliche Bedürfnisse wahr?
- Wen lasse ich sprechen und wie oft?
- Nehme ich alle Aussagen gleich ernst?
- ...

Die Wahrnehmung von Studierenden und mein Umgang mit ihnen hängt immer davon ab, welche Bilder, Vorstellungen etc. wir internalisiert, welche stereotype Bilder, Vorstellungen etc. wir dekonstruiert haben. Hinsichtlich einer Gender und Diversity gerechten Didaktik ginge es im professionellen Tun als Lehrende abermals um die Ebene der (Selbst)Reflexion, aber immer auch um die Reflexion der Zusammenhänge der individuellen, institutionellen und kulturellen Dimensionen.

Ein Beispiel soll das verdeutlichen.

##### Beispiel: „sehbehinderte Studentin“

Eine Studentin in einem Seminar ist sehbehindert. Im Unterricht werden theoretische Inputs mit Power Point Präsentationen vermittelt, in Kleingruppen oder je einzeln werden Textauschnitte gelesen, Filmmaterial dient zur Veranschaulichung des Themas usw. Die Vertrautheit im Umgang mit sehbehinderten Studierenden ist nicht sehr groß. Institutionelle Unterstützung für Lehrende gibt es keine. Auf individueller Ebene geht es dabei für Lehrende zunächst um die Frage, wie kann jene Studentin de facto mit machen, wie erhält sie Zugang zum Material des Seminars? Dahinter liegen aber auch Überlegungen: Welche Bilder haben wir als Lehrende im Kopf? Sind wir verunsichert, weil uns der Umgang nicht so vertraut ist, oder auch, weil ein ungezwungener Umgang oftmals durch Forderungen einer political correctness verstellt ist? Können wir die Studentin gleich wahrnehmen wie alle anderen Studierenden. Nehmen wir ihre Aussagen gleich ernst wie alle anderen. Hat unser Umgang damit zu tun, dass es eine Studentin/eine Frau ist, gingen wir mit einem Mann anders um? Auf institutioneller Ebenen stellt die Hochschule jener Studentin eine Assistenz zur Verfügung, die sie nicht im Seminar begleitet, aber außerhalb des Seminars unterstützt.

### Checkliste 6: Überprüfung der Inhalte

- Wird Gender als Querschnittsperspektive in den Seminaren, Vorlesungen, Projekten vermittelt?
- Ist Gender Mainstreaming ein Thema?
- Ist Diversity ein Thema?
- Werden verschiedene Perspektiven in die Lehrinhalte aufgenommen?
- Gibt es eine männliche und weibliche Tradition im Fachgebiet und wird diese sichtbar?
- Beziehe ich mich auf mehrere kulturelle Traditionen?
- Versuche ich Stereotype aufzubrechen?
- ...

Gender und Diversity gerechte Sprache meint auch Inhalte über meinen eigentlichen Lehrgegenstand hinaus zu vermitteln. Die oben genannten Fragen müssen sich stets an das Fach und die Möglichkeiten innerhalb eines Faches orientieren. Insgesamt geht es hier um Sichtbarkeit und um das Aufbrechen von Stereotypen.

Zwei Beispiele sollen das verdeutlichen.

#### Beispiel: Sichtbarmachung

Im Hinblick auf die Sichtbarmachung können wir als Lehrende hinterfragen, was wir in den Hintergrund, was in den Vordergrund stellen. Vermitteln wir nur die männliche Tradition, vermitteln wir nur die griechisch-okzidentale Tradition, dann blenden wir andere Perspektiven, andere Traditionen aus. Sie werden nicht sichtbar. Für Studierende bedeutet das, wenn sie Frauen sind, oder wenn sie aus einer anderen kulturellen Tradition kommen, dass sie unsichtbar gemacht werden. (Eine mehrfache Unsichtbarmachung, wenn Studierende Frauen sind und aus einer anderen kulturellen Tradition kommen, versteht sich von selbst.) Die Fokussierung einer Perspektive bzw. einer Tradition wirkt auf Studierende zurück. So wirkt sich jenes Unsichtbar-Machen u. a. auf die Motivation und das Selbstwertgefühl von Studierenden aus. Es meint, sie in ihren Diversitäten nicht ernst zu nehmen, nicht anzuerkennen. Es meint ferner, gesellschaftliche Strukturen der Unsichtbarmachung von Diversitäten zu re/produzieren.

#### Beispiel: Aufbrechen von Stereotypen

In einem Seminar ging es um das Rollenverständnis von Geschlechtern. Die meisten der Studierenden waren Frauen. Bei der Intention, Stereotype von Weiblichkeit und Männlichkeit zu dekonstruieren, waren wir mit der Haltung vieler Studentinnen konfrontiert, Frauen würden nicht in Leitungspositionen wollen. Zwar erschien das als Widerspruch, insofern die Studentinnen eine Ausbildung für eine Leitungsposition absolvieren. Doch das Beispiel zeigt eine nicht selten vorhandene Internalisierung von Stereotypen und insofern auch die Verquickung der je individuellen Ebene mit der kulturell-strukturellen. Um jenen Widerspruch und damit Stereotype aufzulösen, können wir als Lehrende versuchen, jene Geschlechterstereotypen – bei diesem Beispiel in Bezug auf die abstrakte Menge *der* Frauen mit Ausnahme der eigenen Intentionen der anwesenden Studentinnen – auf die Studentinnen

selbst zurückzukoppeln. Insofern könnte z. B. die Frage diskutiert werden, wie sich die anwesenden Studentinnen selbst wahrnehmen oder definieren würden, wenn *die* Frauen keine Leitungspositionen wollen.

### Checkliste 7: Vermittlung an Studierende

- Werden die Studierenden dazu angeleitet, Geschlechterrollen zu reflektieren und zu verändern?
- Wird auf verdeckte geschlechterbezogene Deutungs-, Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster aufmerksam gemacht?
- Welche Vereinbarungen treffe ich, um mit der Diversität von Studierenden umzugehen?
- ...

#### Beispiel: Vereinbarungen

Wird hier nochmals das Beispiel der sehbehinderten Studentin erinnert, so ist dabei die Frage relevant, was wir als Lehrende mit Studierenden vereinbaren, wie in einem Seminar mit Diversitäten umgegangen werden könnte. Zu fragen wäre, wie wir es vereinbaren. Eine einzelne Studentin, einen einzelnen Studenten in ihren jeweiligen „Besonderheiten“ allen Teilnehmenden vorzuführen, läge oftmals dem Willen und den Bedürfnissen der Betroffenen diametral gegenüber. So könnten wir erst über ein Zweiergespräch herausfinden, was jene Studentin will. Insofern sind wir als Lehrende angehalten keine Verallgemeinerungen „aller sehbehinderten Studierenden“ etc. vorzunehmen, sondern Studierende immer in ihrer Einzelheit zu sehen.

### Checkliste 8: Überprüfung der Lehr-Methoden (inkl. Medien)

- Eignen sich die Methoden, um geschlechterhierarchische Strukturen und Diversity orientierte Dominanzsituationen aufzubrechen?
- Wird von einem ganzheitlichen Methodenverständnis ausgegangen (kognitiv, emotional-affektiv, körperbezogen)?
- Werden Gender Mainstreaming und Diversity bei Medien berücksichtigt?
- Sind Medien Barriere frei (haben alle Zugang)?
- ...

Die Anwendung von Lehr-Methoden ist immer eine Frage der Fachrichtung. Doch kann ein ganzheitliches Methodenverständnis dazu führen, unterschiedliche Lernverhalten von Studierenden zu berücksichtigen. Wesentlich scheint hierbei einerseits, nicht zu verallgemeinern: z. B. davon auszugehen, dass *die* Frauen emotional-affektiv, *die* Männer kognitiv lernen. Relevant ist vielmehr das individuelle Wahrnehmen des Lernzuganges. Insofern ginge es darum, einen ganzheitlichen Ansatz anzubieten, damit für alle Studierenden mit ihren Diversitäten die Möglichkeit des qualifizierten Lernens gegeben ist.

Ein Beispiel soll das verdeutlichen.

**Beispiel: Soziale Arbeit und Technische Wissenschaft**

In einem Seminar der Sozialen Arbeit geht es um Gerechtigkeit. Diese Thematik könnte kognitiv-sachlich durch philosophische Texte und die Auseinandersetzung mit Gerechtigkeitskonzeptionen vermittelt werden. Gleichzeitig könnten Fallbeispiele und Filmmaterial die emotional-affektive und konkrete Übungen die körperbezogene Ebenen des Lernverhaltens fokussieren. Schwieriger ist es in Technische Wissenschaften. Hier wird es bei vielen Thema keinen Sinn machen, Theater zu spielen, Übungen durchzuführen, Filme zu zeigen (falls es überhaupt welche gibt). Doch wäre es möglich mit z. B. Analogien zu arbeiten. So etwa, wenn es um die Vermittlung der Identitätslogik geht. Die rein abstrakte Vermittlung von  $A=A$  oder  $A \rightarrow B$  könnten mit realitätsrelevanten Beispielen gefüllt werden.

**Checkliste 9: Reflexion möglicher Schwierigkeiten**

- Festschreiben von Geschlechterrollen und Stereotypen
- Praktizieren des Doing Gender
- Konfrontation mit Undoing Gender
- Festschreibung von Menschen auf spezifische „Merkmale“: Hautfarbe, kulturelle Herkunft, Klasse, Alter ...
- ...

Immer wieder haben wir auf Dilemmata hingewiesen, die eine Gender und Diversity gerechte Didaktik auch bergen: (1) kein Festschreiben von Stereotypen der Geschlechter bzw. Diversity Merkmalen *und* dennoch Aufmerksam sein auf Differenzen von Gender und Diversity; (2) kein Praktizieren von *Doing Gender* (eigene Herstellung normativer Geschlechterrollen) und dennoch konfrontiert sein mit *Undoing Gender* (Zuschreibung stereotyper Geschlechterrollen von außen ungeachtet dessen, wie ich mich verhalte). Insofern ist die Reflexion möglicher Schwierigkeiten, wie sie unsere abschließende Checkliste zeigt, eine Möglichkeit, damit professionell und konstruktiv umzugehen.

**IV. Fazit: Diversity und Gender Gerechtigkeit als Professionalisierungsprozess**

Eine Gender und Diversity gerechte Didaktik umfasst sehr viele Ebenen, ist sehr komplex, wie wir zu zeigen versucht haben. Sie betrifft die professionelle Vermittlung, das professionelle Sprechen und Tun von Lehrenden und impliziert stets die Wechselwirkung zwischen der individuellen, der institutionell/strukturellen und der kulturell/strukturellen Ebene. Sie meint, Inhalte und Handlungsfelder zu berücksichtigen und auf eine Reflexionsebene einzugehen, wie wir sie mit den einzelnen Checklisten vorgestellt haben. Sie meint ferner, Diversitäten von Studierenden ernst zu nehmen, affirmativ zu berücksichtigen und demgemäß

didaktische Maßnahmen anzubieten. Gleichzeitig geht es im intersektionalen Ansatz nicht darum, Studierende mit spezifischen Merkmalen als jeweilige Gruppe festzuschreiben, sondern – wie erwähnt – sie immer in ihrer Einzelheit zu sehen, ohne essentialistische Zuschreibungen zu (re)produzieren. Diversitäten sollen dabei nicht aufgehoben, sondern zugunsten von gleichen Lern- und Beteiligungsmöglichkeiten, insgesamt zugunsten von Gleichberechtigung, enthierarchisiert werden.

Der professionelle Umgang mit diesen Spannungsfeldern zielt als Konzept einer Gender und Diversity gerechten Didaktik auf gleiche Chancen der Studierenden ab: unabhängig von dem jeweiligen kulturellen Hintergrund, von Religion, Hautfarbe, Alter, Geschlecht, Geschlechterrolle, sexueller Orientierung, sozialer Klasse sowie körperlicher Verfasstheit und unabhängig von der Nützlichkeit des jeweiligen Menschen. Das stellt einen Professionalisierungsprozess dar, in dem Gender und Diversity als Kernstück der Qualitätsentwicklung gesehen werden. Denn Gender und Diversity Gerechtigkeit als Querschnittsaufgabe in der Lehre (und auf allen Ebenen der Hochschulen) zu verankern, ist ein Prozess, an dessen Ende soziale Gerechtigkeit und Chancengleichheit stehen können. Gender und Diversity in ihren Wechselwirkungen in der Didaktik zu berücksichtigen, meint schließlich, ernst zu nehmen, was Fernando Pessoa literarisch ausgedrückt hat: „Jeder von uns ist mehrere, ist viele, ist ein Übermaß an Selbsten. (...) In der weitläufigen Kolonie unseres Seins gibt es Leute von mancherlei Art, die auf unterschiedliche Weise denken und fühlen“.<sup>18</sup>

*Leah Carola Czollek ist Mediatorin, Social-Justice und Diversity Trainerin, Lehrbeauftragte und stellvertretende Frauenbeauftragte an der ASFH.*

*Dr. Gudrun Perko ist Philosophin, Wissenschaftscoach, Mediatorin sowie Lehrbeauftragte u. a. an der ASFH.*

## Fußnoten

- 1 Zuweilen ist von Gender „sensiblen“ Didaktik die Rede. Wir verwenden den Begriff „gerecht“, weil er die Zielsetzung der Didaktik (vgl. weiter unten) deutlicher ausdrückt.
- 2 Der Beitrag basiert auf unserer Konzeption von Trainings, wie wir sie an Hochschulen und Universitäten (z. B. an der TU Berlin, organisiert vom Referat für Lehre und Studium der Fakultät IV, Mag. Plonske) zu diesem Thema durchführen. Als Vortrag wurde er an der Fachhochschule Wien (organisiert vom Referat für Gender-Mainstreaming und Diversity Managing, Prof. Alker, 2007) gehalten. Online unter: <http://www.die-technik-ist-weiblich.at/7-gender-salon-gender-und-diversitygerechte-didaktik-an-hochschulen-2/>. Vgl. Perko, Gudrun/ Czollek, Leah Carola (2006): Vielfalt und Verschiedenheit in Institutionen. Der intersektionell-plurale bzw. interkategorial-plurale Diversity-Ansatz im Lehrraum, Berlin. Online unter <http://www.t3presse.tu-berlin.de/6227.html>.
- 3 Aufgrund dessen, das sich über Gender-Mainstreaming zahlreiche Beiträge finden, führen wir es hier nicht detailliert aus. Vgl. u. a. Nohr, Barbara/ Veth, Silke, (Hg.) (2002): Gender Mainstreaming. Kritische Reflexionen einer neuen Strategie, Berlin. Einen Trainingsansatz bieten darin Czollek, Leah Carola/ Weinbach, Heike (2002): Gender- und Gerechtigkeitstrainings: Machtverhältnisse begreifen und verändern, in: Gender Mainstreaming. Kritische Reflexionen einer neuen Strategie, Nohr, Barbara/ Veth, Silke (Hg.), Berlin. Online unter: [www.czollek-consult.de](http://www.czollek-consult.de). Gender-Mainstreaming war Scherpunktthema der: QUER – denken, lesen, schreiben, Nr. 11/05, Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin (Hg.).
- 4 Detailliert haben wir das ausgeführt in: Perko, Gudrun (2005): Queer Theorien. Ethische, politische und logische Dimensionen plural-queeren Denkens, Köln. Dies. (2006): Queer-Theorien als Denken der Pluralität: Kritiken – Hintergründe – Alternativen – Bedeutungen, in: QUER – denken, lesen, schreiben, Nr. 12/06, Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin (Hg.), Berlin: 4-12. Dies. (2007): Queer-Theorien: Dekonstruktion von Identitätspolitiken und das Modell der Pluralität, in: e-Journal Philosophie der Psychologie, Nr. 7, März 2007, Annerl, Charlotte (Hg.), Online unter <http://www.jp.philo.at> [7.5.2007]: 1-8. Czollek, Leah Carola (2004): Gender Mainstreaming aus queerer und interkultureller Perspektive – eine konkrete Utopie, in: Perko, Gudrun/ Czollek, Leah Carola (Hg.): Lust am Denken. Queeres jenseits kultureller Verortungen, Köln: 77-94.
- 5 In dieser Richtlinie wie auch im AGG Deutschland wird der Begriff „Rasse“ verwendet. Wir stellen ihn unter Anführungszeichen, weil wir uns gegen die Verwendung dieses Begriffes richten (denn der Begriff „Rasse“ zeigt auf eine hergestellte Hierarchie von Menschen, indem er Unterschiede im negativen Sinne konstruiert), aber den Wortlaut der Richtlinien und Gesetze wiedergeben möchten.
- 6 Vgl. Anmerkung in Fußnote 5.
- 7 Detaillierter findet sich das in: Czollek, Leah Carola (2005): Diversity Management und seine praktische Relevanz, in: alice. Magazin der Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin, Nr. 10/2005, Berlin: 13-18. Allerdings stimmt die Annahme nicht, dass Diversity ein neuer Einfall der Wirtschaft gewesen wäre. So sind Diversity Ansätze in Forschungen der Sozialanthropologie, der Philosophie oder der Sozialwissenschaften etc. weit früher bekannt. Auf praktisch-politischer Ebene gab es Diversity-Ansätze in Bürgerrechtsbewegungen oder Frauenbewegungen etc.
- 8 Perko, Gudrun/ Czollek, Leah Carola (2006): Vielfalt und Verschiedenheit in Institutionen. Der intersektionell-plurale bzw. interkategorial-plurale Diversity-Ansatz im Lehrraum, Berlin, online unter: <http://www.t3presse.tu-berlin.de/6227.html>. Perko, Gudrun/ Czollek, Leah Carola (2007): „Diversity“ in außerökonomischen Kontexten: Gründe und Möglichkeiten seiner Umsetzung, in: Mecheril, Paul/ Broden, Anne (Hg.): Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft, Düsseldorf.
- 9 Wir rekurren hier v. a. auf Konzeptionen von Hannah Arendt und Cornelius Castoriadis. Vgl. Arendt, Hannah (1967): Vita Activa oder vom tätigen Leben, München. Castoriadis, Cornelius (1984): Gesellschaft als imaginäre Institution. Entwurf einer politischen Philosophie, Frankfurt/Main.
- 10 Vgl. Schröer, Hubertus (2006): Vielfalt gestalten. Kann Soziale Arbeit von Diversity-Konzepten lernen?, online unter: [http://www.i-iqm.de/dokus/vielfalt\\_leben\\_und\\_gestalten.pdf](http://www.i-iqm.de/dokus/vielfalt_leben_und_gestalten.pdf) [12.06.2006].
- 11 Ansätze zu Diversity in Sozialen Institutionen finden sich in: u. a. Stuber, Michael (2004): Diversity. Das Potential von Vielfalt nutzen – den Erfolg durch Offenheit steigern, München. Mecheril, Paul/ Rosenstreich, Gabriele (2005): Diversity als soziale Praxis. Programmatische Ansprüche und ihre Instrumentalisierung, in: alice. Magazin der Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin, Nr. 10/2005, Berlin: 18-20.
- 12 Einige Modelle sollen hier genannt werden: Kräftefeldanalyse (hier werden Personen ausgemacht, die über wesentliche Einflussmöglichkeiten auf Veränderungen verfügen und herangezogen werden können). PromotorInnenmodelle (hier wird unterschieden zwischen Fach-, Macht- und Prozess-PromotorInnen). Diese Modelle ermöglichen bei der Strategieentwicklung, die Fähigkeiten und die Einflussfaktoren bestimmter Menschen (stakeholder) einzuplanen. Phasenmodelle (sie geben Hinweise, welche Entwicklungsphasen bei der Veränderung von Monokulturen hin zu Diversity-Kulturen beobachtet und somit vorgesehen werden können).
- 13 Zu einer umfassenden Auseinandersetzung der Bedeutungen von „sozialer Gerechtigkeit“ im Sinne des Social Justice vgl. Weinbach, Heike (2006): Social Justice statt Kultur der Kälte, Berlin. Seit 2001 führen Leah

- Carola Czollek und Heike Weinbach Social Justice und Diversity Trainings in Projekten und Unternehmen durch, in denen sie diese sozialen und kulturellen Trennlinien bezogen auf strukturelle Ausgrenzungsmechanismen wie Rassismus, Antisemitismus, Vorurteile gegen Sinti und Roma, „Behinderten“feindlichkeit usw. bearbeiten.
- 14 Vgl. Crenshaw, Kimberle (1998): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex. A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics, in: Phillips; Anne (Hg.), *Feminism & Politics*, Oxford: Oxford University Press: 314-343. Vgl. dazu auch: Knapp, Gudrun-Axeli/ Wetterer, Angelika (Hg.): *Achsen der Differenz Gesellschaftstheorie und feministische Kritik II*, Münster: S. 14-48.
- 15 Vgl. McCall, Leslie (2001): *Complex Inequality. Gender, Class and Race in the New Economy*, New York & London.
- 16 Der Terminus Dekonstruktion (auch Dekonstruktivismus) wurde zunächst im Zusammenhang mit den Publikationen von Jacques Derrida gebraucht. Er wird mittlerweile in verschiedensten postmodernen bzw. poststrukturalistischen Ansätzen verwendet.
- 17 Das Thema Anerkennung haben wir an anderen Stellen detailliert ausgeführt: Perko, Gudrun (2004): *Wie soll ich dich behandeln? Über das Ethos der Anerkennung als Grundlage des Dialoges*, in: *QUER – denken, lesen, schreiben*, Nr. 10/04, Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin, Berlin: 6-15. Czollek, Leah Carola (2003). *Am Anfang war das Wort. Aspekte des jüdischen Dialoges und die Vielstimmigkeit von Multikulturalismus*, in: Czollek, Leah Carola/ Perko, Gudrun (Hg.): *Verständigung in finsternen Zeiten. Interkulturelle Dialoge statt »Clash of Civilizations«*, Köln: 44-64.
- 18 Pessoa, Fernando: *Livro do Desassossego*, Aufzeichnung vom 30.12.1932.

## Gender-Kompetenz in der Sozialen Arbeit Anregungen für das Formulieren von outcome-orientierten Modulbeschreibungen

*Antje Kirschning, Pia Schnadt*

### **Gender-Aspekte in der Sozialen Arbeit**

Soziale Arbeit hat einen doppelten Gender-Aspekt: Einerseits arbeiten in dieser Profession überwiegend Frauen und andererseits ist die Mehrheit der Zielgruppe weiblich.

Die Geschlechtszugehörigkeit im Sinne des sozialen Geschlechts ist eine prägende Strukturkategorie: Sie impliziert Annahmen über Frauen und Männer und bestimmt maßgeblich deren soziale Position in der Gesellschaft. Geschlechtszugehörigkeit fließt auch in der Sozialen Arbeit – als Teil der Gesellschaft – in das Berufsverständnis und das berufliche Handeln ein.

Hinzu kommt, dass Fürsorge (care) in unserer Gesellschaft weiblich konnotiert ist und Soziale Arbeit als ein „typischer Frauenberuf“ wahrgenommen wird. Das heißt, die Soziale Arbeit findet die in den Handlungsfeldern und in den individuellen Lebenslagen sichtbar werdende Geschlechterordnung einerseits vor, andererseits und gleichzeitig ist sie im Sinne von „doing gender“ immer selbst Teil davon. Sie reagiert auch nicht nur auf soziale Problemlagen, sondern schafft sie selbst durch ihre eigene Art der Wahrnehmung, ihre Benennungen und Programmierungen (Becker et al. 2006, S. 179, siehe auch die beiden einführenden Beiträge und die Rezension

in diesem Heft). Fröschl und Gruber formulieren dies folgendermaßen:

*„Weil dem Geschlecht in unserer polarisierten Gesellschaft eine so hohe Bedeutung zukommt, stellt ‚doing gender‘ (das tägliche Bestätigen der Geschlechterverhältnisse durch das Tun eines jeden und einer jeden) einen wesentlichen Faktor menschlichen Handelns und Daseins dar. Bezogen auf die Praxis der Sozialarbeit bedeutet dies, dass wir in unserem beruflichen Handeln Geschlechterrollen fortwährend rekonstruieren (doing gender) und zwar durch Körperhaltungen, unterschiedliche Zuschreibungen betreffend männliche und weibliche KlientInnen, Denken und Sprechen in den (einschränkenden) Kategorien ‚Frau‘ und ‚Mann‘ (Fröschl, Gruber 2001, S. 3).*

Für die Praxis einer „gendersensiblen“ Sozialarbeit fordern sie, eben diese stereotype Sichtweise von Frauen und Männern zu vermeiden – oder sich zumindest bewusst zu machen. Hilfreich beim Blick auf beide Geschlechter ist die Definition des Europarates zum Begriff des Gender Mainstreaming<sup>1</sup>. Die unterschiedlichen und keineswegs geschlechterhomogenen Lebenswelten müssen analysiert und daran anschließend differenzierte politische

Konzepte für Frauen und/oder Männer entwickelt und umgesetzt werden. Sie müssen sowohl die Unterschiede zwischen Frauen und Männern als auch diejenigen innerhalb der Gruppe der Frauen bzw. der Männer berücksichtigen (Fröschl, Gruber 2001, S. 5).

### **Inhaltliche Gestaltung eines geschlechtergerechten Studiums**

Will eine Hochschule geschlechtersensible SozialarbeiterInnen ausbilden, dann müssen Aspekte der Frauen-, Männer- und Geschlechterforschung im Curriculum fest verankert sein. Becker et al. regen in ihrer Handreichung zu Gender-Aspekten bei der Einführung und Akkreditierung gestufter Studiengänge an, drei zentrale Frage- bzw. Problemstellungen der Geschlechterforschung zu benennen (Becker et al. 2006, S. 55 ff). Sie sollten im Rahmen der Akkreditierung gestufter Studiengänge als Richtschnur für Gender-Aspekte in den Curricula angesehen werden:

1. Professionsaspekte der Fachdisziplin,
2. Wissenschaftskritik der Fachdisziplin und
3. Aspekte der Herstellung und Nutzung der Ergebnisse der Fachdisziplin.

#### **1. Professionsaspekte der Fachdisziplin**

Zu einer geschlechtergerechten Ausbildung gehören die Erarbeitung und Analyse der Geschichte des angestrebten Berufes, die Nachzeichnung zentraler Entwicklungslinien und Fachtraditionen unter Geschlechtergesichtspunkten. Dies beinhaltet historische Fragen, wie die nach der Zulassung von Frauen zum Berufsfeld. 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 SozialarbeiterIn und KlientIn) sowie geschlechterbezogene Wahrnehmungen zu thematisieren und berufsfeldbezogen zu begleiten (vgl. ebd., S. 55).

Gleichzeitig sollte das Selbstverständnis von Männern in einem Frauenberuf bzw. in Organisationen, in denen mehrheitlich Frauen arbeiten, stärker reflektiert werden. Die unterschiedlich ausgeprägte Repräsentanz von Frauen und Männern in den verschiedenen Arbeitsfeldern sowie die Gestaltung von Arbeitsbedingungen und Aufstiegsmöglichkeiten sind auch in der Sozialarbeit alles andere als geschlechtsindifferent (vgl. Fröschl, Gruber 2001, S. 7).

Lange schon wird über Sozialarbeit als „weiblicher“ Beruf diskutiert – in jüngster Zeit mit dem Fokus auf „männliche Leitung“. So meinen Fröschl und Gruber, die besseren Chancen von Männern in der Sozialarbeit seien Teil eines generellen Musters: Während Frauen in Männerdomänen rasch an eine gläserne Decke (glass ceiling) stießen,

würden Männer in Frauenberufen nicht selten auf einem gläsernen Fahrstuhl (glass escalator) nach oben befördert. Mit dieser Erwartungshaltung gingen viele bereits in den Beruf: Nach einer schottischen Untersuchung über die Berufsmotive von Männern und Frauen in der Sozialarbeit von 1996 erwarten männliche Berufsanfänger höhere Karrierechancen als ihre weiblichen Kolleginnen (vgl. Fröschl, Gruber 2001, S. 4).

#### **2. Wissenschaftskritik der Fachdisziplin**

Bestandteil einer geschlechtergerechten Ausbildung ist nach Ansicht von Becker et al. auch die Beschäftigung mit der Bedeutung der Kategorie Geschlecht für Wissenschaft, Forschung und Praxis. Aus einer wissenschaftskritischen Haltung gehören zum Studium auch das Aufspüren möglicher Gender-Bias in der eigenen Fachdisziplin wie die Frage, „wer, was, wann, warum und wie“ erforscht und veröffentlicht hat. Wichtig ist dabei u. a., das Werk und die Biografie von WissenschaftlerInnen des Faches zu berücksichtigen. Die Analyse des „Doing Gender“ ist mit der des „Doing Science“ zu verknüpfen. Insgesamt gilt es Studierende zu befähigen, fremde Forschungsbefunde kritisch zu hinterfragen und eigene kleine Forschungsprozesse geschlechtersensibel zu planen (vgl. Becker et al. 2006, S. 56).

#### **3. Aspekte der Herstellung und Nutzung der Ergebnisse der Fachdisziplin**

„Der dritte fachunabhängige Geschlechterforschungsansatz, der in Lehre und Studium zu integrieren wäre, bezieht sich auf eine geschlechtersensible Sicht auf die Prozesse der Herstellung und Nutzung von Forschungsergebnissen“ (ebd., S. 57). Hier sind die Wissensproduktion und die Auswirkungen auf die Nutzung sowie geschlechtsdifferente Aneignungsprozesse zu thematisieren. Dabei lassen sich drei Ebenen unterscheiden:

1. Auf der individuellen Ebene beziehen sich Fachkräfte als Frauen oder Männer auf ihre AdressatInnen und werden von diesen auch als Frauen oder Männer wahrgenommen.
2. Auf der institutionellen Ebene wird mit den Hilfe- und Unterstützungsleistungen der Sozialen Arbeit immer auch auf das soziale Geschlecht und die damit verbundenen Zuschreibungen reagiert.
3. Auf der gesellschaftlichen Ebene ist die Soziale Arbeit mit spezifischen Lebens- und Problemlagen, aber auch mit strukturellen Benachteiligungen und Diskriminierungen von Geschlechtergruppen konfrontiert (Frauen und Mädchen in bestimmten Kontexten, Migrantinnen ohne Schulbildung, muslimische Männer, die als potentiell gewaltbereit stilisiert werden u. a.) (ebd., S. 179).

**Was ist Gender-Kompetenz?**

Das Gender-Kompetenzzentrum der Humboldt-Universität zu Berlin versteht unter Gender-Kompetenz „die Fähigkeit von Personen, in ihren Aufgaben und Handlungsbereichen Geschlechteraspekte zu erkennen und gleichstellungsorientiert zu bearbeiten“ (zit. nach Becker et al. 2006, S. 66 f). Im Einzelnen umfasst sie:

**1. Wollen:**

Die Motivation ist vorhanden, auf das Ziel Gleichstellung hinzuwirken und einen Beitrag zur Umsetzung von Gender Mainstreaming zu leisten. Dazu bedarf es der Sensibilität für Geschlechterverhältnisse und (potenzieller) Diskriminierungsstrukturen.

**2. Wissen:**

„Gender“ wird in seiner Komplexität verstanden, grundlegende Erkenntnisse der Frauen-, Männer- und Geschlechterforschung sind bekannt. Konkretes Sachwissen und Informationen zu Gender-Aspekten im jeweiligen sozialarbeiterischen Handlungsfeld sind vorhanden. Daten zu Geschlechterverhältnissen existieren bzw. die Datenlücken sind bekannt und werden geschlossen.

**3. Können/Handeln:**

Gender Mainstreaming ist als Strategie bekannt und wird im eigenen Arbeitskontext angewendet. Dazu gehört bewusster Umgang mit Sprache, Interaktion und Kommunikation, sowie strukturellen Bedingungen (ebd., S. 67).

Die Frage, wie Geschlechterunterschiede zu begreifen und Geschlechterverhältnisse zu gestalten sind, berühren zentrale Aspekte auch des persönlichen Selbstverständnisses. Es sind Fragen, die die Personen nicht nur beruflich, sondern auch privat betreffen. Gender-Kompetenz bedeutet, sich darüber klar zu werden, welche normativen Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit in die eigene Arbeit einfließen. Eine solche selbstreflexive Auseinandersetzung ist unverzichtbar – und zwar nicht nur für die Studierenden, sondern auch für die Lehrenden.

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.;
- die Kenntnis der für das jeweilige Fach einschlägigen Theorien, Methoden und Erkenntnisse der Frauen- und Geschlechterforschung;
- die Bereitschaft zur Berücksichtigung dieser Wissensbestände und zur Integration in das eigene Handeln (Vermeidung von Diskriminierungen jeglicher Art, aktiver Einsatz für Gleichstellung, Anwen-

dung der Prinzipien des Gender Mainstreaming) (vgl. Becker et al. 2006, S. 66).

**Was bedeutet dies für die Soziale Arbeit an Fachhochschulen?**

Dies alles ist nicht neu, sondern wurde so und ähnlich vielfach diskutiert. Die jahrzehntelangen Debatten finden ihren Niederschlag in zahlreichen Veröffentlichungen und diversen Frauenförder- und Gleichstellungsrichtlinien. So hat z. B. die Alice Salomon Fachhochschule Berlin (ASFH) bereits 1996 in ihren Frauenförderrichtlinien festgelegt, dass frauenspezifische und nach Geschlecht spezifizierte Lehrinhalte in den einzelnen Fachgebieten sowie in die Studien- und Prüfungsordnung als integraler Bestandteil aufzunehmen sind (§ 5 Abs. 7). Haupt- oder nebenamtliche Frauenbeauftragte, Frauenräte, Gender-Mainstreaming-Kommissionen und andere Gremien der akademischen Selbstverwaltung sowie viele Lehrende engagieren sich für diese Themen an vielen Fachhochschulen, an denen Soziale Arbeit gelehrt wird.

Mit den neuen Bachelor- und Master-Studiengänge besteht nun eine einmalige Chance, Erkenntnisse der Frauen-, Männer- und Geschlechterforschung curricular zu verankern. Der Blick in verschiedene Modulhandbücher (ASFH, FH Koblenz, FH Regensburg und FH Wiesbaden) zeigt jedoch, dass dies – bislang – nicht konsequent umgesetzt wurde.

**Überall steht also Gender-Kompetenz drauf – doch wo ist sie tatsächlich drin?**

Mit der Einführung der gestuften Studiengänge ist eine kompetenzorientierte Formulierung von Lernergebnissen für jedes einzelne Modul verbunden. Die meisten Hochschulen haben bei der Modularisierung der Studiengänge Soziale Arbeit Geschlechter-Aspekte integriert oder bieten darüber hinaus ein spezielles Gender- oder Diversity-Modul an. In wenigen Modulen wird Gender-Kompetenz jedoch nur explizit aufgeführt, in vielen ist sie als Querschnittsthema allenfalls „mitgedacht“.

An der ASFH vermittelt jedes Modul fachbezogene und fachübergreifende Kompetenzen und zu den letztgenannten gehört neben anderen auch Gender-Kompetenz (vgl. Modulhandbuch 2007, S. 7). In vielen Modulbeschreibungen wird sie explizit aufgeführt. Zusätzlich wird ein Modul „Diversity Studies“ sowie ein Wahlpflichtmodul „Gender und Queer-Studies“ angeboten (ebd., S. 14 und 44). Die angestrebten Lernergebnisse sind hier jedoch eher allgemein und häufig auch als Lehrinhalt formuliert wie z. B. „Die Analyse des Arbeitsfeldes erfolgt unter geschlechtsspezifischer Perspektive“ oder „Thematisierung von geschlechtsspezifischen Konstellationen“.

An der Fachhochschule Regensburg wird ein Modul „Diversity“ angeboten, in dem unter den zu erwerbende Kompetenzen die Befähigung zum Umgang mit Konzepten wie „Gender“, „Kultur“ und „Ethnizität“, Kompetenz im Umgang mit Gender/ Gender Mainstreaming ausgewiesen ist (Modulhandbuch FH Regensburg 2006, S. 44).

An der FH Koblenz werden 18 Credits im Studienbereich Managing Diversity vergeben. Dieser Studienbereich wird folgendermaßen in einem „Modulbaukasten“ erläutert:

*[Er] „bezieht sich auf die Tatsache, dass Soziale Arbeit in vielfacher Hinsicht mit Unterschieden (Biografien, Lebensverhältnisse, Lebensweisen, Ungleichheit, Diskriminierung) und mit unterschiedlichen Sichtweisen (u. a. Gender, Interkulturalität,) zu tun hat. Er befasst sich mit der analysierenden, strukturierenden, impulsgebenden, begleitenden und vermittelnden Einbindung Sozialer Arbeit in Lebenswelten der Klientel. Managing Diversity verdeutlicht die auf Kategorien wie ethnische Zugehörigkeit, Geschlecht, Alter usw. basierenden Ungleichheiten und Diskriminierungen und weist Analysemöglichkeiten und Strategien für die Entwicklung und Durchsetzung eines konstruktiven Zusammenlebens auf.“*

Insgesamt zeigt die Sichtung von Modulhandbüchern: Wenn Gender-Kompetenz nicht als angestrebtes Lernergebnis konkret beschrieben wird, besteht die Gefahr, dass sie zu allgemein formuliert und damit auswechselbar wird. Generell besteht bei der Etablierung von Querschnittsthemen oder -aufgaben die Gefahr, dass sich alle verantwortlich fühlen sollten und niemand es tatsächlich ist.

### **Input-orientierte Lehrziele**

Eine wesentliche Neuerung, die mit der Einführung der modularisierten Studiengänge einhergeht ist die Frage, welche konkreten Lernergebnisse nach dem Abschluss eines Lernprozesses tatsächlich erreicht wurden. Hochschulprogramme sollen „im erzielten Resultat klare und definierte Ergebnisse (Outcomes) haben“ (Schermutzki 2007, S. 2), d. h. sie sollen möglichst konkret beschreiben, „was eine Lernende/ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem sie/er einen Lernprozess abgeschlossen haben“ (ebd., S. 5). Dies wird auch unter dem Slogan „shift from teaching to learning“ diskutiert. Viele Modulbeschreibungen von Bachelor- und Master-Studiengänge sind jedoch eher an Lehrinhalten orientiert. Zu diesem Schluss kommen auch die 22 Bologna-BeraterInnen an ausgewählten deutschen Hochschulen in ihrer Bestandsaufnahme:

*„Die Umsetzung der ‚Outcome-Orientierung‘ wird unisono von allen Berater/innen als bisher – zumindest in der Breite der Hochschule – ungelöstes Problem*

*dargestellt; die sehr lange Tradition der eindimensionalen Wissensvermittlung von ‚oben‘ nach ‚unten‘ macht es schwer, Curricula aus der Perspektive der Studierenden zu denken. Dies zeigt sich z. B. bei der Formulierung von Qualifikationszielen in den Modulbeschreibungen“ (Hochschulrektorenkonferenz 2006, S. 10).*

### **Outcome-orientierte Lernergebnisse formulieren**

Die Schwierigkeiten bei der Formulierung von Lernzielen zeigen sich besonders deutlich in den ausgewiesenen fachübergreifenden Kompetenzen, also auch in den Beschreibungen der Gender-Kompetenz. Hilfreich beim Formulieren von Lernergebnissen ist es daher, sich zu fragen:

- Was genau wissen, verstehen und können die Studierenden, wenn sie das Modul besucht und mit Erfolg abgeschlossen haben?

Häufig wird der Begriff Lernziel synonym für Lernergebnisse genutzt, „in dem Sinne, dass es das Erreichbare an Kompetenzentwicklung ausdrückt und nicht das Erreichte, welche individuell vom Lernenden abhängt“ (Schermutzki 2007, S. 5). Gleichwohl lassen sich Lernziele eher durch Lehrmethodik und Ziele der Lehrenden bestimmen, während Lernergebnisse ausdrücklich auf den Lernprozess bezogen sind. Der Begriff Lernergebnis vermittelt daher deutlicher, welche konkreten Kenntnisse und Fähigkeiten die Studierenden in einem bestimmten Modul erwerben.

Allgemein lassen sich Lernergebnisse nach Kompetenz- oder Anspruchsniveaus unterscheiden. Dieses Niveau wird im Wesentlichen durch folgende Aspekte definiert:

- zunehmende Wissenstiefe und -breite (von grundlegendem über systematischem bis hin zu vertieftem Wissen);
- zunehmende Fähigkeit zur Bewältigung komplexer Aufgabenstellungen (von einfach strukturierten Aufgaben bis zur Bewältigung von komplexen Problemstellungen);
- zunehmende Breite des Anwendungsgebietes (von klar umschriebenen, berechenbaren Situationen bis hin zu einem breiten Anwendungsfeld);
- zunehmende Autonomie oder Selbständigkeit (von der Anwendung unter Anleitung bis hin zu selbständigem Arbeiten, koordinierenden oder anleitenden Tätigkeiten).

Nützliche Instrumente für die Niveaubeschreibungen auf Bachelor- bzw. Masterebene sind

- der Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse
- und der Qualifikationsrahmen für Soziale Arbeit.

Zur Konkretisierung dieser Niveaustufen lassen sich Lernergebnisse mit Hilfe von Taxonomiestufen darstellen. Die bekannteste ist die Lernzieltaxonomie von Bloom (1956), nach der sich Lernziele in der Rangfolge ihres Schwierigkeitsgrades in sechs Niveaustufen aufteilen lassen. Diesen lassen sich Verben zuordnen, die beschreiben, was jemand auf welchem Niveau zu tun in der Lage ist, bspw.:

- Die Studierenden *sind in der Lage*, etwas zu *kategorisieren*.
- Sie *können* einen Fall *analysieren*.
- Sie *sind fähig*, ein Konzept zu *beurteilen*.

Im Folgenden ist eine Auswahl an Verben aufgelistet, die den einzelnen Niveaustufen zugeordnet werden können. Jede der unten aufgeführten Gruppen steht für eine der sechs verschiedenen Wissenstiefen nach Bloom. Die nächst höhere Kategorie schließt dann die Fähigkeit der darunter liegenden Kategorie mit ein.

#### 1. Kenntnis, Wissen

z. B. auflisten, beschreiben, darstellen, definieren, erkennen, feststellen, identifizieren, nennen, wissen, wiederholen, wiedergeben

#### 2. Verstehen

z. B. begründen, diskutieren, erklären, einordnen, erläutern, folgern, generalisieren, gegenüberstellen, interpretieren, klären, klassifizieren, kategorisieren, unterscheiden, verstehen, verallgemeinern, veranschaulichen, zusammenfassen

#### 3. Anwendung

z. B. anwenden, benutzen, durchführen, erstellen, handhaben, lösen, nutzen, praktizieren, umsetzen, übertragen, vorbereiten

#### 4. Analyse

z. B. analysieren, aufschlüsseln, aufteilen, auswählen, diagnostizieren, folgern, hinterfragen, kritisieren, strukturieren, schließen, unterscheiden, unterteilen, vergleichen, Zusammenhänge erkennen

#### 5. Synthese

z. B. ändern, ableiten, entwickeln, erzeugen, entwerfen, gestalten, generieren, hervorbringen, integrieren, kreieren, lehren, produzieren, planen, synthetisieren, verbinden, vorschlagen

#### 6. Bewertung/Evaluation

z. B. auswerten, beurteilen, begutachten, bewerten, evaluieren, einstufen, einschätzen, gewichten, (über-)prüfen

Instrumente wie diese Verbenliste, die ergänzt werden kann, sowie die genannten Qualifikationsrahmen geben eine Orientierung, wie outcome-orientiert formuliert werden kann. Sie liefern jedoch keine Anhaltspunkte für die Formulierung von Gender-Kompetenz – weder in den Taxonomien noch in den Qualifikationsrahmen wird hierauf Bezug genommen.

## Wie kommt Gender in den Bologna -Mainstream?

Becker et al. regen in ihrer Handreichung für die Soziale Arbeit folgende Lehr-/Studienziele an:

- Die Studierenden sind fähig, geschlechterreflexive Strategien und Konzepte zur Enthierarchisierung und Demokratisierung der Geschlechterverhältnisse (und mit diesen verknüpfter sozialer Ungleichheitsverhältnisse) zu entwickeln, anzuwenden und zu evaluieren.
- Die Studierenden erwerben persönliche und fachliche Gender- bzw. Diversity-Kompetenzen im Umgang mit Verschiedenheit (in Organisationen und Handlungsfeldern), können berufliche Handlungen und Haltungen (gegen KlientInnen, im Team und in Leitungsfunktionen) geschlechter- und kulturkritisch reflektieren und entsprechende Lernprozesse für AdressatInnen initiieren und wissenschaftlich begleiten (Becker et al. 2006, S. 179).

Als Beispiel für ein outcome-orientiertes Modul „Gender in der Sozialen Arbeit“ sei hier der Studiengang Soziale Arbeit an der FH Wiesbaden genannt. Hier sind die Ziele ausführlich dargestellt und outcome-orientiert formuliert: „Die Studierenden

- gewinnen einen Überblick über die historische Entwicklung des Geschlechterverhältnisses und der Geschlechterkonzeptionen und können diese kritisch analysieren.
- gewinnen einen Überblick über die unterschiedlichen theoretischen Zugänge zur Analyse der Geschlechterverhältnisse.
- können dieses Wissen für die Analyse des Doing-Gender und der aktiven Reproduktion der Geschlechterverhältnisse sowohl in alltäglichen Interaktionen, als auch in der professionellen Praxis Sozialer Arbeit fruchtbar machen.
- können die aktive Reproduktion und Verfestigung des Geschlechterverhältnisses in spezifischen Institutionalisierungsformen und -routinen der Organisation Sozialer Arbeit analysieren und
- können Strategien entwickeln zur Überwindung von Ungleichheiten in und zur Demokratisierung der Geschlechterverhältnisse in der Praxis Sozialer Arbeit (Modulhandbuch FH Wiesbaden 2005, S. 30).

Um eine übergreifende Gender-Kompetenz in einem Studiengang tatsächlich zu verankern, sollten in jedem einzelnen Modul Lernergebnisse angestrebt werden, die auf die Entwicklung einer solchen Kompetenz abzielen. Beispiele für outcome-orientierte Gender-Kompetenz könnten dann sein:

Die Studierenden

- kennen soziale Konstruktionsprozesse von Geschlecht und verstehen die Bedeutung des

Geschlechterverhältnisses für das Feld der Sozialen Arbeit.

- kennen die theoretischen Grundlagen und Methoden der Gender-Forschung und können diese Kenntnisse an Dritte weitergeben.
- reflektieren die eigene Geschlechterrolle sowie vorhandene Geschlechterstereotypen und deren Bedeutung für ihre Tätigkeit als SozialarbeiterIn.
- sind in der Lage, geschlechtsspezifische Bedarfslagen und Bedürfnisse in Beratungssituationen zu analysieren und entsprechend zu handeln bzw. angemessene Methoden auszuwählen.
- identifizieren Geschlechterkonstruktionen bei sich und anderen und können diese Erkenntnisse in einer gemischtgeschlechtlichen oder auch geschlechtshomogenen Gruppe kommunizieren sowie eine Diskussion hierzu moderieren.

Konkrete outcome-orientierte Lernergebnisse, die zu der Ausbildung von Gender-Kompetenz beitragen, ergeben sich aus den inhaltlichen Aspekten eines jeweiligen Moduls. In einem Modul zu Rechtsfragen müssen bspw. die Auswirkungen von Gesetz und Rechtssprechung auf Frauen und Männer thematisiert werden und in einem Modul zu Geschichte und Theorie der Sozialen Arbeit müssen zentrale Entwicklungslinien und einschlägige Theorien geschlechtersensibel analysiert werden. Auf diese Weise ließe sich Gender-Kompetenz in alle Module integrieren.

### **Mit Gender-Kompetenz mehr Chancen auf dem Arbeitsmarkt**

Personen mit Gender-Kompetenz, d. h. mit Wissen darüber, wie Ungleichheiten zu beseitigen und die Gleichstellung von Männern und Frauen zu fördern sind, werden in allen Berufssparten gebraucht. Denn das Bekenntnis der EU im EG-Vertrag zur Gleichstellung von Frau und Mann, die Integration des Gender-Mainstreaming-Ansatzes in alle Bereiche sowie die verschärften Diskriminierungsverbote im Gemeinschaftsrecht stellen neue Anforderungen

an die Qualifikation von Personen, die in Organisationen tätig sind. Auch in der Privatwirtschaft bzw. im Dienstleistungsbereich wird der Bedarf an gender-sensiblen MitarbeiterInnen in den nächsten Jahren weiter zunehmen. Gender-bezogene Fragestellungen sind in immer mehr Wissenschaftsdisziplinen relevant. Dies erfordert eine akademische Berufsbildung, die Fachwissen aus den traditionellen Disziplinen und wissenschaftlich fundierte Kenntnisse und Kompetenzen in Gender-Fragen vereinigt. Konzeptionell sollte im Rahmen der Studiengangsplanung überlegt werden, was davon mit welcher Begründung und mit welchem Sinn- und Realitätsgehalt angestrebt werden soll. Ein Studium, das konkrete Gender-Kompetenz vermittelt, trägt damit dem gesellschaftlichen Bedarf Rechnung (vgl. Curriculum für das Masterstudium Interdisziplinäre Geschlechterstudien an der Karl-Franzens-Universität Graz 2007) und verbessert die Berufschancen von SozialarbeiterInnen.

**Antje Kirschning:** *Diplom-Sozialwirtin und Multimedia-Konzepterin, Bologna-Beauftragte der Alice Salomon Fachhochschule Berlin; vorher langjährige Berufstätigkeit am Fachbereich Sozialwesen an der Fachhochschule Potsdam, als Redenschreiberin für einen Ministerpräsidenten und als Frauenreferentin für einen bündnisgrünen Landesverband, Schwerpunkt Frauen- und Geschlechterfragen in verschiedenen Kontexten*

**Pia Schnadt:** *Diplom-Pädagogin, Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Personalentwicklung (Master of Arts); langjährige Berufstätigkeit in der Weiterbildung, Bildungsmanagement, Weiterbildungsberatung, Konzepterstellung und Praxisbegleitung im Bereich der Berufsausbildung benachteiligter und lernbeeinträchtigter Jugendlicher; wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf die Hochschulausbildung von ErzieherInnen an der Alice Salomon Fachhochschule Berlin*

### **Fußnoten**

- 1 Gender Mainstreaming besteht in der (Re-)Organisation, Verbesserung, Entwicklung und Evaluierung politischer Prozesse mit dem Ziel, eine geschlechterbezogene Sichtweise in alle politischen Konzepte auf allen Ebenen und in allen Phasen durch alle an politischen Entscheidungen beteiligten Akteure und Akteurinnen einzubeziehen“ (Europarat Straßburg 1998 zit. nach BMSSG 1999, S. 5).

### **Literatur**

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

**Bloom, Benjamin S. (1956):** *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: Cognitive Domain,* New York

- Curriculum für das Masterstudium Interdisziplinäre Geschlechterstudien an der Karl-Franzens-Universität Graz 2007**, URL: <http://www.uni-graz.at/kffwww/553Curriculumdefinitiv.pdf>
- Europarat Straßburg, 1998 zit. nach Bundesministerium für Soziale Sicherheit und Generationen (BMSSG, Hg.): Gender Mainstreaming**, Wien 1999
- Frauenförderrichtlinien an der Alice-Salomon-Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik** (gemäß § 5 a BerlHG) Beschluss des Akademischen Senats vom 14.3.1995 mit Änderung vom 11.6.1996, URL: [http://www.asfh-berlin.de/uploads/media/Frauenf\\_rderrichtlinien\\_01.pdf](http://www.asfh-berlin.de/uploads/media/Frauenf_rderrichtlinien_01.pdf), S. 5
- Fröschl, Elfriede; Gruber, Christine (2001): Soziale Arbeit auf dem Weg zur Geschlechterdemokratie?**, in: Gruber, Christine; Fröschl, Elfriede (Hg.): *Gender-Aspekte in der Sozialen Arbeit*, Wien, URL: <http://www.fhv.at/fhv/lib/skript/02alexandraweissbrueckgender.pdf>
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hg.) (2006): Bestandsaufnahme: Förderprogramm „Bologna-Berater für deutsche Hochschulen“**, hrsg. von der HRK, Bonn, URL: [http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/Kompetenzzentrum\\_\\_Bestandsaufnahme\\_final.pdf](http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/Kompetenzzentrum__Bestandsaufnahme_final.pdf) [letzter Zugriff: 2007-05-14]
- Modulhandbuch des Bachelor-Studiengangs Soziale Arbeit an der ASFH**, 3. Auflage, 2007
- Modulbaukasten der FH Koblenz**, URL: [http://www.fh-koblenz.de/fileadmin/medien/Koblenz/Sozialwesen/Modulbaukasten\\_und\\_Erl\\_uterungen.pdf](http://www.fh-koblenz.de/fileadmin/medien/Koblenz/Sozialwesen/Modulbaukasten_und_Erl_uterungen.pdf), S. 3
- Modulhandbuch des Bachelor-Studiengangs Soziale Arbeit an der FH Regensburg 2006**, URL: [http://www.fh-regensburg.de/fileadmin/fhrweb/files/fachbereiche/fb\\_so/pdf/Studium/modulhandbuch\\_01.pdf](http://www.fh-regensburg.de/fileadmin/fhrweb/files/fachbereiche/fb_so/pdf/Studium/modulhandbuch_01.pdf)
- Modulhandbuch des Bachelor-Studiengangs Soziale Arbeit an der FH Wiesbaden 2005**, URL: <http://web-1k.rz.fh-wiesbaden.de/go.cfm/fb/11/lpid/58/sprachid/1/sid/0.html>
- Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse: Beschluss der Kultusministerkonferenz im Zusammenwirken mit der Hochschulrektorenkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung vom 21.04.2005**, URL: [http://www.kmk.org/doc/beschl/BS\\_050421\\_Qualifikationsrahmen\\_AS\\_Ka.pdf](http://www.kmk.org/doc/beschl/BS_050421_Qualifikationsrahmen_AS_Ka.pdf) [letzter Zugriff: 2007-05-14]
- Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit**, URL: [http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/QR\\_SArb.pdf](http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/QR_SArb.pdf) [letzter Zugriff: 2007-05-14]
- Schermutzki, Margret (2007): Lernergebnisse – Begriffe, Zusammenhänge, Umsetzung und Erfolgsermittlung**, in: Benz, Winfried; Kohler, Jürgen; Landfried, Klaus (Hg.): *Handbuch Qualität in Studium und Lehre*, o. O.

## Leistungsbezogene Mittelvergabe (LBMV)

Verena Herold

Die Berliner Hochschulen sind aufgrund der Hochschulverträge verpflichtet, anhand festgelegter Kenngrößen der Senatsverwaltung für Wissenschaft jährlich über ihren Leistungsstand zu berichten. Für die LBMV 2006 wurden die Daten erstmals im Rahmen des Berliner Kennzahlenprojekts durch die HIS GmbH einheitlich für alle Hochschulen ermittelt. Ziel der LBMV ist der regionale Vergleich zur Verstärkung des Wettbewerbs der Berliner Hochschulen untereinander. Dazu erfolgt auf Basis festgelegter Leistungsindikatoren eine ergebnisorientierte Umverteilung von Mitteln zwischen den einzelnen Hochschulen differenziert nach Leistungsbereichen und Fächergruppen. Folgende Fachhochschulen sind neben der ASFH in die LBMV einbezogen: Fachhochschule für Technik und Wirtschaft (FHTW), Fachhochschule für Wirtschaft (FWW), Fachhochschule für Verwaltung und Rechtspflege (FHVR), Technische Fachhochschule (TFH). Die Universitäten werden in einem gesonderten Verfahren mit abweichenden Leistungsindikatoren betrachtet.

Um fachbezogene Unterschiede der Studiengänge zu berücksichtigen, werden bei den Fachhochschulen die beiden folgenden Fächergruppen unterschieden:

- Sozial- und Wirtschaftswissenschaften (Fächergruppe 1)
- Technische Wissenschaften und Gestaltung (Fächergruppe 2).

Die ASFH und FHVR sind nur der Fächergruppe 1 zugeordnet, während das Lehrangebot der anderen Fachhochschulen beide Fächergruppen umfasst.

Die Basis für die LBMV bilden derzeit 30 % des konsumtiven Zuschusses jeder Fachhochschule, bereinigt um bestimmte Sondertatbestände. Die Mittel werden innerhalb der jeweiligen Fächergruppen auf die Aufgabenbereiche Lehre (80 %), Forschung (15 %) und Gleichstellung (5 %) verteilt. Die so den Aufgabenbereichen zugeordneten Beträge werden wiederum nach gewichteten Leistungsindikatoren zwischen den Fachhochschulen verteilt. Die Untergliederung der Aufgabenbereiche und Leistungsindikatoren

dikatoren sowie deren Definition und Gewichtung kann der nachfolgenden Tabelle entnommen werden:

Aufgabenbereich	Verteilung	Leistungsindikatoren	Definition in der LBMV	Gewicht
Lehre	80 %	Auslastungsquote	Studenten/-innen in der RSZ/ Studienplätze	10 %
		Erfolgsquote	Absolventen/-innen/ Studenten/-innen in Jahrgangsstärke	50 %
		RSZ-Quote	Absolventen/-innen in der RSZ+2/ Absolventen/-innen insgesamt	30 %
		Internationalität	Ausländische Studenten/-innen in der RSZ+2/ Studenten/-innen in der RSZ+2 insgesamt	10 %
Forschung	15 %	Drittmittel	Drittmittelausgaben/ besetzte Hochschullehrer/-innenstellen	60 %
		Veröffentlichungen	Veröffentlichungen/ besetzte Hochschullehrer/-innenstellen	20 %
		Internationalität	Internationale Kooperationsprojekte/ besetzte Hochschullehrer/-innenstellen	20 %
Gleichstellung	5 %	Professorinnen*	Professorinnen/ Professoren insgesamt	20 %
		Neuberufungen*	Neue Professorinnen/ neu besetzte Professoren (2 Jahre)	40 %
		Absolventinnen*	Absolventinnen/ Absolventen insgesamt	40 %

Bei den mit \* gekennzeichneten Indikatoren erfolgt eine Begrenzung der Indikatorenausprägung auf 0,5: Sollten sich bei diesen Indikatoren Werte größer als 0,5 ergeben, wird in der LBMV nur ein Wert von 0,5 berücksichtigt. Bei dem Indikator „Neuberufungen“ greift diese Begrenzung allerdings erst, wenn der Anteil der Professorinnen mindestens 50 % beträgt.

Bei der LBMV 2006 konnte die ASFH bezogen auf die 30%ige Einlage einen relativen Gewinn von 2,3 % erzielen. Das entspricht einer Summe von 43.500 EUR. Bei der LBMV 2007 betrug der relative Gewinn 1,9 % bzw. 35.300 EUR. Die ASFH setzt das Geld wiederum für Maßnahmen ein, die sich auf die Indikatoren der LBMV positiv auswirken.

# Genderaspekte in der migrationsbezogenen Forschung

Carla Rosendahl, Theda Borde

## 1 Migrationsbezogene Gesundheitsforschung in Deutschland

In einer Gesellschaft wie der Bundesrepublik Deutschland, die aufgrund von Zuwanderung durch soziokulturelle Vielfalt gekennzeichnet ist, wird in der Gesundheitsforschung und -versorgung die Ethnizität zunehmend berücksichtigt.

Migrationsforschung in Deutschland orientierte sich bis in die 80er Jahre stark an der sozialen Rolle männlicher zugewanderter Lohnarbeiter aus dem südeuropäischen Raum. Erst feministische Ansätze versuchten deutlich zu machen, dass die „vergessenen“ Frauen in der Migration nicht als Appendix der arbeitssuchenden Männer verstanden werden dürfen. Sehr wohl gibt es auch allein einreisende Migrantinnen, nicht nur Arbeitsmigrantinnen und nicht nur aus dem Mittelmeerraum. Erst allmählich wurde thematisiert, dass es nicht allein ökonomische Auswanderungsmotive gibt, sondern ein Bündel letztlich nur lebensgeschichtlich zu begreifender Motive.<sup>1</sup>

Nur eine migrationsbezogene, differenzierte Gesundheitsforschung kann geeignete Fragestellungen und Methoden entwickeln, um spezifische gesundheitliche Probleme und Versorgungsbedürfnisse auf der Basis biologischer und psychosozialer Besonderheiten verschiedener Ethnien zu erkennen und hinsichtlich der Versorgung und Gesundheitsförderung angemessen zu berücksichtigen. Wesentliche Grundlage dafür ist eine entsprechende Differenzierung in der Datenerhebung und der Gesundheitsberichterstattung. Präventionsmaßnahmen und Gesundheitsförderungsprogramme sowie medizinische Versorgungsangebote müssen zielgruppenspezifisch ausgerichtet werden, um für unterschiedliche Bevölkerungsgruppen wie auch für beide Geschlechter gleichermaßen wirksam zu sein. Geschieht dies nicht, ergibt sich sowohl ein „Culture-Bias“ als auch ein „Gender-Bias“. Beide können zu Problemen der Fehl-, Über- oder Unterversorgung führen.<sup>2</sup> Migrationsrelevante Faktoren wie Lebensalter, soziale Lage, Bildungsgrad, Geburtsort, ggf. auch Geburtsorte der Eltern, Aufenthaltsdauer in Deutschland, deutsche Sprachkenntnisse, rechtlicher Migrationsstatus, Alter bei der Migration und kulturelle Aspekte müssen in gesundheitswissenschaftliche Analysen einbezogen werden. Nur so kann man der Heterogenität von Migrantinnen und Migranten gerecht werden und valide Kenntnisse über spezifische Gesundheitsbedürfnisse und die notwendige Gesundheitsversorgung erlangen.

### 1.1 Die Datenlage

Die Datenbasis für eine solche migrationsbezogene Gesundheitsforschung in Deutschland ist dünn. Sowohl zur Morbiditäts- und Mortalitätsstruktur als auch zur Inanspruchnahme von gesundheitlichen Diensten durch Migrantinnen und Migranten wurden bisher wenig separate Daten erhoben. Gezielte repräsentative Untersuchungen zur gesundheitlichen Situation von Migrantinnen und Migranten liegen nicht vor, und diese Zielgruppe wurde auch bisher in deutschen Studien nicht auswertbar differenziert.

Erst im Jahre 2000 hat die damalige Gesundheitsministerin Andrea Fischer diese Problematik aufgegriffen und als zusätzliche Aufgabe im Ministerium verankert. Seither wird vom Bundesgesundheitsministerium in Zusammenarbeit mit der *Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA)* versucht, die Angebote der Gesundheitspolitik den realen Lebenssituationen von Menschen mit Migrationshintergrund stärker anzupassen.

### 1.2 Gesundheitsberichterstattung

Die BZgA gibt gemeinsam mit einem Arbeitskreis der *Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration* einen regelmäßig erscheinenden Infodienst „Migration und öffentliche Gesundheit“ heraus und hat für viele Bereiche der gesundheitlichen Aufklärung mehrsprachiges Material erarbeitet. Ihre vorrangige Aufgabe ist die Aufklärung und Verbesserung der Teilhabe aller in Deutschland lebenden Menschen am Gesundheitswesen. Gezielte migrationsbezogene Gesundheitsforschung gehört jedoch nicht in ihren Arbeitsbereich. Im ersten Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung wurde zwar sehr kurz, aber immerhin überhaupt ein Zusammenhang zwischen Migration und Gesundheit erwähnt.<sup>3</sup>

### 1.3 Vorhaben und erste empirische Studien zur Migrationsforschung

In einigen Projekten des *Bundesministeriums für Gesundheit und Soziale Sicherung* sollen migrationsbezogene Fragestellungen mitbehandelt werden.

So hat das Ministerium z. B. darauf hingewiesen, dass das Robert-Koch-Institut einen Auftrag vergeben wird, der zur Ermittlung von ggf. in Studien oder ähnlichen Quellen (z. B. Meldestatistiken) verborgenen migrationspezifischen Informationen führen soll.

Auch das neugegründete *Deutsche Forum für Prävention und Gesundheitsförderung* soll die besonderen Erfordernisse für Migrantinnen und Migranten in seine Arbeit einbeziehen.

Das *Bundesministerium für Bildung und Forschung* hat ebenfalls einen Forschungsschwerpunkt zur gesundheitlichen Prävention eingerichtet, in dem unter anderem neue Zugangswege zu bislang schwer erreichbaren Bevölkerungsgruppen wie beispielsweise Migrantinnen und Migranten untersucht werden sollen.

Notwendig ist eine entsprechende Forschung unter anderem, weil

- der Anteil der ausländischen Bevölkerung in Deutschland über 9 % beträgt,
- die ausländische Bevölkerung sich zum größten Teil dauerhaft in Deutschland niedergelassen hat und mit steigendem Alter zunehmend Gesundheitsdienste nutzen wird,
- nur hierauf basierend präventive Angebote zielgerichtet eingesetzt werden können.

Die ersten migrationsspezifischen Arbeiten der 90er Jahre kommen zu folgenden Ergebnissen:

Migrantinnen und Migranten sind unter den Patientinnen und Patienten von Arztpraxen und Krankenhäusern entsprechend ihrem Bevölkerungsanteil am jeweiligen Standort vertreten.<sup>4</sup> Es zeigt sich jedoch eine überproportionale Inanspruchnahme im Bereich gynäkologischer Notfallambulanzen, in Schwangerschaftskonfliktberatungsstellen und Sozialmedizinischen Diensten.<sup>5</sup>

Eine häufigere Verwicklung in sozialmedizinische Gutachterverfahren aufgrund von Unfällen, vorzeitigem Verschleiß und chronischen Krankheiten wird von Collatz belegt.<sup>6</sup>

In psychologischen Beratungsstellen<sup>7</sup> bei Präventions- oder Gesundheitsfördermaßnahmen aber auch in Frauengesundheitszentren sind Migrantinnen und Migranten dagegen derzeit eher unterrepräsentiert. Eine hohe Schwelle oder auch Zugangsbarriere stellt die monokulturelle und eher mittelschichtorientierte Ausrichtung der Versorgungs- und Beratungskonzepte dar.

## **2 Geschlechtsspezifische Gesundheitsforschung in Deutschland**

Dass Frauen andere Krankheiten haben als Männer, anders versorgt werden müssen und die Gesundheitsversorgung anders in Anspruch nehmen, ist inzwischen bekannt. In Deutschland ist die Geschlechterperspektive erst im letzten Jahrzehnt in den Blickpunkt der gesundheitswissenschaftlichen Forschung gerückt. Dabei wurde deutlich, dass ein großes Defizit an frauenspezifischen empirischen Studien bestand. Erste Zusammenstellungen zu frauenspezifischen Aspekten von Gesundheit und Krankheit wurden von *Maschewsky-Schneider*<sup>8</sup>, *Begegnung und Helfferich*<sup>9</sup> sowie im „Bericht zur gesundheitlichen Situation von Frauen in Deutschland“ des *Bundes-*

*ministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend* (BMFSFJ) 2001 publiziert.

In der geschlechtsspezifischen Betrachtung von Gesundheit und Krankheit müssen sowohl Faktoren des biologischen Geschlechts (*sex*) als auch des sozialen Geschlechts (*gender*) berücksichtigt werden, damit unterschiedliche Geschlechterrollen und geschlechtsspezifische Anforderungen in die Betrachtung eingeschlossen sind.

Unterschiede in Bezug auf die Entstehung, die Häufigkeit und den Verlauf von Krankheiten sowie auf die Entwicklung von Methoden und Maßnahmen, um spezifische gesundheitliche Probleme, Ressourcen und Versorgungsbedürfnisse von Frauen und Männern erkennen und diesen in der Gesundheitsversorgung und Prävention adäquater gerecht werden zu können, sind zentrale Fragen der geschlechtsspezifischen Gesundheitsforschung.

Statistische Daten und erste Studien offenbaren sowohl deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede in Bezug auf Morbidität und Mortalität sowie hinsichtlich des Risiko-, Vorsorge- und Krankheitsverhaltens als auch Unterschiede bei der Wahrnehmung und Bewertung körperlicher Symptome.

In westlichen Industrieländern zeigt sich das so genannte *Geschlechterparadox*, wonach Frauen eine etwa um sieben Jahre höhere Lebenserwartung haben, aber gleichzeitig häufiger mit ihrem Gesundheitszustand unzufrieden sind und häufiger als Männer unter psychischen und psychosomatischen Krankheiten leiden.<sup>10</sup> Zur Erklärung der Geschlechtsunterschiede in Bezug auf Morbidität und Mortalität wurden folgende Faktoren in den Vordergrund gestellt:<sup>11</sup>

- a) biologisch-genetische Faktoren bzw. Risiken,
- b) erworbene Risiken,
- c) psychosoziale Risiken,
- d) Symptomwahrnehmung und Krankheitsverhalten sowie die Bereitschaft, über Krankheit und Befindlichkeit zu berichten,
- e) Erfahrungen mit und Teilhabe am Gesundheitssystem.

Die höhere Sterblichkeit männlicher Neugeborener und größere Anfälligkeit von Jungen für Infektionskrankheiten, der hohe Anteil an Krebserkrankungen der weiblichen Genitalorgane bei den Todesursachen oder die mögliche Schutzfunktion weiblicher Sexualhormone vor koronaren Herzkrankheiten belegen die Relevanz biologischer Unterschiede auf das Morbiditäts- und Mortalitätsgeschehen.<sup>12</sup>

Zu den erworbenen Risiken, die sich für Männer und Frauen unterscheiden, werden sowohl Umwelt- und Arbeitsbedingungen als auch gesellschaftlich induziertes, geschlechtsspezifisches gesundheitsbezogenes Verhalten gezählt. Dabei werden die unterschiedliche Partizipation von Männern und Frauen am öffentlichen Leben, unterschiedliche soziale Handlungsfelder, Anforderungen, Belastungen und Ressourcen sowie damit einhergehende Rollenerwartungen und Selbstbilder von

Männlichkeit und Weiblichkeit als bedeutsame Faktoren für das Gesundheitsverhalten gesehen.

Geschlechtsspezifisch unterschiedlich ist sowohl das Ernährungs- und Bewegungsverhalten, die Exposition von Risiken in Freizeit- und Arbeitswelt, die Inanspruchnahme von Vorsorgeleistungen, das Verhalten in Stresssituation sowie der Tabak- und Alkoholkonsum.<sup>13</sup> Für Frauen unterer Sozialschichten ergeben sich gravierendere Belastungen, die sich auf ihre gesundheitliche Situation und das Gesundheitsverhalten auswirken, wie Löwel für die Herz-Kreislauf-Erkrankungen belegt.<sup>14</sup>

Untersuchungen zeigen, dass das medizinische Versorgungssystem auf Beschwerden von Männern und Frauen unterschiedlich reagiert. Geschlechtsstereotype beeinflussen auch die Arzt-Patient-Interaktion. So fließen bei Frauen häufiger psychosomatische Aspekte in die Diagnostik ein als bei Männern, deren Gesundheitsstörungen eher in rein somatische Kategorien gefasst werden. Auch auf Aspekte, die mit der „Pathologisierung und Medikalisierung der Weiblichkeit“ im Zusammenhang stehen, wird im Hinblick auf unterschiedliche Erfahrungen von Männern und Frauen mit dem Gesundheitssystem hingewiesen.<sup>15</sup>

Vor allem in US-amerikanischen Studien wurde gezeigt, dass Frauen in gesundheitswissenschaftlichen Untersuchungen unterrepräsentiert sind. Therapeutische Maßnahmen werden aber ohne Kenntnisse über mögliche spezifische Wirkung bei Frauen dennoch bei ihnen eingesetzt. Wird die Geschlechterperspektive in der gesundheitswissenschaftlichen Forschung theoretisch und methodologisch derart unberücksichtigt gelassen, führt dies zu erheblichen Verzerrungseffekten. Dieser Gender-Bias in der Gesundheitsforschung schlägt sich konsequenterweise auf einen Gender-Bias in der Gesundheitsversorgung nieder.

### 3 Genderaspekte in der gesundheitsbezogenen Migrationsforschung

Aus den bisherigen Ausführungen wird deutlich, dass eine differenzierte Gesundheitsforschung in einer Gesellschaft, die sich durch soziokulturelle Vielfalt auszeichnet, sowohl Gender- als auch migrationsbezogene Aspekte berücksichtigen muss.

Wenige vorliegende ältere Studien und erste neuere Untersuchungen belegen, dass die *Teilhabe und Inanspruchnahme von Migrantinnen und Migranten* hinsichtlich kurativer und präventiver Gesundheitsversorgungsangebote von dem der einheimischen Bevölkerung abweicht.<sup>16</sup>

Studien zur gesundheitlichen Versorgung weisen auf vielfältige Zugangsbarrieren für Migrantinnen und Migranten zum Versorgungssystem hin. Auch Gesundheitsförderungs- und Aufklärungsmaßnahmen sowie verschiedene Versorgungskonzepte zeigen, dass sie in ihrer Reichweite für Zuwanderer sehr eingeschränkt sind, da sie spezifische soziale und kulturelle Faktoren unberücksichtigt las-

sen. Beispielhaft seien hier anhand einer Berliner Studie die Barrieren der Sprache und des Gesundheitswissens dargestellt.<sup>17</sup>

#### 3.1 Sprach- und Wissensbarrieren

Im Rahmen einer Public Health-Studie zur Analyse der Versorgungssituation gynäkologisch erkrankter Frauen im Krankenhaus wurden 320 deutsche und 262 Patientinnen türkischer Herkunft (Alter 15–75 Jahre) am ersten und am vorletzten Tag ihres Klinikaufenthaltes mit Fragebögen – die in deutscher und türkischer Sprache vorlagen – befragt.<sup>18</sup> Die Untersuchung konzentrierte sich u. a. auf Patientinnenerwartungen und -zufriedenheit mit der stationären Versorgung in der Gynäkologie, dem Wissen der Frauen über den eigenen (weiblichen) Körper, sowie auf das Verständnis der medizinischen Aufklärung zur Erkrankung und Therapie in der Klinik. Zusätzlich wurden qualitative Interviews mit jeweils 50 Patientinnen der beiden Vergleichsgruppen und mit 32 Klinikmitarbeitern/innen geführt, um unterschiedliche Erfahrungen und Perspektiven der interkulturellen Interaktion im Krankenhaus erfassen zu können.

Durch die Anpassung der Befragungsinstrumente (z. B. Übersetzung des Fragebogens in die türkische Sprache, Möglichkeit der mündlichen Beantwortung der Fragen) an spezifische Voraussetzungen der befragten Immigrantinnen (wie z. B. geringe deutsche Sprachkenntnisse, Alphabetisierung) konnte auch im türkischsprachigen Patientinnenkollektiv eine Rücklaufquote von 94 % erreicht und Migrantinnen türkischer Herkunft angemessen repräsentiert werden.

Beim Vergleich der türkischen und der deutschen Patientinnenkollektive zeigten sich deutliche Unterschiede hinsichtlich sozialer Indikatoren wie Bildungsgrad, soziale Lage und Erwerbsstatus, wobei die Immigrantinnen über niedrigere Schulabschlüsse verfügten und in sehr viel geringerem Maße in das Erwerbsleben integriert waren. Im Klinikalltag praktizierte Improvisationen mit „Zufallsdolmetschern“ (z. B. Ehemann, andere männliche oder weibliche Familienangehörige, Bettnachbarin, Besuch der Bettnachbarin, andere Patientinnen, Reinigungspersonal, zweisprachige Pflegekräfte) können Kommunikationsprobleme nicht zufriedenstellend überwinden, wie sich anhand von Informationsdefiziten im türkischen Patientinnenkollektiv aufzeigen ließ. Zum Befragungszeitpunkt, kurz vor ihrer Entlassung aus der Klinik, wussten die Immigrantinnen erheblich weniger über ihre aktuelle Gesundheitsstörung und die erfahrene medizinische Therapie als die deutschen Frauen.

Frauen türkischer Herkunft erwarten im Krankenhaus ebenso wie deutsche Frauen eine ausführliche, verständliche und ehrliche Patienteninformation, sind aber mit der tatsächlichen Aufklärung in der Klinik deutlich unzufriedener. 35 % der befragten Immigrantinnen gegenüber 5 % der deutschen Patientinnen gaben an, die ärztliche Aufklärung nicht verstanden zu haben.

### 3.2 Das Wissen über den eigenen Körper

Sowohl sprachliche Kommunikationsprobleme als auch die mangelnde Berücksichtigung des Basiswissens der türkischsprachigen Frauen bei der medizinischen Aufklärung sind offenbar für die Defizite bei der Informationsvermittlung ausschlaggebend. Im Fragebogen wurden die Patientinnen zu verschiedenen Aspekten ihres (weiblichen) Körpers wie den Funktionen der Geschlechtsorgane, Verhütung von Geschlechtskrankheiten und Schwangerschaften sowie Früherkennungsuntersuchungen befragt.

Hierbei ging es nicht darum, die Defizitlogik früherer Jahre der Migrationsforschung wieder ans Tageslicht zu befördern, sondern die unterschiedlichen Voraussetzungen, die Patientinnen für das Verständnis eines Aufklärungsgesprächs mitbringen, zu erkennen. Denn die Gesundheits- und Partizipationschancen unterprivilegierter Bevölkerungsgruppen können erst durch die Wahrnehmung und Kenntnis der unterschiedlichen Voraussetzungen und unterschiedlichen Bedürfnisse verbessert werden

und zur Entwicklung adäquater Versorgungskonzepte für spezifische Zielgruppen führen.

Während insgesamt 15 % der deutschen Patientinnen über ein geringes Basiswissen verfügte, waren es im Immigrantinnenkollektiv 62 %. Die folgende Abbildung zeigt detaillierter, welche Fragen von den Patientinnen mehr oder weniger gut beantwortet werden konnten (Tab. 1).<sup>19</sup>

Es zeigte sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen höherem Bildungsgrad, einem Schulabschluss in Deutschland und einem besseren Gesundheitswissen. Auffällig war, dass die befragten Migrantinnen deutlich häufiger die Option „weiß ich nicht“ wählten. Eine differenziertere Betrachtung weist auf Unterschiede innerhalb der Gruppe der türkischsprachigen Patientinnen hin:

Während im deutschen Patientinnenkollektiv 15 % geringes Wissen hatten, waren es bei der zweiten Migrantinnengeneration 47 %, bei der ersten Migrantinnengeneration 77 % und bei den nachgezogenen Ehefrauen 78 %.

Tab. 1: Wissen über Funktion der weiblichen Geschlechtsorgane, Verhütung von Geschlechtskrankheiten und Früherkennungsuntersuchungen in der Gynäkologie

Basiswissen über den weiblichen Körper	richtige Antworten in %		falsche Antworten in %		„weiß ich nicht“ in %	
	dt. (n=320)	tk. (n=262)	dt. (n=320)	tk. (n=262)	dt. (n=320)	tk. (n=262)
Zusammenhang zwischen Hormonen und Monatsblutung	39,5	12,8	46,8	42,5	13,7	44,7
Wann sind die fruchtbaren Tage im Zyklus?	44,8	22,7	35,9	41,8	17,4	35,5
Was passiert beim „Eisprung“?	51,6	17,8	35,3	35,3	13,1	54,2
Zusammenhang zwischen Körpertemperatur und Eisprung	56,2	26,5	21,3	14,5	22,5	59,0
Kenntnis der PAP Vorsorgeuntersuchung	51,6	18,4	17,4	18,4	26,5	63,2
Was ist eine Mammographie?	69,3	33,5	34,7	20,3	6,0	46,2
Übertragung von Geschlechtskrankheiten	88,7	65,5	10,4	17,3	0,9	17,2
Verhütung von Geschlechtskrankheiten	90,3	43,3	8,2	32,8	1,6	23,8

Die Frage, woher die Frauen ihre Kenntnisse über den eigenen Körper hatten, verdeutlichte ferner, dass deutschen Frauen nicht nur mehr, sondern auch qualifiziertere Wissensquellen zur Verfügung stehen.

### **3.3 Unterschiedliche Inanspruchnahme des Gesundheitssystems**

Am Beispiel einer aktuellen Untersuchung zur Inanspruchnahme klinischer Notfallambulanzen in Berlin kann exemplarisch dargestellt werden, welche Schwierigkeiten überwunden werden müssen, um die Einflüsse von Geschlecht und Ethnizität herauszuarbeiten:

Anhand der Analyse von zunächst 1500 ärztlich dokumentierten Erste-Hilfe-Scheinen aus der Rettungsstelle der Charité/ Campus Virchow-Klinikum und der Befragung von 815 Patientinnen und Patienten von drei Berliner Notfallambulanzen (Vivantes Klinikum am Urban, Vivantes Klinikum Neukölln, Charité/ Campus Virchow-Klinikum) wurden u. a. verschiedene Aspekte zum Inanspruchnahmeverhalten von deutschen und nicht-deutschen Patientinnen und Patienten untersucht.<sup>20</sup> Dazu wurde in der Patientenbefragung jede Patientin und jeder Patient als „Migrantin“ bzw. „Migrant“ definiert, wenn sie oder er eine andere Muttersprache als Deutsch angab. Um zwischen verschiedenen Ethnien unterscheiden zu können, wurden für die Auswertung vorerst drei Sprachgruppen (deutsch, türkisch/ kurdisch, andere Muttersprache) gebildet. Für die retrospektive Auswertung der Erste-Hilfe-Scheine (n = 1500) erfolgte die Zuordnung der Sprach- und Ländergruppen auf der Basis der Vor- und Zunamen der Patientinnen und Patienten.<sup>21</sup> Die Untersuchung kam zu folgenden Ergebnissen.

#### **3.3.1 Unterschiedliche Inanspruchnahme der Notfallambulanz**

Migrantinnen und Migranten stellten in der internistischen 28 % und in der gynäkologischen Rettungsstelle des Virchow-Klinikums 49 % der Patientinnen und Patienten. Sie waren zum überwiegenden Teil türkischer Herkunft; weitere große Gruppen stellten Migrantinnen und Migranten aus osteuropäischen und arabischsprachigen Ländern dar. Die Analyse der Erste Hilfe-Scheine am Standort Charité/ Campus Virchow-Klinikum ergab, dass Migrantinnen und Migranten im Vergleich zu deutschsprachigen Muttersprachlern/innen deutlich jünger waren und häufiger in der unmittelbaren Umgebung der Klinik wohnten. Sie stellten sich häufiger am Wochenende (Freitag 16.00 Uhr bis Sonntag 24.00 Uhr) sowie in den Abend- und Nachtstunden vor und nutzten seltener das Rettungs- und Transportwesen. Keine Unterschiede zwischen deutschen und anderen Muttersprachlern/innen ergaben sich hinsichtlich der Dauer der zur Vorstellung führenden Beschwerden. Deutsche Patientinnen und Patienten wurden insgesamt häufiger stationär aufgenommen (50 % vs. 39,7 %). Möglicherweise ist dies auf

die große Anzahl von älteren deutschen Patientinnen und Patienten in der Stichprobe der Erste-Hilfe-Scheine der Charité/ Campus Virchow-Klinikum im Oktober 2001 zurückzuführen, denn nach Altersstratifizierung bestand diesbezüglich kein Unterschied mehr.<sup>22</sup>

#### **3.3.2 Zugangswege in die Notfallambulanz**

Betrachtet man die Zugangswege in die Notfallambulanz, so bestätigt die Patientenbefragung das Ergebnis der Analyse der Ersten-Hilfe-Scheine, wonach sich deutsche Patientinnen und Patienten häufiger durch die Feuerwehr oder Krankenwagen bzw. nach der Entscheidung durch einen Notarzt in die Klinik bringen lassen als Migrantinnen und Migranten. Ebenfalls wird deutlich, dass Männer häufiger alleine in die Notfallambulanz kommen, während Frauen – insbesondere Patientinnen türkischer Herkunft – öfter von Angehörigen in die Klinik begleitet bzw. gebracht werden.

#### **3.3.3 Sprachliche Besonderheiten**

Die zusätzlich durchgeführte Patientenbefragung erbrachte folgende Ergebnisse: Deutschkenntnisse spielen in Bezug auf die Partizipationsmöglichkeiten, das Verständnis von Diagnose und Therapie aber auch beim Zugang zur Versorgung eine wesentliche Rolle.

Bei den selbst eingeschätzten deutschen Sprachkenntnissen der befragten Patientinnen und Patienten nicht-deutscher Muttersprache zeigten sich deutliche geschlechts- und altersspezifische Unterschiede. Während zwischen 61 % und 74 % der jüngeren Migrantinnen und Migrantenangaben gute bis sehr gute deutsche Sprachkenntnisse zu haben, nimmt die Sprachkompetenz im Deutschen in den höheren Altersgruppen insbesondere bei Patientinnen türkischer Herkunft deutlich ab. Nur 4 % der über 50-jährigen Patientinnen türkischer Herkunft schätzte die eigenen Deutschkenntnisse als gut oder sehr gut ein.

#### **3.3.4 Genderspezifische Beschwerden- und Symptomwahrnehmung**

Die Beschwerden und Symptome, mit denen die Patientinnen und Patienten die Notfallambulanz aufsuchen, unterscheiden sich zwar deutlich nach dem Geschlecht der Patienten jedoch kaum nach der Ethnizität.

Eine Auflistung der am häufigsten genannten Beschwerden/ Symptomgruppen zeigt bei den befragten Frauen Bauchschmerzen an erster Stelle gefolgt von Übelkeit und Kreislaufbeschwerden. Es folgten: 4. Atembeschwerden, 5. Kopfschmerzen, 6. Thorax-/ Brustschmerzen und 7. Rückenschmerzen.

Von den Männern wurden Atembeschwerden an erster Stelle genannt. Es folgten Kreislaufbeschwerden und Thorax-/ Brustschmerzen. Dann wurden 4. Übelkeit, 5. Kopf-

schmerzen, 6. Fieber und 7. Bauchschmerzen als Grund für die Inanspruchnahme der Ersten Hilfe genannt. Auffällig war, dass Migrantinnen und Migranten das Symptom „Kopfschmerz“ doppelt so häufig nannten wie Deutsche.

### 3.3.5 Schmerz Wahrnehmung

Bei der Schmerz Wahrnehmung und beim Schmerzausdruck wiederum scheinen die Ethnizität und damit verbundene weitere Faktoren eine Rolle zu spielen. Im Interview konnten die Patientinnen und Patienten, die Schmerz als Symptom angaben, die schmerzenden Körperregionen in der vorgelegten Körperskizze einzeichnen (s. Abb. 1). In der Auswertung wurde ein Raster mit feinteilig festgelegten Regionen über die Körperskizze gelegt, so dass eine systematische Auszählung der markierten Schmerzregionen möglich war.

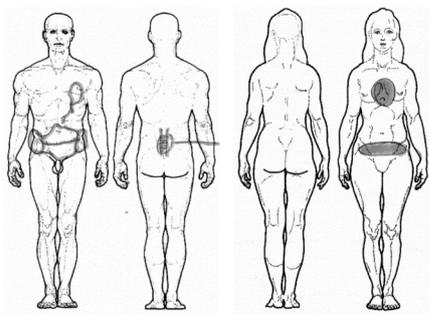


Abb. 1: Häufig markierte Schmerzregionen

Migrantinnen und Migranten gaben insgesamt deutlich mehr Schmerzregionen als deutsche Patientinnen und Patienten an. Bezüglich der Stärke der Schmerzen werden in der Altersgruppe der unter 50-jährigen Frauen keine Unterschiede zwischen deutschen und Migrantinnen erkennbar. Ältere Migrantinnen (50–65 Jahre) und Männer (aller Altersgruppen) wählten allerdings höhere Werte, um die Schmerzstärke auszudrücken. Hier stellt sich natürlich die Frage ob nicht noch andere, in diese Untersuchung nicht eingegangene Faktoren den Schmerzausdruck beeinflussen.

### 3.4 Weitere Indikatoren des Gesundheitsstatus von Migrantinnen und Migranten

Zu einigen Gebieten, die noch nicht gezielt empirisch untersucht wurden, können aus statistischen Daten des Makro- und Mikrozensus gewisse Schlussfolgerungen gezogen werden. Beispielhaft seien die Zahlen der Mütter- und Säuglingssterblichkeit, sowie die der AIDS-Kranken vorgestellt.

#### 3.4.1 Müttersterblichkeit

Bis 1996 war die Müttersterblichkeit von Ausländerinnen stets höher als die der Deutschen. Seit 1997 ist dies nicht mehr der Fall. So starben 1997 von 100.000 Lebendgeborenen 5,6 nichtdeutsche und 6,1 deutsche Mütter. Die Müttersterblichkeit von Ausländerinnen ist von 9,0 im Jahre 1995 auf 5,6 im Jahre 1997 gesunken. Die der deutschen ist von 4,8 (1995) auf 6,1 (1997) gestiegen. Diese Zahlen lassen mehrere Interpretationen zu. Zum einen sind sie nicht altersbereinigt. Es ist daher anzunehmen, dass deutsche Mütter ein zunehmend höheres Lebensalter bei den Geburten ihrer Kinder haben, was ein Grund für die Zunahme der Sterblichkeit sein könnte. Zum anderen wirkt sich bei den ausländischen Schwangeren inzwischen die zunehmende Teilnahme an Schwangerschaftsvorsorge-Untersuchungen aus und führt zu dem angestrebten Effekt.

#### 3.4.2 Säuglingssterblichkeit

Von 100.000 lebendgeborenen ausländischen Kindern starben 1998 im Laufe des ersten Lebensjahres 5,8 Kinder, bei deutschen waren es 4,5 Kinder. Damit liegt die Sterblichkeit ausländischer Säuglinge um 29 % höher als die deutscher Säuglinge. Migrantinnen stellen zwar eine heterogene Gruppe dar, dennoch sind sie im Vergleich zu einheimischen deutschen Frauen in vieler Hinsicht unterprivilegiert. Sie haben z. B. geringere Bildungschancen, sind stärker von Arbeitslosigkeit betroffen und haben deutlich weniger Geld zur Verfügung. Sie gehören – bedingt durch ihre Lebenslage – zu den sog. „vulnerablen Gruppen“, also Bevölkerungsgruppen mit höheren Gesundheitsrisiken und geringeren Gesundheitschancen. Soziale Ungleichheit und gesundheitliche Ungleichheit sind eng miteinander verbunden. So bedingen bessere Lebensbedingungen und damit verbunden mehr persönliche und materielle Ressourcen einen besseren Zugang zur Gesundheitsversorgung. Sie begünstigen ein angemesseneres Gesundheits- und Krankheitsverhalten, so dass sich die bestehende Ungleichheit im Gesundheitsstatus durch geringere Gesundheitschancen und Möglichkeiten der Bewältigung von Krankheit verstärkt.

#### 3.4.3 AIDS- erkrankte Migrantinnen und Migranten

Seit 1982 werden die Berichte über AIDS-Erkrankungen und Todesfälle von Personen mit ständigem Wohnsitz in Deutschland in einem zentralen Fallregister des Robert-Koch-Instituts in Berlin zusammengetragen und ausgewertet. Bei den Daten kann von einer 85 %igen Vollständigkeit ausgegangen werden. Von den bis Juni 1999 gemeldeten 18.239 AIDS-Erkrankten waren 86,2 % Deutsche. 2.508 (13,8 %) waren Ausländer, 1.361 (54 %) davon aus Europa einschließlich der Türkei. Die inzwischen weit fortgeschrittenen Behandlungsmöglichkeiten bedürfen intensiver Gespräche zwischen den behandelnden

den Ärztinnen und Ärzten und den betroffenen Patientinnen und Patienten. Die meisten ausländischen Patienten würden eine vergleichbare medikamentöse Behandlung in ihrem Herkunftsland nicht erhalten. Nur mit einer ausgezeichneten Compliance können die derzeit möglichen Therapieerfolge ausgeschöpft werden und in einem um Jahre längeren Verbleib im Berufsleben resultieren. Manchen Paaren kann auch trotz der Infektion eines Partners der Kinderwunsch mit möglichst geringer Gefährdung des nicht-infizierten Partners und des Kindes erfüllt werden. Auch hier sind besonders kultur- und gendersensible Aufklärungsgespräche und Behandlungsweisen erforderlich.

#### 3.4.4 Kinderwunsch im Migrationskontext

In den Herkunftsländern der meisten nach Deutschland immigrierten Familien ist die Anzahl der Kinder deutlich höher als in Deutschland. Diese Unterschiede in den Vorstellungen zur Familie, zur Geschlechterrolle der Frauen und zur Berufstätigkeit bestehen selbstverständlich zunächst auch im Einwanderungsland fort. Dies bestätigen Untersuchungen von Kentenich in Berlin.<sup>23</sup> Sie belegen eine überproportionale Inanspruchnahme der Fertilitätsbehandlung zu einem relativ frühen Zeitpunkt durch ausländische Frauen.

#### 4 Was muss noch geschehen?

Es wurde gezeigt, welche Unterschiede in den verschiedensten Bereichen des Gesundheitswesens zwischen Deutschen und Migranten bestehen und welche Zugangsbarrieren unterschiedlicher Art immer noch einer gerechten Teilhabe am Gesundheitssystem und damit auch einer angemessenen Therapie und einem adäquaten Umgang mit vorhandenen Ressourcen entgegenstehen.

Von grundlegender Bedeutung für eine optimale gesundheitliche Versorgung und die Möglichkeit gleicher Teilhabe aller ethnischen Gruppen und beider Geschlechter ist der weitere Ausbau migrationsspezifischer und geschlech-

tersensibler Forschung. Eine weitere Verbesserung der bestehenden Strukturen in Richtung einer patientenorientierten, differenzierten Versorgung kann nur auf der Basis solcher Forschungsergebnisse gelingen. Erst die Akzeptanz der Vielfalt, die Kenntnis unterschiedlicher Gesundheitsbedürfnisse und die Entwicklung darauf eingehender Konzepte kann die Gesundheitschancen aller in Deutschland lebenden Menschen verbessern und bestehende Ausgrenzungs- und Diskriminierungspraktiken abbauen.

**Prof. Dr. med. Carla Rosendahl:** *Fachärztin für Kinderheilkunde und Jugendmedizin, Diplom-Volkswirtin, Professorin i. R. für Sozialmedizin an der Fachhochschule Hannover, bis 2004 Leiterin des Instituts für praxisbezogene Forschung der Ev. Fachhochschule Hannover, Schwerpunkte in Lehre und Forschung: Sozialmedizin, HIV/ AIDS, chronisch Kranke und Behinderte als Klienten Sozialer Arbeit, Migrationsmedizin/ Multikulturalität, Copingstrategien, Gesundheitssicherungssysteme, Entwicklung eines Curriculums „Interkulturelle Kompetenz im Gesundheits- und Sozialwesen“, Mitarbeit im Bundesweiten Arbeitskreis „Migration und Gesundheit“ des BMFSFJ, Vertrauensdozentin der Heinrich-Böll-Stiftung.*

E-Mail: [carla.rosendahl@fh-hannover.de](mailto:carla.rosendahl@fh-hannover.de)

**Prof. Dr. Theda Borde:** *Diplom-Politologin, Master of Public Health, Hochschullehrerin an der Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin, bis 2003 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Charité Universitätsmedizin Berlin (Versorgungsforschung, Migration und Gesundheit), bis 1996 Hînbûn – Internationales Bildungs- und Beratungszentrum für Frauen in Berlin.*

E-Mail: [theda.borde@asfh-berlin.de](mailto:theda.borde@asfh-berlin.de)

Mit freundlicher Genehmigung entnommen aus: Wege zum Menschen. Zeitschrift für Seelsorge und Beratung, heilendes und soziales Handeln, Jg. 56, H. 4, S. 324–336, Vandenhoeck & Ruprecht 2004.

#### Fußnoten

- 1 *Heidrun Herzberg, Sabine Igersky:* Ehe im fremden Land – Eine Wendezeit für Migrantinnen? in: *Bettina Dausien, Marina Calloni, Marianne Friese (Hg.):* Migrationsgeschichten von Frauen, Beiträge und Perspektiven aus der Biografieforschung, Werkstattberichte des IBL Universität Bremen, Band 7, Universität Bremen 2000
- 2 *Ulrike Maschewsky-Schneider, Judith Fuchs:* Brauchen wir in der Forschung zu Migration und Gesundheit besondere methodische Zugangsweisen? Was wir aus der Frauenforschung lernen können, in: *Matthias David, Theda Borde, Heribert Kentenich (Hg.):* Migration – Frauen – Gesundheit. Perspektiven im europäischen Kontext, Frankfurt/M. 2000, 27–44
- 3 *Bundesministerium für Gesundheit und Soziale Sicherung (BMGS):* Lebenslagen in Deutschland – Der erste Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung, am 25.4.2001 dem Bundestag vorgelegt
- 4 *Matthias David, Theda Borde:* Kranksein in der Fremde? Türkische Migrantinnen im Krankenhaus, Frankfurt/M. 2001

- 5 Götz M. Pette: Unterschiedliche Versorgungsbedingungen für deutsche und ausländische Patientinnen in einer gynäkologischen Notfallambulanz, in: Gesundheitswissenschaft 6: 358–369, 1998
- 6 Jürgen Collatz u. a.: Transkulturelle Begutachtung: Qualitätssicherung sozialgerichtlicher und sozialmedizinischer Begutachtung für Arbeitsmigranten in Deutschland, Berlin 1997
- 7 Renate Schepker: Institutionen auf dem Weg zu integrierten muttersprachlichen Versorgungsangeboten: Die „andere Seite der Inanspruchnahmebarriere“, in: Thomas Heise (Hg.): Transkulturelle Beratung, Psychotherapie und Psychiatrie in Deutschland, 281–287, Berlin 2000
- 8 Ulrike Maschewsky-Schneider: Frauen sind anders krank. Zur gesundheitlichen Lage der Frauen in Deutschland, Weinheim/München 1997
- 9 Jutta Begenau, Cornelia Helfferich (Hg.): Frauen in Ost und West. Zwei Kulturen, zwei Gesellschaften, zwei Gesundheit? Schriftenreihe der Arbeitsgruppe „Frauen und Gesundheit“ der DGMS, 1997
- 10 Ulrike Maschewsky-Schneider: Frauen sind anders krank; Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), Bericht zur gesundheitlichen Situation von Frauen in Deutschland, Berlin 2001
- 11 Ulrike Maschewsky-Schneider, ebd.
- 12 Petra Kolip: Frauen und Männer, in: Friedrich-Wilhelm Schwartz, Bernhard Badura, Reiner Leidl, Heinrich Raspe, Jürgen Siegrist (Hg.): Das Public Health Buch. Gesundheit und Gesundheitswesen, München/Jena 2000
- 13 Maschewsky-Schneider, Frauen sind anders krank
- 14 Hannelore Löwel, u. a.: Morbidität und Mortalität an akutem Herzinfarkt, Daten aus der MONICA-Studienregion Augsburg, in: Münch. Med. Wschr. 133 (1991), 20–25
- 15 Petra Kolip: Frauen und Männer, 514
- 16 Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen, Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen, Berlin 2000
- 17 Theda Borde, Matthias David, Heribert Kantenich: Analyse der Versorgungssituation gynäkologisch erkrankter türkischer und deutscher Frauen im Krankenhaus, Schlussbericht des Public Health Projektes „Analyse der Versorgungssituation gynäkologisch erkrankter türkischer und deutscher Frauen im Krankenhaus“. Theda Borde, Matthias David, Heribert Kantenich, 1996–1999, Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Förderkennzeichen 01 EG 9523/2 Berlin 2001
- 18 Theda Borde u. a., ebd.
- 19 Theda Borde u. a.: Analyse der Versorgungssituation, Berlin 2001
- 20 Theda Borde, Matthias David, Heribert Kantenich: Forschungsprojekt 2001–2003, Förderung BMBF/ Spitzenverbände der GKV, Berlin 2003
- 21 Kurt Salentin: Die Stichprobenziehung bei Zuwandererbefragungen, in: ZUMA-Nachrichten 23 (1999), 115–135
- 22 Tanja Braun: Untersuchungen zur Inanspruchnahme von Rettungstellen. Ein Vergleich zwischen deutschen PatientInnen und MigrantInnen, unveröffentlichte Abschlussarbeit im Ergänzungsstudium Psychosoziale Prävention und Gesundheitsförderung, Freie Universität Berlin 2002
- 23 Heribert Kantenich, Emine Yüksel, Matthias David: Soziale Konflikte und gynäkologische Erkrankungen, Sexologie 3: 235-249, 1995

## Nachruf – Gerburg Treusch-Dieter

Es ist mehr als traurig. Gerburg Treusch-Dieter, a. o. Univ. Prof., ist am 19.11.2006 verstorben. Ein Nachruf, ein Nach Rufen ist mir nicht möglich. Doch soll Gerburg Treusch-Dieter das zukommen, was Sappho so trefflich formulierte: „Sich erinnern an uns/ wird, wie ich mein/ mancher in späteren Zeiten.“

Sich an Gerburg Treusch-Dieter zu erinnern fällt nicht schwer. Wohl nicht nur mir war sie eine überaus wichtige Theoretikerin, eine Lehrerin im besten Sinne des Wortes, die stets das vermittelte, was sie selbst über sich ausdrückt: „daß ich über die Gender-Problematik zum Denken kam, die allerdings damals noch nicht so

hieß, als ich meinen Beruf der Schauspielerin an den Nagel hängte, um mit dem ‚Unbehagen‘ an der Frauenrolle anders umzugehen“. Feministin erster Stunde, Mitbegründerin des ersten Frauenbuchladens in Berlin u. v. m.; Soziologin, feministische Theoretikerin, deren Werke „Wie den Frauen der Faden aus der Hand genommen wurde. Die Spindel der Notwendigkeit“, „Von der sexuellen Rebellion zur Gen- und Reproduktionstechnologie“ oder „Die Heilige Hochzeit – Studien zur Totenbraut“ u. a. heftig diskutiert wurden. Um jenes „Unbehagen an der Frauenrolle“ aufzubrechen, griff Gerburg Treusch-Dieter – anders als in den meisten gegenwärtigen Gender-Studies – immer wieder auf die griechische Mythologie zurück

und begründete es in „Autonomie auf der Überholspur: Ein mobiler Parcours zwischen Anfahrt und Einfahren“ so: „Die Situation der Frau im Augenblick? – voller Knoten, scheint mir. Auf der Ebene der reinen Aktualität ist nicht mehr an sie ranzukommen. Deshalb mache ich ja den Rückgriff auf die Mythologie.“

Und immer wieder blitzte die erste Berufung durch. So war jeder Vortrag Gerburg Treusch-Dieters auch ein Schauspiel, eine Inszenierung, die stets das bekräftigte, was sie so vehement vermittelte: die Lust am Denken.

Gerburg Treusch-Dieter verdanke ich sehr vieles, auch meine erste Publikation. Gut in Erinnerung ist mir ihr nahezu beharrliches Drängen, dass Frauen den Schritt auf die „öffentliche Bühne“ wagen, gut in Erinnerung viele Gespräche, viele Bilder, viele Situationen, gut in Erinnerung ihre Lebenslust.

Gerburg Treusch-Dieter kann ich nichts mehr wünschen, nur uns, dass wir uns an sie erinnern.

*Dr. Gudrun Perko*

## Die etwas andere Rolle von Pflegenden im britischen Gesundheitswesen – Eindrücke am Beispiel der Walk-in Centren und des Infant Feeding Projekts

*Alice Tschelchov, Mandy Frindt*

Im Rahmen des Studiums an der ASFH besteht für die Studierenden die Möglichkeit, das Praktikum auch im Ausland zu absolvieren. Die Attraktivität dieser Idee bestand für uns vor allem in der Konfrontation mit einem anderen Gesundheitssystem – in unserem Fall war es das britische – und der Perzeption von eventuellen Differenzen und Konformitäten, mit der Prämisse, am Ende des Einsatzes, ein Kondensat an potenziellen Modellen oder Lösungsstrategien zu gewinnen.

Ein weiterer Motivationsimpuls kam von einem in der Fachpresse ausgefochtenen Diskurs – begonnen im Herbst 2005 – über die Potentiale und Perspektiven einer „Pflegepraxis“ innerhalb des deutschen Gesundheitswesens. Die Intention für solche Einrichtungen kam von unseren europäischen Nachbarstaaten, deren Patienten/-innen von diesen ambulanten Versorgungsorganisationen bereits seit einigen Jahren profitieren.

Neben dem Infant Feeding Project lag der Fokus unseres Interesses auf Institutionen, die im britischen Gesundheitssystem Walk-in Centren genannt werden.

### Das Walk-in Center

Diese Einrichtungen waren in Großbritannien ein Resultat des Modernisierungs- und Optimierungsprozesses in der ambulanten Versorgung, wobei die ersten Praxen bereits Ende 1999 implementiert wurden. Zu den Besonderheiten der Walk-in Centren gehören die an den modernen Lebensrhythmus angepasste Öffnungszeiten sowie der barrierefreie, terminunabhängige Zugang zu qualitativ hochwertigen, adäquaten Leistungen.

Die Versorgung der Patienten/-innen variiert in Abhängigkeit von den Bedürfnissen der lokalen Bevölkerung, was zu einer landesweiten Differenz in der Profilierung jener Institutionen führte. In dem District, in dem wir das Praktikum absolvierten – wir waren in Luton, einem

multikulturellen und -ethnischen Ort – dominierten präventive Maßnahmen, wie Schwangerschaftsverhütung/-beratung, Sexualberatung und Prävention von sexuell übertragbaren Krankheiten, wobei auch die Versorgung von Erkältungskrankheiten sowie kleineren Verletzungen und Wunden in die Angebotspalette integriert ist.

Als Studentinnen des Studiengangs „Pflege/Pflegemanagement“ galt unser Interesse vor allem der Berufsgruppe der professionell Pflegenden. Dabei stellten wir fest, dass die Anleitung und Versorgung der Patienten/-innen, welche die Diagnostik, Therapie und das Verschreiben von Medikamenten mit einschließt, in den Walk-in Centren ausschließlich dem Pflegepersonal obliegt – ein Resultat des speziellen Status sowie der Souveränität dieses Berufsstandes in Großbritannien. Die Kompetenzen und das Handlungsfeld hängen von der jeweiligen Qualifikation der Pflegekräfte ab. Einen Schwerpunkt in der Tätigkeit der Nurses, zum Beispiel der Nurse Practitioner, bilden die internen und externen Weiterbildungen, Fallbesprechungen, Organisation und Leitung von Präventionskursen sowie evidenzbasiertes und reflektiertes Arbeiten.

Während der Hospitationen waren wir nicht nur von dem Autonomiegrad der professionell Pflegenden beeindruckt,



*Das Walk-in Centre in Luton, GB*

sondern auch von den multiplen Kooperationen zu anderen Vertretern/-innen des Gesundheitssystems, wodurch eine optimale sowie kontinuierliche Versorgung der Patienten/-innen gewährleistet werden konnte.

Es herrscht eine breite Akzeptanz in der Bevölkerung gegenüber diesen von Pflegenden geleiteten Institutionen, wobei auch andere Einrichtungen des

britischen Gesundheitssystem von den Walk-in Centren profitieren. So ist die Zahl der Walk-in Centren bereits bei 81 angelangt – mit weiterhin steigender Tendenz. Betrachtet man die aktuellen Probleme in der Primärversorgung und die Problemlösungsprozesse im deutschen Gesundheitswesen, erscheint das Modell der Walk-in Centren – vor allem das Handlungsfeld der Pflegekräfte innerhalb dieser – adaptionswürdig und birgt mehrdimensionale Potentiale.

### **Das Infant Feeding Project**

Das Infant Feeding Project war die zweite Gesundheitseinrichtung, welche wir während unseres Aufenthaltes in England näher kennen lernten.

Diese auf den Distrikt Luton begrenzte Maßnahme entstand als Antwort auf existente soziale und gesundheitliche Diskrepanzen für ethnische Minderheiten in Großbritannien (GB). Die lutoner Unternehmung fokussiert die kritische Ernährungssituation von Säuglingen und Kleinkindern innerhalb der britisch-pakistanischen Bevölkerung der Region. Die Konzeption wurde von Sara Smith, einer Health Visitor (eine spezialisierte Form der Gesundheits- und Krankenpflegerin in GB), im Rahmen ihrer Dissertationsarbeit entwickelt. Ihr Ziel war es, in Interaktion mit den betroffenen Müttern eine Entwöhnungsintervention zu schaffen. Diese sollte den spezifischen kulturellen Hintergrund aufgreifen und die Eltern befähigen, während der Weaningsperiode des Säuglings adäquate Ernährungsstrukturen auszubilden. Das Resultat der durchgeführten Analyse war ein häusliches Betreuungs- und Beratungsangebot für Familien hinsichtlich der kindlichen Ernährung, welches mittlerweile einen festen Bestandteil des örtlichen Gesundheitsservices darstellt. (Smith 2001; Randhawa/Smith 2004; Randhawa 2005/2006; Smith 2005)

Bei den Hospitationen in der Einrichtung des Infant Feeding Projects erhielten wir einen Einblick in das Tätigkeitsfeld von Infant Feeding Advisors. Hierbei trafen wir auf Frauen, die der britisch-pakistanischen Bevölkerungsgruppe angehörten, aus diesem Grund die erforderlichen Sprachkompetenzen besaßen und zuvor teilweise als Dolmetscherinnen für öffentliche Organisationen fungiert hatten. Zudem waren sie selbst Mütter und sich daher der Schwierigkeiten im Umgang mit der Entwöhnung und Ernährung von Säuglingen bewusst. Die Frauen sind in einem einjährigen Kurs qualifiziert worden. Neben dem theoretischen Wissen zum Thema Weaning bildeten der Ausbau kommunikativer Fähigkeiten, Beratungsschulungen, Diskussionen, Fallstudien und Rollenspiele Inhalte der Trainings. Seit Abschluss der Ausbildung agieren diese als Infant Feeding Advisors.

Ihre Tätigkeit gestaltet sich in Kooperation mit den zuständigen Behörden. Diese informieren die Einrichtung über die Geburten innerhalb der britisch-pakistanischen Gemeinschaft. Erreicht das Kind ein Alter von ca. drei Monaten,

wird über einen Einführungsbesuch der erste Kontakt aufgenommen. Im Rahmen eines Gespräches beurteilt die Infant Feeding Advisor die momentane Situation, legt Interventionsziele fest und verdeutlicht den Fokus des Beratungsangebotes. Schlüsselement dabei ist der Aufbau eines Vertrauensverhältnisses zwischen der Mutter und der Beraterin. In Korrespondenz mit den individuellen Lebensumständen sowie den Bedürfnissen des Kindes und der Familie variiert das anschließende Vorgehen. Regulär liegt die Frequenz der Konsultationen bei einem Besuch im Monat, jedoch kann sich diese bei Erfordernis erhöhen. Während der Kontakte helfen die Infant Feeding Advisors den Familien ein geeignetes Ernährungsverhalten zu entwickeln. Dabei orientieren sie sich an definierten Richtlinien. Zur Unterstützung der Hausbesuche werden den Müttern schriftliche Informationen in Form von sprachadäquaten Broschüren zur Verfügung gestellt. Diese wurden durch die Beraterinnen selbst entwickelt. Sie enthalten eine Anleitung zur schrittweisen Entwöhnung von der Muttermilch und Flaschennahrung aber auch kindgerechte Rezepte. So musste beispielsweise der Salzgehalt im Curry bedacht werden, damit dieses für die Kleinkinder geeignet und für die anderen Familienangehörigen appetitlich ist. Die Intervention erstreckt sich über die Entwöhnungsphase des Kindes, das heißt einem Zeitraum vom ungefähr dritten bis maximal zum zwölften Lebensmonat.

Das Projekt erfährt in der Bevölkerung eine hohe Akzeptanz und gilt als innovativer Ansatz regional bestehende Probleme anzugehen. (Randhawa/Smith 2004; Randhawa 2005/2006; Smith 2005)

### **Fazit**

Die Situation im Gesundheitswesen kennzeichnen Bestrebungen zur Optimierung vorhandener Versorgungsstrukturen. Nach diesem Einblick in das britische Gesundheitssystem waren wir vor allem von der pragmatischen Herangehensweise an die Problemlagen und deren Lösung beeindruckt. In diesem Zuge traten das Engagement sowie die Bereitschaft der professionell Pflegenden, als zentraler Akteur des Gesundheitsgeschehens ihren Beitrag an der Anpassungsleistung zu tragen, deutlich hervor. Angesichts der in Deutschland gegenwärtig stattfindenden Reformdiskussionen und Veränderungen sowie der in Großbritannien gewonnenen Eindrücke schien es uns ein lohnendes Unterfangen im Kontext der Diplomarbeit, solche Konzepte – insbesondere unter dem Kriterium der Eigenständigkeit der Pflege – als Orientierung und Ausgangspunkt für eigene Modelle näher zu betrachten.

*Alice Tschechlov und Mandy Frindt sind Krankenschwestern und Diplom-Pflegewirtinnen.*

### Literatur

**Randhawa, G./Smith, S. (2004):** *Extending the role of the linkworker in weaning support.* In: *Community practitioner.* Volume 77. Number 4 (April 2004). S. 146-149

**Randhawa, G. (2005/2006):** *Principal research fellow.* Institute for Health Services Research. University of Luton. Gespräche im Zeitraum vom Oktober 2005 bis Februar 2006

**Smith, S. (2001):** *Weaning in the British Pakistani (Azad Kashmiri) Community: Integrating Research and Practice.* MSc dissertation. Luton: University of Luton

**Smith, S. (2005):** *Health visitor consultant. nutrition in the infant and pre school child.* Luton teaching Primary Care Trust. Interviews am 25.10.2005 und 09.12.2005

*Inserat*



**Genderfragen?  
Genderantworten!**

eine feministische  
Bibliothek in Ihrer Nähe  
finden Sie unter  
[www.ida-dachverband.de](http://www.ida-dachverband.de)

**i.d.a. informieren, dokumentieren, archivieren**  
Dachverband deutschsprachiger Frauen/Lesbenarchive,  
-bibliotheken und -dokumentationsstellen

# Mission possible

## Gender-mainstreaming-Prozesse an der ASFH: Ein Blick zurück in ihre Zukunft

Heike Weinbach

Den Fans von Action- und Spionagefilmen unter Ihnen wird mein Titel bekannt vorkommen. Er ist eine Abwandlung des Films „Mission impossible Teil III“. Mission bedeutet hier wie dort: zunächst einmal „Auftrag“ und meint tendenziell doch eher einen kämpferischen Auftrag. Während im Spionagethriller der Wegfall der Polaritäten Ost-West, Kalter Krieg, die Ausführung der üblichen Aufträge von Geheimdiensten nicht mehr möglich macht, haben wir es im Feld von Gender- und Frauenpolitik gerade mit dem Gegenteil zu tun. Die Infragestellung der Geschlechterpolaritäten, die Dekonstruktion von traditionellen Frauen- und Männerrollenverständnissen ist die innere Triebkraft aller Gender- und Gleichheitsprozesse der Gegenwart. Das Wort Mission kann auch mit „missionieren“ übersetzt werden, im Sinne einer unbeirrbareren Überzeugungsarbeit, die sich an den Grenzen zweifelhafter oder unzweifelhafter Macht bewegen kann. Auf jeden Fall ist Macht im Spiel und die Frauenbewegungen waren zweifelsohne rückblickend betrachtet eine machtvolle Angelegenheit. Der Auftrag hingegen war in der Vor- und Frühgeschichte von Gender-mainstreaming keineswegs so klar, das Wort Gender-mainstreaming noch überhaupt nicht erfunden und in keinem Munde.

Zum Beispiel war das so zu Beginn der achtziger Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts in der Bundesrepublik. 1982 war ich in einem Team von vier Frauen AStA-Frauenreferentin der Universität Marburg, durch eine Vollversammlung von interessierten Studentinnen gewählt, immerhin, dieses Mandat war bereits eine Errungenschaft der Frauenbewegungen der 1970er Jahre. Es gab damals, zu Beginn der 80er Jahre an bundesdeutschen Hochschulen jedoch weder Frauenbeauftragte, noch Frauenreferentinnen der einzelnen Fachbereiche, oft nicht mal AStA-Frauenreferate, unter den damals 4 % Professorinnen waren einige wenige, die sich für Frauenpolitik interessierten, kaum welche, die sich offen politisch in dieser Angelegenheit engagiert hätten. Es gab keine Frauenförderrichtlinien, keine expliziten, gesetzlichen Grundlagen, kaum Interesse, wenig Offenheit für die Themen dieser Zeit, diese waren unter anderen:

Erhöhung des StudentInnenanteils, § 218, Bafögauseinandersetzungen, Frauenforschung und -lehre, Frauenfriedensbewegung. Wie also haben wir unsere Mission ausgeführt? Ich würde sagen, durch so etwas wie missionarische Tätigkeit, permanente, unermüdliche Überzeugungsarbeit in Gestalt von: Flugblättern (selbst

geschrieben und verteilt!), kleinen Zeitschriften, Seminarbesuchen, Diskussionsveranstaltungen, Einzelgespräche mit Lehrenden und Studierenden, kurz durch politische Arbeit, die ihren Sinn aus einer tiefen Überzeugung bezogen hat: nämlich der, dass Veränderung möglich ist und zweitens, dass es dafür nicht einer Mehrheit bedarf, sondern dass eine Minderheit die Mehrheit herstellen kann. Und so ist es tatsächlich gewesen, auch an der ASFH hat sich die frühe frauenpolitische Arbeit in ähnlicher Weise zugetragen, wie ehemalige engagierte Studentinnen zu berichten wissen, zu Beginn der 1980er wurden die ersten Frauenprojekte installiert, ein AStA-Frauenreferat gab es erst ab 1985, die ersten Frauenforschungsprofessuren, ausgefüllt von Dagmar Schultz und Birgit Rommelspacher, entstanden auch in dieser Zeit.

In diesen Auseinandersetzungen sind schon früh zwei sensible Punkte deutlich geworden: zum einen nahm die Konfrontation gegenüber Männern zuweilen eine Schärfe an, die der Sache nicht immer nur hilfreich gewesen war, zumindest da, wo das Denken in Bündnissen schlicht aus dem Blickfeld gerückt war; zum zweiten begannen schon sehr früh die Debatten um die Ungleichheiten unter den Frauen selbst: In Marburg waren es die Themen: unterschiedliche Klassenherkünfte und ihre finanziellen Folgen (Bafögdebatte), die Forderung von Lesben nach Sichtbarkeit auch im Titel des Referates: Autonomes Frauen- und Lesbenreferat, die Forderung von behinderten Frauen nach eigenständiger Vertretung im Frauenreferat. Anderorts wie zum Beispiel in Berlin begannen zur selben Zeit afrodeutsche Frauen und später jüdische Frauen Rassismus und Antisemitismus, Ausgrenzung generell in der Frauenbewegung zu thematisieren. Auch hier wurden die Debatten zuweilen mit einer Schärfe und einem Ausgrenzungscharakter geführt, der einer Dialogkultur nicht zuträglich war. Diese Auseinandersetzungslinien haben die Bewegungen für die Rechte der Frauen bis heute nicht mehr losgelassen. Aber sie sind mal stärker, mal schwächer gewesen.

Schwach waren sie zu Beginn der 1990er Jahre, als die Institutionalisierungsprozesse sich auch an den Hochschulen ausweiteten. Die Installierung von hauptamtlichen Frauen- oder Gleichstellungsbeauftragten hatte auf kommunaler Ebene schon Anfang der 1980er Jahre begonnen und hielt nun Einzug in die Hochschulen, auf der Grundlage der entsprechenden gesetzlichen Veränderungen und Absicherungen in den Hochschulgesetzen.

Ihre nun gewählten Repräsentantinnen hingegen waren mehrheitlich die Angehörigen der deutschen, weißen, akademischen Mittelschicht.

Es begann mit den Frauenbeauftragten eine neue Phase in der Hochschulpolitik, getragen zunächst von Auseinandersetzungen um die Installierung der Frauenförderlinien, die insbesondere an der ASFH geradezu erbittert geführt wurde, so dass erst 1995 nach fünf Jahren Arbeit der ersten Frauenbeauftragten Birgitta Hentschel ein Beschluss hierzu gefasst werden konnte. Die Protokolle und Auseinandersetzungen der damaligen Zeit legen Zeugnis davon ab, wie erbittert versucht wurde, von männlichen Hochschullehrern, als Vertreter einer Struktur, die über Jahrhunderte hinweg ja selbstverständlich gewesen ist und die mentalen Denkstrukturen geformt hat, diese Umsetzungsprozesse zu verhindern. Die Umsetzung dieser Richtlinien prägte die folgende Zeit.

Als ich 2000 den Job der Frauenbeauftragten übernahm, waren die Richtlinien noch keineswegs überflüssig geworden oder gar befriedigend umgesetzt – ihre Notwendigkeit außer Zweifel. Die geopolitische Lage hingegen hatte sich in Sachen Frauenpolitik weiterentwickelt. Auf bis heute letztlich ungeklärte Weise gelang es den engagierten Frauen das Prinzip des Gender-mainstreaming auf der EU-Ebene zu verankern, anschließend auf Bundesebene.

Und all diejenigen, die sich über Jahre darum bemüht hatten, ihrem Umfeld zu erklären, warum es für alle nützlich, hilfreich oder interessant sein könnte, sich Frauenthemen, Genderpolitik in Lehre, Forschung und Politik zu öffnen, hatten plötzlich einen mächtigen Verbündeten: die staatlichen Apparate, die vordem in früher Zeit eher als die politischen Gegner identifiziert worden waren.

Ich erinnere mich sehr gut daran, als ich das zum ersten Mal in seinem ganzen Ausmaß realisiert habe, da dachte ich: das bedeutet doch schlicht und ergreifend, dass die ganze Argumentation auf eine ganz andere Plattform gestellt werden muss. Dass eine ziemlich andere politische Strategie nun auf die Tagesordnung zu stellen war, die geradezu den Charakter einer Umkehrung hatte, nämlich: wenn nun staatlich definiert und mehr oder weniger gesetzlich festgeschrieben ist, dass alle sich um Gender, das heißt konkret Frauen- und Männerpolitik und insbesondere in den öffentlichen Institutionen einsetzen sollen, dann muss das auf der Ebene der einzelnen konkreten Institution folgendermaßen vertreten werden: Genderpolitik wird als Norm und Normalität definiert, im Sinne einer Selbstverständlichkeit, über die zu diskutieren möglich und erwünscht ist, der Rahmen wird aber nicht ohne Weiteres mehr in Frage gestellt werden können. Die Mission war nun eine ganz andere als zehn oder zwanzig Jahre vorher: nun wurde über Umsetzung diskutiert, nicht mehr ob, sondern wie und auch: wie weiter oder auch: wie noch viel weiter! Damit hat auch an der ASFH ein Paradigmenwechsel eingesetzt, ein Beschluss zu Gender-mainstreaming wurde gefasst. Darin heißt es unter

anderem: „Gender-mainstreaming und die Umsetzung der Frauenförderlinien sind als Doppelstrategie Aufgabe aller Hochschulangehörigen und insbesondere der Leitungen. Mit Bezug auf die Gender-mainstreaming- und Antidiskriminierungsrichtlinien der Europäischen Union wird an der Alice-Salomon-Hochschule Gleichstellungspolitik als Querschnittsaufgabe umgesetzt mit dem Ziel der Herstellung der Gleichheit von Frauen und Männern. Gemäß dem zweiten Gender-mainstreaming-Aktionsprogramm (2001-2005) der Europäischen Union und dem Antidiskriminierungsprogramm (2001-2006) wird dabei dem besonderen Umstand der Mehrfachdiskriminierung, insbesondere von Frauen, entgegengewirkt.“

Dieser Beschluss war zunächst noch viel mehr formal als dass er eine unmittelbare Realität gewinnen konnte, als Work in Progress angelegt, aber er hatte und hat Konsequenzen: in einer Gender-mainstreaming-Kommission engagierten sich erstmals Frauen und Männer gemeinsam; das Thema Gender ist nun immer irgendwo auf der Agenda; das Promotionsprogramm für FachhochschulabsolventInnen wird trotz bundesweiter Kürzungen fester Bestandteil der Hochschulpolitik und Frauenförderung; im Zuge der Modularisierung und Umstellung auf die neuen Studiengänge wird Gender als Querschnittskompetenz installiert, kommt es zu einem Pflichtfach: Gender/Queer, in dem bereits die Verknüpfungen mit anderen Formen von Diskriminierung mitgedacht werden; die Zahl der HochschullehrerInnen nimmt zum ersten Mal einen ungebrochenen Aufwärtstrend an, das erste Rektorat, das nur aus Frauen besteht, wird gewählt, der Abbau einer männlichen Leitungshierarchie auf der Verwaltungsebene wird eingeleitet, eine Kinderbetreuung wird installiert und in der Folge ausgebaut, Debatten setzen ein über die Frage, wie die hohe Zahl weiblicher Studierender in der Sozialarbeit und in den anderen Studiengängen zustande kommt und ob es einer Werbung unter Männer bedarf, auch die Frage nach interkultureller Öffnung der Hochschule rückt wieder verstärkt in den Fokus, denn Gender-mainstreaming bedeutet, zumindest vom Anspruch der Hochschule her, nicht nur die strukturellen Ungleichheiten der Geschlechter ins Auge zu fassen.

Darüber hinaus ist also auch, wie die Beschreibung des Faches Gender/Queer zeigt, der Raum eröffnet für weitere Debatten, für Denkweisen und politische Optionen, die andere und weitere Anknüpfungspunkte für Gleichheitsdebatten suchen, in denen die Kategorien Frauen oder Männer nur zwei unter vielen anderen, wie zum Beispiel, transgender oder queer sein können. Als ich einem Kollegen, der seit 30 Jahren Sozialarbeiter ist, von unserem neuen Pflichtfach Gender/Queer erzählte, fragte er, was denn „queer“ sei? Ich habe es ihm ansatzweise erklärt: Queer heißt zum Beispiel, dass wir nicht einfach nur über Geschlechter, Männer, Frauen reden, wie wir das unter dem Stichwort Gender kennen, sondern dass ein Raum geöffnet wird für eine große Vielfalt an möglichen Identitäten und Mischformen, und dass es eben nicht nur

um Heterosexualität oder Homosexualität geht, sondern um viel mehr Facetten in unseren Lebensformen.

Darauf hin meinte der Kollege: das ist ja auch wirklich eure Aufgabe an der Hochschule, dass ihr weiterdenkt und Neues entwickelt.

Ich hingegen glaube nicht, dass das nur die Mission der Hochschule ist, sondern dass das Weiterdenken über die Zwänge von Geschlecht, Heterosexualität, Normativität und Kategorisierungen hinaus überall stattfinden kann. Denn Gender-mainstreaming ist ebenso wenig eine endgültige Wahrheit wie es die Frauenpolitik der 70er und 80er Jahre gewesen ist. Denn endgültige Wahrheiten sind, wie Emma Goldman sagt, etwas für Götter und Regierungen, aber nichts für den menschlichen Verstand. Und ich gebe zum Schluss noch einmal zu bedenken,

dass die allermeisten innovativen, politischen Menschenrechtsbewegungen von Minderheiten, das heißt von den vermeintlich Wenigen ausgegangen sind und genau das macht Vision und Mission hin zu einer anderen gesellschaftlichen Struktur möglich.

Abdruck des Vortrages gehalten im Rahmen des ASFH-Hochschultages zu Gender am 10.05.2006.

**Dr. Heike Weinbach** ist Philosophin, Social Justice-Trainerin, philosophische Beraterin, Mediatorin, Lehrbeauftragte. Homepage: [www.philopraxis-mediation.de](http://www.philopraxis-mediation.de).

## Audit für das Zertifikat „Familiengerechte Hochschule“

Evelyn Tegeler

Die Alice Salomon Fachhochschule hat sich am Audit für das Zertifikat „Familiengerechte Hochschule“, das von der berufundfamilie gGmbH – einer Initiative der Gemeinnützigen Hertie-Stiftung – verliehen wird beteiligt. Dabei hat sich die ASFH das Ziel gesetzt, die vielfältigen, in der Hochschule bereits vorhandenen Maßnahmen zur besseren Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familie sichtbarer zu machen, zu strukturieren und zu bündeln. Sie strebt eine Weiterentwicklung spezifischer familien-gerechter Lösungen für Studierende, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Forschung, Lehre und Verwaltung an. Im Rahmen eines hochschulweiten Diskurses mit allen Statusgruppen soll eine offene und kreative Kommunikation der Vereinbarkeitsfrage ermöglicht und Work-Life-Balance generell zum Thema gemacht werden. Dabei ist auch die Verknüpfung mit den Gender Mainstreaming Prozessen der ASFH angestrebt.

Nach der Verleihung des Grundzertifikats wird innerhalb von drei Jahren an den – in einem Strategie- und Auditierungsworkshop selbst gesetzten – Zielvorgaben gearbeitet und eine Umsetzung angestrebt. Diese betreffen die Handlungsfelder Arbeitszeit, Arbeitsorganisation, Arbeitsort, Personalentwicklung, Führungskompetenz, Informations- und Kommunikationspolitik, Service für Familien, Studium und weitere wissenschaftliche Qualifizierung. In verschiedenen statusgruppenübergreifenden Arbeits- und Projektgruppen werden weitere Maßnahmen entwickelt, die die ASFH einen weiteren großen Schritt

auf dem Weg zur Familiengerechten Hochschule voranbringen wird.

Beispiele für zukünftige Maßnahmen sind:

- Bestandssicherung und Ausbau des hohen Niveaus der flexiblen Arbeitszeitgestaltung
- Strukturelle Integration der Vereinbarkeitsthematik in die Personalentwicklung
- Unterstützung der Führungskräfte in der Vereinbarkeitsförderung
- Flächendeckende, umfassende Information über das Thema und die möglichen Maßnahmen
- Erweiterung der flexiblen Kinderbetreuung
- Optimierung von Infrastruktur und Ausstattung
- Stärkung studentischer Eigeninitiativen in Sachen Kinderbetreuung und Elternvernetzung
- Fort- und Umsetzung der konzeptionellen Arbeit an der Entwicklung einer familiengerechten Studienorganisation
- Ausweitung der E-Learning-Angebote
- ...

Wer Interesse hat, an diesem Prozess mitzuwirken, ist herzlich eingeladen. Die Frauenbeauftragte der ASFH informiert über Möglichkeiten zur Mitarbeit. Eine kurze Mail an [frauenbeauftragte@asfh-berlin.de](mailto:frauenbeauftragte@asfh-berlin.de) stellt den Kontakt her.

# Karriereplanung für Studierende und Absolventen/-innen der ASFH

*Gestalte Deinen Karriereweg aktiv  
– mit Mut, mit Lust, mit uns*

Die Alice Salomon Fachhochschule reagiert auf die 1999 im Bologna-Prozess formulierten Ziele zur Steigerung der Beschäftigungsfähigkeit. Mit dem Projekt „Karriereplanung für Studierende und Absolventen/-innen der ASFH“ werden Strukturen geschaffen, die neue Wege in der Berufswegplanung von Studierenden während und nach dem Studium ermöglichen. Dabei versteht sich die Karriereplanung nicht als ein von Studium und Lehre isolierter Service, sondern als ein integrales, studienbegleitendes Angebot.

Die Karriereplanung unterstützt und begleitet Studierende sowie Absolventen/-innen der ASFH in folgenden Fragen:

- Entwicklung von individuellen Strategien zur beruflichen Planung und des Berufseinstiegs;
- Kenntnisse über den Arbeitsmarkt und seine Veränderungen;
- individuelle Qualifizierung, abgestimmt auf die Entwicklung des Arbeitsmarktes;
- Wege in die Selbstständigkeit – Suche nach Marktlücken.

Mit individuellen Einzelberatungen und Weiterbildungsveranstaltungen reagiert die Karriereplanung als Beratungs- und Serviceeinrichtung bedarfsorientiert und zeitnah auf die Entwicklungen des Arbeitsmarktes. Sie

fördert einen regen Austausch zwischen Hochschule und zukünftigen Arbeitgeber und erweitert ihr internes und externes Netzwerk kontinuierlich.

## **Angebote:**

– Beratung – Einzelcoaching – Gruppencoaching – Weiterbildungs- und Promotionsberatung – Existenzgründungsworkshops – Seminare – Trainings – Workshops – Informationsveranstaltungen – Netzwerkarbeit – Stellenanzeigen

Informieren Sie sich daher regelmäßig auf unseren Internetseiten über die aktuellen Veranstaltungen.

## **Kontakt**

### **Alice-Salomon-Fachhochschule**

Alice-Salomon-Platz 5, 12627 Berlin

### **Karriereplanung**

**Ansprechpartnerin:** Cornelia Wind

**Tel.:** 030-99245-155

**E-Mail:** [karriereplanung@asfh-berlin.de](mailto:karriereplanung@asfh-berlin.de)

**URL:** [www.asfh-berlin.de/karriereplanung](http://www.asfh-berlin.de/karriereplanung)

**Sprechzeiten:** Montag von 10.00–12.00 Uhr, sowie nach Vereinbarung

*Das Projekt Karriereplanung wird mit Mitteln des Europäischen Sozialfonds unterstützt.*

# Eine neue Stimme an der ASFH: der Personalrat der studentischen Beschäftigten

*Was lange währt, wird endlich gut!  
Wir haben einen Personalrat für die studentischen  
Beschäftigten der ASFH gegründet!*

## **Unsere Anfänge**

Es brauchte schon viel Geduld und Engagement (besonders von Conny Brederock), um uns zu gründen. Alles begann mit einer Personalversammlung der studentischen Beschäftigten. Diese wählte einen Wahlvorstand (Andreas Grabow und Roman Kunz), der für die erfolgreiche Durchführung der Wahl zuständig war. Danach fanden die Wahlen an zwei Tagen statt.

Im Anschluss an die Wahl wurde in der konstituierenden Personalratssitzung Frau Annett Eckloff (Zentrum für Weiterbildung und Tagungsmanagement) einstimmig zur Personalratsvorsitzenden gewählt. Ihre Stellvertreterin ist Frau Türkan Ökmen (Kinderbetreuung).

Weitere Mitglieder des Personalrats für studentisch Beschäftigte sind Frau Miriam Ramos Ortiz (International Office), Frau Conny Brederock (Lehrbetriebsamt) und Herr Olaf Bartkowski (Lehre und Forschung). Ersatzmitglieder sind Stefanie Richter (Bibliothek), Nanni Sömmer und Maike Jauer (Videobereich). Zunächst sind wir für die Dauer eines Jahres gewählt.

## **Unsere Aufgaben**

Auf einer Schulung bei der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW) informierten wir uns über die Rechte und Pflichten eines Personalrates. Danach trafen wir uns bei einer Klausurtagung und erarbeiteten gemeinsam, was wir als unsere Aufgaben und Ziele begreifen.

## **Wir wollen...**

- Informationspool für alle studentischen Beschäftigten sein. Wir geben Auskunft bei Fragen rund um den Tarifvertrag, Urlaub, Krankmeldungen, Beendigung des Arbeitsverhältnisses. Des Weiteren sind wir AnsprechpartnerInnen für Probleme und Beschwerden. Wir werden uns dieser annehmen und sie bearbeiten.
- die Einhaltung der ArbeitnehmerInnenrechte.
- die Beschäftigung im Praktikum für alle einheitlich regeln.
- Arbeitsplätze besuchen.
- die Ausschreibungen für freie Stellen an der ASFH öffentlicher und transparenter gestalten.

Der Personalrat tagt alle zwei Wochen, wo wir die Belange unserer täglichen Arbeit diskutieren und klären: u.a. Mitbestimmung bei Ausschreibungen von studentischen MitarbeiterInnen, Einstellungen und Arbeitsbedingungen.

Unsere Sprechstunde ist jeden Mittwoch, die genaue Zeit und weitere Informationen über uns sind über das Internet abrufbar: [www.asfh-berlin.de/studentischer-personalrat](http://www.asfh-berlin.de/studentischer-personalrat). Aktuelle Informationen könnt ihr auch aus den Aushängen des Schaukastens (gegenüber Raum 117) entnehmen.

## **Unsere Ziele**

Auf der Klausurtagung haben wir auch die Ziele unserer Arbeit festgelegt:

- Vertretung der Interessen der studentischen Beschäftigten;
- gute Zusammenarbeit mit der Hochschule;
- überschaubare Verfahren für alle Beteiligten;
- gute Arbeitsbedingungen;
- Einhaltung des Arbeitsschutzes.

## **Unsere Planung für das neue Semester**

Zu Beginn des neuen Semesters werden wir eine Personalversammlung der studentischen Beschäftigten organisieren. Wir möchten alle herzlich einladen, an dieser Veranstaltung teilzunehmen. Ziel ist es, uns kennen zu lernen, Anregungen und Wünsche mitzuteilen und das Kennen lernen der Beschäftigten untereinander. Der Termin und die Tagungsordnung werden auf der Homepage und in dem Schaukasten veröffentlicht.

### **Kontakt**

#### **Alice-Salomon-Fachhochschule**

Alice-Salomon-Platz 5, 12627 Berlin

#### **Personalrat der studentischen Beschäftigten**

**Postfach:** 4-003 (Dies befindet sich in der vierten Etage, direkt an dem hinteren Fahrstuhl, der zur Mensa führt)

**Tel.:** (030) 99245-378 (während der Sprechzeiten)

**E-Mail:** [studpersonalrat@asfh-berlin.de](mailto:studpersonalrat@asfh-berlin.de)

# „Wir sind sehr aktiv und ich fände es schön, wenn die Studierenden sehen könnten, dass man hier wirklich etwas verändern kann“

– Interview mit der AStA-Vorsitzenden Andrea Remmers

*Andrea Remmers studiert an der ASFH Soziale Arbeit im ersten Bachelor-Jahrgang (zum Zeitpunkt des Interviews im 4. Semester), ist 1977 geboren und – was für dieses Interview ausschlaggebend war – Vorsitzende des AStA. Andrea hat sich die Zeit genommen, mir etwas über Ihre Arbeit und Beweggründe zu erzählen.*

## **Wie bist Du auf die Idee gekommen, Dich im AStA zu engagieren?**

Am Anfang meines 2. Semesters sollte das alte Belegverfahren durch ein elektronisches ersetzt werden. Das hat unter den Studierenden einen kleinen Sturm ausgelöst, weil sie befürchteten, dass damit auch das gemeinsame Belegen abgeschafft wird – dieses ist aber eine studentische Errungenschaft und – auch wenn es manchmal nervt – ein gutes System. Ich bin durch Zufall mit einer Kommilitonin auf das Thema gekommen – und wir haben überlegt, dass wir zum AStA gehen könnten, da wir den Eindruck hatten, dass alle einzeln vor sich hin köcheln. Den Plan haben wir gleich am nächsten Tag in die Tat umgesetzt – das war der Punkt an dem wir uns langsam aber sicher eingeklinkt haben.

## **Was ist deine Funktion als AStA-Vorsitzende?**

Relativ lange gab es gar keinen Vorsitz und wir haben lange darüber diskutiert, ob wir einen brauchen oder nicht. Schlussendlich waren wir der Auffassung, dass es eine Stimme nach außen braucht – und auch die Verwaltung hat sich eine Ansprechpartnerin gewünscht. Zudem gibt es auch Landesastakonferenzen in Berlin, an denen jemand teilnehmen sollte.

## **Das heißt du übernimmst die Stimme der Studierenden in außenstehenden Gremien?**

Unter anderem – weil innerhalb des AStA aber ganz unterschiedliche Leute zusammen kommen, sehe ich mich auch in der Rolle der Mediatorin, an die man sich wenden kann, wenn man Probleme hat oder Differenzen diskutiert und geklärt haben möchte.

## **Um es sich besser vorstellen zu können – was genau macht der AStA, was das StuPa?**

Prinzipiell kann man sagen, dass das StuPa dafür zuständig ist die politische Meinung der Studierenden zu vertreten, aufzugreifen, zu diskutieren und der AStA ist dann das ausführende Gremium. Das wäre der Idealweg.

## **Was sind für Dich die aktuellsten Themen?**

Wir haben das Problem, dass Leute austreten – speziell die Frauen und wenn sie nicht austreten kommen sie nicht mehr. Wir haben von Seiten des AStA ein Papier ins StuPa eingebracht, das sich mit männlichem Diskussionsverhalten auseinandersetzt und sehr polarisiert hat – dadurch sind wir gerade sehr mit uns selbst beschäftigt.

## **Was wünschst Du Dir von den Studierenden?**

Ich würde mir wünschen – und das sehe ich auch ein wenig als unsere Aufgabe an – jenes loszutreten und die Studierenden zu motivieren, dass sie verstehen, wie wichtig AStA, StuPa und studentische Hochschulpolitik sind. Wir sind sehr aktiv und ich fände es schön, wenn die Studierenden sehen könnten, dass man hier wirklich etwas verändern kann. Meiner Meinung nach sollten mehr Frauen aktiv sein und sich engagieren, sich nicht unterkriegen lassen und Selbstvertrauen haben.

## **Stichwort Hochschulcafé: In dem Thema steckst Du auch bis über beide Ohren drin. Was ist da der aktuelle Stand?**

Ich finde es schön, dass Du es ansprichst, wir machen natürlich auch anderes, als uns um uns zu drehen. Gerade befinden wir uns in der bürokratischen Mühle und ich glaube wirklich, dass wir es schaffen werden – zwar nicht zum Anfang des Jahres, aber zum Beginn des nächsten Semesters.

**Vielen Dank.**

*Das Interview wurde im Wintersemester 2006/07 von Tanja Abou geführt. Sie studiert an der ASFH Soziale Arbeit.*

## Referat für Öffentlichkeitsarbeit im AStA



Ich bin Nicole und seit dem WS 2006/07, meinem ersten Studiensemester an der ASFH, die neue Referentin für Öffentlichkeitsarbeit im AStA.

Als Neankömmling an der ASFH waren mir das Studierendenparlament (StuPa) und der Allgemeine Studierendenausschuss (AStA) mit seinen verschiedenen Referaten als Studierendenvertretung nicht bekannt. Ebenso verfügte ich über keine weiteren Erfahrungen in dem Bereich der Öffentlichkeitsarbeit. Da ich jedoch voller Tatendrang und Neugierde war und auch feststellte, dass viele StudentInnen ihre Studierendenvertretung nicht kennen und ich dies ändern wollte, stellte ich mich zur Wahl.

Nach vielen Fragen und Recherchen bezüglich allem was mit der Arbeit am PC zu tun hat – denn die ist in diesem Referat groß, was ich von meinen damaligen Kenntnissen nicht behaupten konnte – und mit Hilfe vieler geduldiger KommilitonInnen und den TutorInnen des ComZ, konnte meine Arbeit als neue Öffentlichkeitsreferentin beginnen.

So brachte ich zum Beispiel unsere Website **asta.asfh-berlin.de** zusammen mit den einzelnen ReferentInnen auf aktuellen Stand und aktualisierte die Beschreibungen des StuPa/AStA in verschiedenen Infoheften, wie z.B. dem Erstsemesterhandbuch, dem Vorlesungsverzeichnis und dem Gremienheft. Außerdem erstellte ich unterschiedliche Aushänge (beispielsweise für das Hochschulcafé), nahm an den Treffen zur neuen Foyergestaltung teil und machte Werbung für die jährlichen Gremienwahlen.

Im Vordergrund meiner Arbeit steht einerseits die enge Zusammenarbeit mit den AStA-Referaten und mit dem StuPa. Andererseits möchte ich die Tätigkeiten und Aufgabenbereiche des StuPa und AStA fortwährend aufgreifen und vorstellen, da diese unter den meisten Studierenden nicht bekannt sind und auch immer neue Studis dazu kommen.

Des Weiteren möchte ich künftig E-Mailverteiler mit Hilfe der jeweiligen SemestersprecherInnen für jedes Semester einrichten, um die Informationsvermittlung zu beschleunigen, und die Beteiligung bei den jährlichen Gremienwahlen verbessern. Ferner werde ich u.a. informative Aushänge zu den Studierendenvertretungen erstellen und die einzelnen AStA-ReferentInnen unterstützen.

### **Kontakt**

**Referentin für Öffentlichkeitsarbeit im AStA an der ASFH**

**Sprechstunde** im AStA Raum 016 (mittwochs von 11.00-12.00 Uhr)

**E-Mail:** [asta.oeffref@asfh-berlin.de](mailto:asta.oeffref@asfh-berlin.de)

**Tel.:** (030) 99245-367 (AStA/Fax)



Wann ich meine Bachelorarbeit anmelde?

Redne ich gerade aus!



Bis Juni wird's mix: Zuviel Stress im Job...



Anfang Juli geht's mit Vera nach Comera - wieder 3 Wochen weg.

Wenn ich die letzte Juli-Woche beginne?



Mal rechnen: Zwölf Wochen Bearbeitungszeit heißt: Mitte Oktober fertig.



Oh, nicht vergessen:

maximal sechs Wochen

Verlängerung! Fertig wär ich dann am....



... 1. Dezember!  
Passt perfekt!  
Genau zum  
Dezember-Eisprung!



(schmierig von Fink)

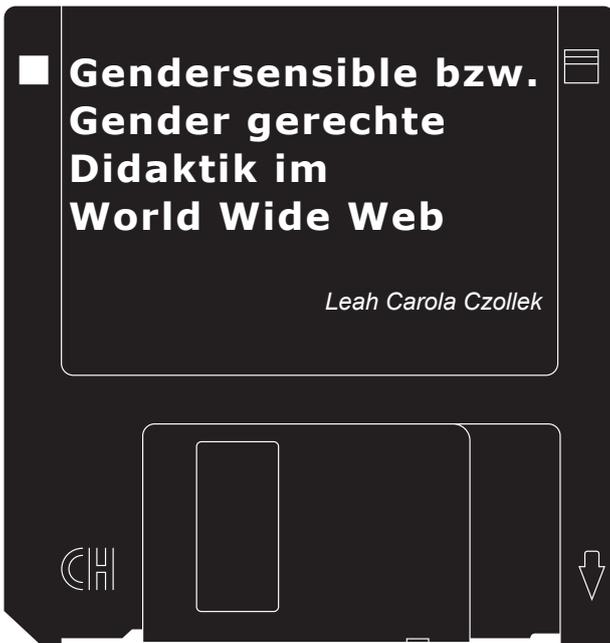
# Cartoons von Michael Fink



Die Alma Mater ist eine Rabenmutter oder Vom richtigen Zeitpunkt



Zeichnungen von Renate Alf in der BRIGITTE 8/91, Text von Antje Kirschning alice 10/06



**Gender-Aspekte bei der Einführung und Akkreditierung gestufter Studiengänge:**

[www.gender-in-gestufte-studiengaenge.de](http://www.gender-in-gestufte-studiengaenge.de)

**Die Technik ist weiblich:**

<http://www.die-technik-ist-weiblich.at/5-gender-salon-gendersensible-didaktik-an-hochschulen-und-in-der-erwachsenenbildung-2/>

**Eine Handreichung für die Praxis:**

[http://www.sfjg.de/down/geschl\\_did\\_fort\\_weit.pdf](http://www.sfjg.de/down/geschl_did_fort_weit.pdf)

**Weiterführende Literatur:**

[http://www.bpb.de/die\\_bpb/F733YC,6,0,Weiter%FCurende\\_Literatur.html#art6](http://www.bpb.de/die_bpb/F733YC,6,0,Weiter%FCurende_Literatur.html#art6)

**Gender und Neue Medien:**

<http://mod.iig.uni-freiburg.de/cms/fileadmin/publikationen/online-publikationen/Checklistengmmb.pdf>

**Bildungsleitfaden – Lieber gleich berechtigt:**

[http://www.eisenbahner.at/servlet/ContentServer?pagename=S03/Page/Index&n=S03\\_24.2](http://www.eisenbahner.at/servlet/ContentServer?pagename=S03/Page/Index&n=S03_24.2)

**Thesen zu Geschlechtergerechter Bildung**

[http://www.naturerlebniszentrum.org/fileadmin/file\\_archive/geschlechtsreflektierte\\_ub.pdf](http://www.naturerlebniszentrum.org/fileadmin/file_archive/geschlechtsreflektierte_ub.pdf)

**Gender Mainstreaming Berufliche Bildung und Neue Medien:**

[http://www.ergolog.de/gm/Dokumentation\\_Berufliche\\_Bildung.pdf](http://www.ergolog.de/gm/Dokumentation_Berufliche_Bildung.pdf)

**Medienkompetenz und -didaktik:**

[http://www.frauen-ans-netz.de/index.php/fan05/magazin/medienkompetenz/genderorientierte\\_mediendidaktik\\_anspruch\\_und\\_wirklichkeit](http://www.frauen-ans-netz.de/index.php/fan05/magazin/medienkompetenz/genderorientierte_mediendidaktik_anspruch_und_wirklichkeit)

**Lernen im Web:**

[http://www.iaw.uni-bremen.de/fit-in-e-business/news/news\\_f.html](http://www.iaw.uni-bremen.de/fit-in-e-business/news/news_f.html)

# BOOKLOOK zum Thema Gender + Hochschuldidaktik

Mathilde Haubricht

Baur, Esther/ Marti, Madeleine

**Kurs auf Genderkompetenz - Leitfaden für eine geschlechtergerechte Didaktik in der Erwachsenenbildung**

2000, Gleichstellungsbüro Basel-Stadt,  
ISBN: 978-3-9522054-0-2

Blickhäuser, Angelika/ Bargen, Henning von

**Mehr Qualität durch Gender-Kompetenz - Ein Wegweiser für Training und Beratung im Gender Mainstreaming**

2006, Helmer, ISBN: 978-3-89741-199-9

Buchen, Sylvia/ Helfferich, Cornelia/ Maier, Maja S. (Hg.)

**Gender methodologisch - Empirische Forschung in der Informationsgesellschaft vor neuen Herausforderungen**

2004, VS Verlag für Sozialw., ISBN: 978-3-531-14291-3

Buchmayr, Maria

**Geschlecht lernen - Gendersensible Didaktik und Pädagogik**

2007, Studien Verlag, ISBN:978-3-7065-4447-4

Dudeck, Anne/ Jansen-Schulz, Bettina (Hg.)

**Hochschuldidaktik und Fachkulturen - Gender als didaktisches Prinzip**

2006, Univ.-Verl. Webler, ISBN: 978-3-937026-47-3

Frey, Regina

**Gender im Mainstreaming - Geschlechtertheorie und -praxis im internationalen Diskurs**

2003, Helmer, ISBN: 978-3-89741-083-1

Hauser Hoch, Gabriella

**Gender in der Sozialen Arbeit - Theoretische Überlegungen zu einer geschlechtsreflexiven Praxis**

2006, Edition Soziothek, ISBN: 978-3-03796-125-4

Kunert-Zier, Margitta

**Erziehung der Geschlechter - Entwicklungen, Konzepte und Genderkompetenz in sozialpädagogischen Feldern**

2005, VS Verlag für Sozialw., ISBN: 978-3-531-14657-7

Merz, Veronika

**Salto, Rolle und Spagat - Gender Manual I - Basiswissen zum geschlechterbewussten Handeln in Alltag, Wissenschaft und Gesellschaft**

2001, Pestalozzianum, ISBN: 978-3-907526-82-8

Merz, Veronika/ Grünewald-Huber, Elisabeth/ Hanitser, Christa/ Rammsauer, Susanne/ Rechsteiner, Maya/ Rusterholz, Ingrid/ Ryter, Annamarie

**Salto, Rolle, Pflicht und Kür - Gender Manual II - Materialien zur Schlüsselqualifikation Genderkompetenz in der Erwachsenenbildung**

2. Aufl. 2006, Pestalozzianum,  
ISBN: 978-3-907526-83-5

Michel, Sigrid/ Löffler, Sylvia (Hg.)

**Mehr als ein Gendermodul - Qualitative Aspekte des Qualitätsmerkmals Gender im Bologna-Prozess**

2006, Kleine Verlag ISBN: 978-3-89370-411-8

Mörth, Anita/ Hey, Barbara (Hg.)

**Geschlecht + Didaktik**

2007, UNI Graz, ISBN:978-3-9501271-3-3

Roloff, Christine/ Selent, Petra (Hg.)

**Hochschulreform und Gender Mainstreaming - Geschlechtergerechtigkeit als Querschnittsaufgabe**

2003, Kleine Verlag, ISBN: 978-3-89370-381-4

Roloff, Christine (Hg.)

**Personalentwicklung, Geschlechtergerechtigkeit und Qualitätsmanagement an der Hochschule**

2002, Kleine Verlag, ISBN: 978-3-89370-363-0

Rose, Lotte

**Gender und Soziale Arbeit - Annäherungen jenseits des Mainstreams der Genderdebatte**

2007, Schneider Hohengehren,  
ISBN: 978-3-8340-0220-4

Ryter, Annamarie

**Kann jeder auch ein Mädchen sein? - Leitfaden zur Erarbeitung von geschlechtergerechten Lehrmitteln**

2004, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich,  
ISBN: 978-3-03713-035-3

Simmel-Joachim, Monika/ Schäfer, Reinhild (Hg.)  
**Frauenstudien zur sozialen Arbeit - Wie genderbezogenes Wissen in die berufliche Praxis Eingang finden kann**

2005, Helmer, ISBN: 978-3-89741-184-5

Spieß, Gesine/ Rentmeister, Cillie (Hg.)  
**Gender in Lehre und Didaktik - Eine europäische Konferenz in Erfurt**

2002, Peter Lang, ISBN: 978-3-631-50153-5

Steffen, Therese

**Gender**

2006, Reclam Leipzig, ISBN: 978-3-379-20307-4

Zander, Margherita/ Hartwig, Luise/ Jansen, Irma (Hg.)  
**Geschlecht Nebensache? - Zur Aktualität einer Gender-Perspektive in der Sozialen Arbeit**

2006, VS Verlag für Sozialw., ISBN: 978-3-531-14947-9

## Rezensionen

**1** Becker, Ruth/ Jansen-Schulz, Bettina/ Kortendiek, Beate/ Schäfer, Gudrun

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

Dortmund 2006

ISBN 3-936199-06-X , 319 Seiten

*Die Studie ist kostenlos zu beziehen über:*

Netzwerk Frauenforschung NRW

Universität Dortmund

44221 Dortmund

Tel.: 0231-755-5142

Fax: 0231-755-2447

E-Mail: kortendiek@netzwerk-frauenforschung.de

URL: www.netzwerk-frauenforschung.nrw.de

Mit der Einführung gestufter Bachelor- und Master-Studiengänge im Zuge der sogenannten Bologna-Reform ergibt sich die einmalige Chance, Inhalte der Frauen- und Geschlechterforschung in die überarbeiteten und modularisierten Curricula einzubinden. Eine Kontrolle, ob Gender-Kompetenz als Lernziel tatsächlich systematisch in jedes einzelne Modul integriert oder in ausgewählten Modulen verankert wurde, könnte im Zuge der Akkreditierung der Studiengänge erfolgen. Soweit die Theorie. Doch inwieweit werden Gender-Aspekte bei der Entwicklung, Akkreditierung und Durchführung gestufter Studiengänge an deutschen Hochschulen in der Praxis tatsächlich berücksichtigt? Diesen Fragen geht die vom Nordrheinwestfälischen Innovationsministerium in Auftrag gegebene und von der Koordinationsstelle des Netzwerks Frauenforschung NRW erarbeitete Studie nach.

### Zum methodischen Vorgehen

Für eine Bestandsaufnahme werden einschlägige Beschlüsse der hochschulpolitischen Gremien<sup>1</sup> dargelegt, vorhandene Quellen ausgewertet und folgende ExpertInneninterviews oder schriftliche Befragungen durchgeführt mit:

1. VertreterInnen von fünf Akkreditierungsagenturen sowie einem Vertreter des Akkreditierungsrates,
2. WissenschaftlerInnen zu Erfahrungen zur Integration von Gender-Aspekten bei der Entwicklung und Akkreditierung gestufter Studiengänge,
3. zentralen Gleichstellungsbeauftragten aller deutschen Hochschulen.

### Zum Ergebnis der Studie

Die Studie belegt, was schon andere AutorInnen befürchtet haben: Der Bologna-Prozess könnte, statt Geschlechtergerechtigkeit an den Hochschulen Europas zu fördern, gegenteilig wirken und ungleiche Geschlechterverhältnisse in der Wissenschaft und an den Hochschulen verfestigen. So wird die Vereinbarkeit von Studium und Familie durch die neuen verdichteten Studienstrukturen eher erschwert als erleichtert, obwohl mit der Modularisierung mehr Flexibilität erreicht werden sollte („völlig überzogene Ansprüche“, S. 44) Auch könnte sich die immer wieder geäußerte Empfehlung, Frauen könnten nach Abschluss eines BA-Studiums eine „Familienphase“ einlegen, leicht als „Frauenfalle“ erweisen, statt als „Frauenfreundlichkeit“. Frauen beginnen nach Abschluss eines Bachelor-Studiums seltener als ihre männlichen Kommilitonen ein Master-Studium und werden somit an einer wissenschaftlichen Karriere gehindert. Kritisch sehen die AutorInnen, dass die personelle Besetzung in den Akkreditierungsinstitutionen in Deutschland derzeit die geringe Repräsentanz von Frauen in den höheren Ebenen der Wissenschaft spiegelt: Bspw. gehören dem Akkreditierungsrat, also dem obersten Organ des Umstellungsprozesses, 15 Männer und zwei Frauen an.

### Forderungen und Handlungsempfehlungen

Die Autorinnen der Studie adressieren ihre Empfehlungen (S. 75-78) an die Hochschulen, die Politik auf Bundes- und Landesebene, den Akkreditierungsrat sowie an die Agenturen. An erster Stelle nennen sie das Bekenntnis der Hochschulleitungen, ihre Studiengänge geschlechtergerecht auszugestalten. Konkret heißt das z. B., bei

Maßnahmen zur Vereinbarkeit von Studium und Familie explizit Väter anzusprechen und gleiche Übergangsmöglichkeiten in Master-Studiengänge für Studentinnen und Studenten sicher zu stellen. Diese Ziele müssen mit konkreten Vorgaben verbunden werden, d. h. es müssen Anreiz-, Sanktions-, Beratungs-, Unterstützungs-, Evaluierungs-, Monitoring- und Controllingssysteme etabliert werden. Weiterhin werden dauerhafte Weiterbildungsprogramme zu Gender-Kompetenz empfohlen, die Weiterentwicklung der Frauen- und Geschlechterforschung durch spezielle Professuren, Lehraufträge, Gender-Zentren usw. sowie die dauerhafte Finanzierung all dieser Maßnahmen.

Sie appellieren an die politischen Instanzen, in ihrem Einflussbereich auf die Durchsetzung von Gender-Mainstreaming zu dringen und mit Maßnahmen des Controllings, mit Zielvereinbarungen und der leistungsbezogenen Mittelvergabe zu verbinden. Die Bedeutung der Frauen- und Geschlechterforschung für die Weiterentwicklung der Wissenschaft muss in allen Stellungnahmen, Erlassen usw. der Ministerien betont und mit den jeweiligen Fachgesellschaften kommuniziert werden.

Dem Akkreditierungsrat und den Agenturen wird viel Einfluss zugemessen, die gestuften Studiengänge geschlechtergerecht auszugestalten. Sie sollen die Bedeutung der Geschlechtergerechtigkeit von Studiengängen in allen Stellungnahmen kommunizieren und ein ausgewogenes Geschlechterverhältnis in ihren Gremien herbeiführen. Als erster Schritt soll eine Vertreterin der BuKoF in den Akkreditierungsrat aufgenommen werden.<sup>2</sup> Wichtig ist auch eine Beteiligung von WissenschaftlerInnen mit Gender-Kompetenz im Akkreditierungswesen und den einzelnen Verfahren an den Hochschulen.

Den größten Anteil an der Studie mit einem Umfang von insgesamt mehr als 300 Seiten haben Vorschläge für die Verankerung von Lehrinhalten aus der Frauen- und Geschlechterforschung in 47 verschiedene Studienfächer

(S. 78-257). Sie wurden jeweils von ExpertInnen aus den Fächern beigesteuert – von der Biologie über Elektrotechnik bis zur Volkswirtschaftslehre. In einem weiteren Kapitel werden über 200 Gender-ExpertInnen für diese Disziplinen benannt, die prinzipiell bereit sind, an Akkreditierungsverfahren teilzunehmen und die jeweiligen Studiengänge auf Geschlechtergerechtigkeit und Integration von Inhalten der Frauen- und Geschlechterforschung zu überprüfen. Dieser Gender-ExpertInnen-Pool wurde im Anschluss an die Studie in eine Datenbank überführt.<sup>3</sup>

#### Fazit

Die Diagnose, dass die Geschlechterdimension bei der Konzeption, Akkreditierung und Durchführung von gestuften Studiengängen immer noch nicht ausreichend berücksichtigt wird, ist einmal mehr gut belegt. Es mangelt an der Kenntnisnahme und Durchsetzung von durchaus vorhandenen Richtlinien. Insofern ist diese Zusammenstellung auch mit best-practice-Beispielen wichtig und verdienstvoll. Die vielfältigen Vorschläge für die Therapie sind eine gute Diskussionsgrundlage, wenngleich ebenfalls nicht neu. Die systematische Gliederung ermöglicht LeserInnen, die sich erstmals mit dem Thema beschäftigen, einen verständlichen, inspirierenden Einstieg und wird auch InsiderInnen als Nachschlagewerk nützlich sein. Viele Beispiele, Erfahrungsberichte und Zitate runden die Lektüre ab. Leider bleibt offen, wer ab wann, wo und wie Zugriff auf die Gender-ExpertInnen-Datenbank haben soll. Es ist auch bedauerlich, dass bei insgesamt 17 Mitgliedern des Akkreditierungsrates lediglich mit einem Mann und nicht mit den beiden Frauen gesprochen wurde, zumal den Akkreditierungsinstanzen eine Schlüsselrolle zuerkannt wird. Deren intensivere Analyse und ggf. ein Vergleich mit anderen europäischen Ländern wäre wünschenswert gewesen.

*Antje Kirschning*

#### Fußnoten

- 1 Dies sind insbesondere die europäischen BildungsministerInnen, das Bundesbildungsministerium für Bildung und Forschung, die KultusministerInnenkonferenz, der Akkreditierungsrat sowie die Bundeskonferenz der Frauen- und Gleichstellungsbeauftragten (BuKoF).
- 2 Laut Marco Tullney von der FU Berlin wurde die hierfür nötige Änderung der Satzung bereits im Rat behandelt und abgelehnt. URL: [http://www.querelles-net.de/2007-21/text21tullney\\_becker.shtml?print](http://www.querelles-net.de/2007-21/text21tullney_becker.shtml?print) [letzter Zugriff: 17.07.2007]
- 3 Sie ist unter der URL <http://www.gender-in-gestufte-studiengaenge.de> einzusehen.

## 2 Birgit Rommelpacher „Der Hass hat uns geeint“. Junge Rechtsextreme und ihr Ausstieg aus der Szene

Campus Verlag, Frankfurt am Main 2006  
ISBN 3593380307, 246 Seiten, 19,90 Euro

Jugendliche Rechtsradikale mit ihrer gesellschaftlich sichtbaren Nähe zu Gewalt haben in den letzten Jahren Aufmerksamkeit von Forschung und Politik bekommen

– Untersuchungen wurden vorgenommen, Präventions- und Aussteigerprogramme aufgelegt. Dabei dominiert ein Zugang, der den Rechtsradikalismus vor allem psychosozial „erklärt“. Missglückte Sozialisationsprozesse, eigene Gewalterfahrungen, schulische bzw. berufliche Perspektivlosigkeit werden als Hintergrund für Rechtsradikalismus ausgemacht und sind Ausgangspunkt von Hilfeprogrammen.

Dem setzt die qualitative Studie von Birgit Rommelspacher – Interviews mit Aussteigern sind die empirische Grundlage – einen differenzierteren Zugang entgegen, durch den ein Persönliches wie Ideologie/ Politik umfassende Profil rechtsradikaler Laufbahnen sichtbar wird. Beim Einstieg in die rechte Szene, das zeigen die untersuchten biografischen Verläufe, treffen immer mehrere Faktoren zusammen, die individuell unterschiedliche Motive bündeln und immer auch Anlässe aus dem Umfeld einschließen: Für manche der Befragten findet eine zunächst unpolitische Randalier- und Gewaltlust in der rechtsradikalen Szene eine ideologische „Begründung“, manche (soziale Außenseiter) suchen in der Szene soziale Anerkennung und Gemeinschaft, andere identifizieren sich von Beginn ihrer rechtsradikalen Laufbahn an politisch mit nationalistischen/ rassistischen Vorstellungen. Häufig können die Jugendlichen im familiären Kontext mit radikalen Positionen zunächst provozieren, oft aber greifen sie auch auf rechte politische Familientraditionen zurück.

Rommelspachers dominanztheoretischer Zugang macht deutlich, was die jugendlichen Rechtsradikalen mit der „Mitte“ der Gesellschaft verbindet und worin der Bruch liegt. Rechtsradikale Ideologien enthalten nationalistische, frauendiskriminierende und rassistische Positionen, wie sie *kulturell* in den Familien, Subkulturen, aber (zumindest latent) auch in der „Mitte“ präsent sind; der Rechtsextremismus verbindet solche Vorstellungen mit antidemokratischen Haltungen und Zielen zu einer *politischen* Position. Die sich hieraus ergebenden These „Der Rechtsextremismus wird also vor allem da erfolgreich sein ..., wo Dominanzideologien und hierarchisierende Praxen in der Gesellschaft besonders ausgeprägt sind“ (141), findet auch in den untersuchten rechtsradikalen Laufbahnen ihre Bestätigung.

Der Untersuchung geht es jedoch nicht darum, theoretische Thesen zu bestätigen, sondern darum in der

psychologischen und sozialisationstheoretischen Analyse der Verläufe Punkte auszumachen, an denen auch andere Entwicklungen möglich gewesen wären, und mit Blick auf die Entwicklungen, die dann zum Ausstieg geführt haben, Bedingungen, Begegnungen und Erfahrungen zu erkennen, die den Ausstieg befördert haben. Gerade für diesen letzten Punkt ergibt sich die Schwierigkeit, dass nicht alle Merkmale, die Rommelspacher zum Kriterium für Ausstieg macht – Verzicht auf Gewalt, Lösung aus dem Milieu und Trennung von der rechtsextremen Ideologien – wirklich eindeutig aufzufinden sind. Verzicht auf Gewalt und Ablösung vom Lebensstil des Milieus sind Thema der Selbstbeschreibung von Aussteigern, auch Irritationen hinsichtlich der rechten Überzeugungen und „Sprüche“ lassen sich erkennen. Ob dies ein vollständiger Ausstieg oder der „Übergang vom ‚jugendlichen‘ zum ‚erwachsenen‘ Rechtsextremismus“ (169) ist, ist nicht immer klar. Um so bedeutsamer eine Konsequenz, die sich aus der Analyse insgesamt für die Auseinandersetzung mit jungen Rechtsextremen ergibt: Es reicht nicht, sich mit den biografischen Bedingungen rechtsextremer Karrieren zu beschäftigen und Ausstiegshilfen zu konzipieren, die auf der psychosozialen Dimension beruhen; erforderlich ist auch die Auseinandersetzung „in der Sache“, die Kritik der vertretenen Ideologie.

Was das Buch interessant und lesenswert macht, ist neben der Klarheit der Positionierung, die Sorgfalt mit der die biografischen Verläufe psychologisch analysiert werden. – Schließlich hat die Autorin auch eine klare, am konkreten Problem bleibende Sprache gefunden, die auch diejenigen zu einer Lektüre einlädt, die in der beruflichen Praxis mit dem Thema beschäftigt sind.

*Prof. Dr. Ruth Großmaß*

### **3** Gunzenhäuser, Randi/ Haas, Erika **Promovieren mit Plan. Ihr individueller Weg: von der Themensuche zum Dokortitel**

Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills 2006

ISBN 3-86649-994-9, 120 Seiten, 12,90 Euro

„Wer promovieren will, sollte dieses Buch lesen“, steht auf der Rückseite der überarbeiteten 2. Auflage des Ratgebers „Promovieren mit Plan“. Das Buch möchte Tipps und Hinweise geben, um allen an einer Promotion Interessierten die Überwindung der vielen Hürden zu ermöglichen, die sich in der Vorbereitung und Durchführung einer solchen ergeben können. Das Büchlein spricht sehr unterschiedliche Zielgruppen an wie z. B. Menschen, die am Lehrstuhl arbeiten, an dem sie promovieren wollen oder solche, die an der Dissertation neben der Betreuung ihrer Kinder und Versorgung des Haushalts arbeiten

möchten. Diese heterogenen Gruppen werden durch die Verwendung spezifischer Icons (Symbole) durch die 120 Seiten geführt.

Zwar werden FH-AbsolventInnen nicht als eigene Zielgruppe definiert, aber die ausführlichen Tipps können auch ihnen auf dem Weg zur Promotion eine wichtige Hilfestellung geben. Von der Checkliste „Sind Sie promotionsbereit?“ über die Forschungsphase bis hin zur Veröffentlichung der Dissertation decken die beiden Autorinnen alle wichtigen Aspekte ab. Dabei geht es durchaus humorvoll zu, wenn bspw. unter der Überschrift „Betreuende ProfessorInnen“ steht: „Setzen Sie keinen modernen und konstruktiven Führungsstil voraus. Erkenntnisse in der Personalführung werden an der Universität meist bestenfalls theoretisch aufbereitet.“ (S. 28) Der Ratgeber ist durchgängig mit einem geschlechtsspezifischen Blick geschrieben.

In ihrem Bemühen allen gerecht zu werden verlieren sich die Autorinnen allerdings manchmal zwischen zu großer Detailgenauigkeit und der Reduzierung auf bloße Überschriften. Regeln zum wissenschaftlichen Schreiben sind in einem solchen Buch z. B. eher überflüssig, zumal das Thema nur unvollständig behandelt werden kann; ein Hinweis auf entsprechende Publikationen wäre hier dienlicher gewesen. Insgesamt ist der Ratgeber aber eine

wahre Fundgrube für alle, „die eine Promotion andenken, planen oder bereits eine Dissertation schreiben“ (S. 11), zumal er neben der Darstellung aller denkbaren Leidensmomente auch Mut macht und motiviert, sich diesem jahrelangen Prozess einer Promotion auszusetzen.

*Dr. Susanne Gerull*

## „Eine offene Kommunikation ... das wünsche ich mir“ Antje Kirschning und Evelyn Tegeler im Interview mit Heinz Cornel – über die ersten Eindrücke als Prorektor an der ASFH

**Wir sind sehr interessiert daran zu erfahren, welche Erfahrungen Sie als Prorektor im letzten Jahr gesammelt haben, was diese Arbeit für Sie bedeutet, und wir würden auch gern' über die Schulter des Heinz Cornel als Privatmann schauen.**

**Der Schwerpunkt dieser QUER liegt auf dem Thema „Gender und Hochschuldidaktik“. Gender ist ein Thema, mit dem Sie sich ja als Hochschullehrer und als Mitglied der Gender Mainstreaming Kommission engagiert auseinandersetzen.**

**Dazu auch gleich unsere erste Frage. Die ASFH hat seit Oktober 2006 mit der Rektorin und Ihnen als Prorektor quasi eine „gegenderte“ Doppelspitze – wirkt sich das irgendwie aus? Wie sind denn eigentlich die Aufgaben und Verantwortlichkeiten im Rektorat aufgeteilt?**

Mit dem Genderaspekt hat das Zustandekommen des Rektorats sehr wenig zu tun gehabt. Das war, sagen wir mal, eher ein Zufall. Ich würde das so bewerten, dass meine Wahl mit dem Geschlecht nichts zu tun gehabt hat. Das war vielleicht in den Auseinandersetzungen der 80er Jahre ganz anders – aber es gab im vergangenen Jahr weder in den Wahlentscheidungen ein geschlechtsbezogenes Argument noch hat irgendjemand zu irgendeiner Zeit einen Wahlkampf geschlechtsbezogen geführt. Vielleicht aber bedurfte es einiger Jahre von Frauenrektoraten, damit diese Tatsache hier jetzt keine Rolle mehr spielt. Das könnte auch wieder anders werden.

Was die interne Aufgabenteilung angeht, so ergibt sie sich teils aus dem, was auch vorher zwischen den Prorektorinnen und der Rektorin aufgeteilt war, und auch aus dem Hochschulgesetz, d. h., die Rektorin ist die oberste Dienstherrin an der Hochschule. Sie vertritt die ASFH nach außen, sowohl national als auch international. Ich bin im Wesentlichen für den nach innen gerichteten Teil verantwortlich – vom Personal abgesehen –, d. h. die Weiterbildung, Entwicklungsplanung, Prüfungen, Öffent-

lichkeitsarbeit, die Studiengänge – soweit sie nicht die Studiengangsleiterinnen betreffen –, das Computerzentrum, die Lehrevaluation, Qualitätsentwicklung, Kinderbetreuung und Gender Mainstreaming.

**Wenn Sie Ihre Aufgabengebiete betrachten: Wie würden Sie Ihren Führungsstil beschreiben? Und welche persönlichen Erfahrungen liegen dem zugrunde? Können Sie Besonderheiten erkennen, die nicht nur in der Person liegen?**

Ich habe einen demokratischen Stil, versuche transparent zu sein und Transparenz zu schaffen, aber ich sehe auch, wie schwierig das ist. Es ist ja nicht so, dass man quasi immer schon das Richtige weiß und das nur durchzusetzen bräuchte. Wir brauchen den Dialog innerhalb der Hochschule, sonst können wir nicht erfolgreich sein.

Im Gegensatz zu den sogenannten „68ern“ – ein Begriff, den ich üblicherweise nicht verwende – fiel meine Studienzeit nicht in die Hochzeit der Studentenbewegung. In Frankfurt am Main war ich natürlich als 14- bis 18-jähriger politisch interessierter Schüler nahe dran – aber eben nicht im Zentrum dabei. Ich bin für die Studentenbewegung eigentlich zu spät geboren, und das hat einen anderen Diskursstil zur Folge. Wenn man es am Beispiel der Geschlechterfragen und Gender Mainstreaming fokussiert, war die Debatte, als ich dazukam, immer schon ein bisschen weiter. Man kann es auch negativ sagen. Ich hab' die ganz harten Auseinandersetzungen der Frankfurter Studentenbewegungen mit Weiberrat etc. nicht bzw. nur aus der Ferne, der Perspektive des Beobachters, miterlebt. Die waren praktisch schon vorbei und es hat sich ein differenzierter Diskurs aufgetan. Die letzte große Debatte, die ich hier an der Hochschule erlebt habe – und da war ich auch erst ein paar Jahre hier –, war die Debatte um die Frauenförderrichtlinien, wo es letztendlich Kampf-abstimmungen gegeben hat. Aber das war wirklich das letzte Aufflackern.

**Viele an der ASFH haben sich ja länger schon gewünscht, dass Sie als Prorektor kandidieren und Sie haben lange gezögert. Warum?**

Also ich hab' immer zwei Gründe genannt und zu denen stehe ich nach wie vor. Ich habe Forschung und Lehre immer gern' gemacht und ich mache es auch heute noch gern'. Ich habe viele interessante Forschungsprojekte. Einige sollen noch 13-14 Jahre laufen. Und ich mag auch die Lehre gern', sowohl im Grundstudium als auch vor allem im Projektstudium. Von daher war es für mich nie so, dass ich sagte, ich will eine Position haben, damit ich mich in die „zweite Linie“ zurückziehen kann – dieses Motiv ist mir bis zum heutigen Tag fremd. Der zweite Grund liegt darin, dass meine zwei Kinder noch ziemlich klein waren, als ich die ersten Male gefragt wurde. Und ein Privileg, welches wir in unserem Professoren/-innenjob haben, war immer und ist, dass wir einen großen Teil der Arbeiten ziemlich flexibel einteilen können. Ich hab' mir durchaus auch das Recht genommen, am Nachmittag nach Hause zu fahren und mit meinen Kindern auf den Fußballplatz zu gehen, und mich dann nachts von 21.00 bis 1.00 Uhr noch einmal an den Schreibtisch gesetzt – das sind vier Stunden, um etwas zu publizieren, vorzubereiten oder zu schreiben. Und das ist etwas, das ich durchaus als ein Privileg lange Zeit nicht missen wollte. Das ist im Rektorat schwerer. Es gibt festere Präsenzzeiten – das muss auch so sein für die Hochschule. Verschiedene andere Entwicklungen in der Hochschule haben mich dann doch über meinen Schatten springen lassen. Aber ich merke bei der Organisation meines Arbeitsalltags, dass das immer noch eine große Rolle spielt.

**Hat sich denn das Thema „Vereinbarkeit Familie und Beruf“ durch Ihr Prorektorat geändert?**

Durch das Älterwerden der Kinder – sie sind jetzt 17 und zwölf Jahre – relativiert sich das Argument natürlich etwas. Zeitgleich mit meiner Wahl zum Prorektor ist mein großer Sohn in die USA gegangen, mein zweiter hat die Schule gewechselt, meine Frau hat auch die Arbeitsstelle gewechselt, es war irgendwie ein ganzer Familienaufbruch, und das hat mir auch Schub gegeben, mich dafür zu entscheiden. Aber zum Beispiel habe ich mir jetzt gerade in den letzten Wochen vorgenommen, und das auch öfter gemacht, dass ich morgens nicht schon um 8.00 Uhr hier bin (dann müsste ich schon um 7.00 Uhr aus dem Haus und da steht mein kleiner Sohn erst auf), sondern ich komme ganz relaxt um kurz nach 9.00 Uhr hier an – dann kann ich nämlich noch mit ihm gemeinsam frühstücken. Und da bin ich noch am Experimentieren, wie ich das am besten mache. Oft wächst der Terminkalender aber so zu, dass ich trotz anderer Pläne dann doch um kurz nach 8.00 Uhr hier bin.

**Mit älteren Kindern braucht man einfach Zeit, damit sich eine geeignete Situation ergibt, in der sie von ihren Sorgen und Problemen erzählen, die sie ja durchaus auch haben in dem Alter.**

Da muss Zeit sein, die nicht dauernd sagt, es ist eine eingeteilte, vorprogrammierte Zeit, wir machen jetzt das und das, sondern es muss sich ergeben, es muss ruhig sein, kein pädagogisch heuchelndes Interesse..., wobei ich gleich dazu sagen muss, dass ich nicht in der Gefahr bin, mich dauernd als Märtyrer meiner großen Arbeitsleistung feiern zu lassen. Wenn ich zu Hause bin, dann bin ich wirklich da. Ich glaube nicht, dass ich meine Arbeit hier besonders gut mache, wenn ich andauernd mitteile und demonstriere, dass ich als Letzter hier das Licht ausmache.

**Das hat wahrscheinlich auch damit zu tun, dass beide Bereiche, Familie und Beruf, bei Ihnen eine ähnlich hohe Wichtigkeit haben?**

Ja, und auch eine ähnlich hohe Attraktivität. Also ich will schon nicht mit einem möglichst geringen Einsatz hier meinen Job machen, das habe ich nie gemacht und das werde ich auch jetzt nicht machen. Und wenn ich nach Hause komme, heißt das ja durchaus auch, dass ich noch mal Stunden am Schreibtisch sitze und arbeite. Und so bewegend und kommunikativ, wie es hier manchmal zugeht, kann ich manche Sachen, die ich schreiben möchte, nur zu Hause schreiben.

**Welche positiven und negativen Gesichtspunkte sind Ihnen aufgefallen, wenn Sie ein erstes Resümee in Bezug auf die hiesige Arbeit ziehen?**

Ich habe hier im Hause zweierlei Erfahrungen gemacht. Ich bin sehr offen, vor allem von der Verwaltung und fast durchweg von den Kolleginnen und Kollegen, aufgenommen worden, habe viele Gespräche geführt und Einblicke bekommen. Das war durchweg positiv. Was ich zudem festgestellt habe, ist, dass es in der Verwaltung ebenfalls Konflikte gibt, die man als Hochschullehrer/-in, auch wenn man hier 18 Jahre ist, schlicht nicht mitbekommt. Das ist etwas, was ich in der Tat in den ersten Monaten sehr intensiv wahrgenommen habe und was einen Großteil meiner Arbeitszeit bindet. Darüber hinaus sehe ich viele positive Ansätze. Wir haben in vielen Gremien einen offenen Diskursstil, wir haben AS-Sitzungen gehabt, die auch sehr offen und diskussionsfreudig waren. Wir haben über die Grundordnung sehr intensiv – und ich finde auch mit allen Statusgruppen einschließlich der Studierenden – gesprochen. Das sind viele positive Erfahrungen. Ich habe eigentlich keine Blockade an irgendeiner Stelle festgestellt in dem letzten halben Jahr.

**Sie sind ja auch als „Hoffnungsträger“ in diesem Amt begrüßt worden. Da kommt vielleicht die Erwartung auf, dass alle Probleme, die sich angesammelt hatten, jetzt von Ihnen gelöst werden sollen. Ist das für Sie auch eine Belastung?**

Einen Teil der Hoffnung wird man immer enttäuschen. Das ist völlig klar. Das fängt ja schon beim Wahlergebnis an: Wenn man ohne Gegenstimmen gewählt wird, kann man – falls man sich jemals wieder zur Wahl stellen

würde – eigentlich nur noch schlechter werden. Das ist mir auch klar. Auf der anderen Seite ist es schon noch ein Auftrag. Ich habe keine Angst davor, ich gehe alles Schritt für Schritt an in der Gewissheit, dass ich es niemals allen recht machen kann. Aber es geht voran. Und das ist meine Bilanz der ersten Monate: dass es an vielen Punkten auch eine erfreuliche Bewegung gibt. Wie die Hoffnungen dann erfüllt werden, das muss man nach vier Jahren sehen.

#### **Gibt es etwas, das Sie vermissen?**

Ja, ich bin anders zugänglich als vorher. Sonst war die Tür einfach mal offen und ich habe viele Kolleginnen und Kollegen gesehen und öfter mal einen Kaffee gemeinsam getrunken. Auf der anderen Seite denke ich darüber nach und bin darüber mit einer ganzen Reihe Kolleginnen und Kollegen im Gespräch, ob man nicht auch das ein bisschen aufbrechen kann, ob man nicht auch mal eine gemeinsame Pause oder irgendetwas macht, dass insgesamt der Kontakt besser wird. Ich hab' da bislang keine gute Idee, aber wenn das hier im Regelbetrieb festgeklopft wird, sollten wir gemeinsam noch mal darüber nachdenken. Ich finde, man muss aus manchen Gründen hier abgeschottet sein, das geht gar nicht anders, um ungestört Gespräche zu führen, aber ich möchte offener und zugänglich sein.

#### **In den USA in den Hochschulen ist es wohl sehr etabliert, dass in den Verwaltungen die Türen immer weit offen stehen...**

Also in den USA gibt es ohnehin eine andere Kultur mit der offenen Tür, auch in der Familie und überall. Es ist eigentlich völlig unüblich, die Türen zuzumachen. Aber es muss natürlich dieser Kultur auch etwas entsprechen, dass jemand, der angestrengt arbeitet, auch nicht gestört wird, wobei ich übrigens ganz gern' einmal um den Flur herumgehe, wenn ich Sachen zu erledigen habe, statt immer anzurufen. Aber man muss natürlich dann davon ausgehen, dass man möglicherweise irgendwo stört und sich dann noch mal vertagen.

#### **Das waren jetzt eher die schwierigen Aspekte. Was sind die schönsten Nebenwirkungen dieser neuen Aufgabe als Prorektor oder Überraschungen, womit sie gar nicht gerechnet haben?**

Ich denke, in der Kommunikation haben sich viele Sachen ganz gut klären lassen. Manche Dinge, die sonst über Monate angeschwollen sind, konnten wir dadurch, dass wir uns an einem Tisch zusammengefunden haben, verhältnismäßig schnell erledigen. Wir haben es geschafft, die Lehrevaluation durchzubekommen und rechtzeitig rückzukoppeln, obwohl wir spät dran waren im Semester. Wir sind in der Weiterbildung mit neuen Kursen gut vorangekommen. Ich denke, dass die Grundordnung etwas sehr Positives ist, erstmal als Ergebnis und zweitens als Prozess, wie sie zustande gekommen ist.

#### **Lassen Sie uns den Blick auf die Hochschule schwenken und das Thema „Gender“ kurz beleuchten. Wir sind ja immer mit diesem Vorwurf konfrontiert, dass die ASFH eigentlich eine Frauenhochschule und der Beruf des/r Sozialarbeiters/-in ein traditioneller Frauenberuf ist. Sollten wir als ASFH dazu beitragen, dass soziale Berufe, Erziehungs- und Gesundheitsberufe attraktiver für junge Männer gemacht werden? Wäre das überhaupt ein Ziel, mehr Männer anzusprechen und wenn ja, wie könnte das gehen?**

So würde ich das als Ziel nicht formulieren. Die Attraktivität des Studiums hängt von vielen anderen Aspekten ab, an deren Schrauben wir gar nicht drehen. Es gibt sicherlich Arbeitsbereiche, da wünsche ich mir eine komplexere und kompetentere Diskussion von Mannsein. Das ist im Moment eher noch, ich sag's einfach vorsichtig: in den Anfängen. Da gibt es eher Nischen und über das Aufwachsen in männlicher Sozialisation, darüber wissen wir verhältnismäßig wenig. Bei meinem Sohn, der jetzt über ein halbes Jahr in seiner neuen Schule ist, kann ich beobachten wie schwierig es für einen Zwölfjährigen ist (er ist verhältnismäßig jung in der Klasse, weil wir ihn mit fünf eingeschult haben), eine Position in dieser Klasse zu finden. Und er ist jetzt wirklich niemand, der ein Außen-seiter ist. Er ist Klassensprecher, bestens integriert, von den sportlichen Leistungen her sehr gut – und trotzdem merke ich, dass es für ihn scheinbar ein halbes Jahr lang ein großes Thema gewesen ist, seine Position in dieser Schulklasse gegenüber den anderen Jungs auszukämpfen. Darüber wissen wir verhältnismäßig wenig, aber ich weiß, das beansprucht ihn und beschäftigt ihn fast mehr als alles andere. Das ist ein großes Thema. Ich habe kürzlich an einem Sammelband über Soziale Arbeit mit Jungen und Männern mitgewirkt. Fast 30 hochqualifizierte Beiträge – und doch fallen vor allem die Lücken auf, die vielen Erklärungen, dass man noch am Anfang stehe. Ob das unbedingt deswegen mehr männliche Sozialarbeitstudierende fordert, da würde ich mich eher zurückhalten. Wenn es so wäre, dann würde es im Grundschulbereich ganz genau so wichtig sein, da wünscht man sich vielleicht auch ein paar männliche Vorbilder, aber das müssten dann auch welche sein, die sich ebenfalls auf die Kinder einlassen. Es nützt niemandem, zurück zum/zur strengen Lehrer/-in, den/die wir in den 50er Jahren hatten, zu kommen. Das müssten dann wirklich welche sein, die genauso sensibel darauf eingehen. Im Übrigen haben wir ja die teilweise etwas absurde Situation, dass für unsere männlichen Studierenden nachher die Chancen im Berufsleben günstiger sind als für weibliche Absolventinnen, auch wenn sie hier einen schlechteren Abschluss machen, das ergibt der Arbeitsmarkt. Das könnte natürlich ein Argument sein für männliche Studierende, auch hier zu studieren. Ansonsten gilt, aber das ist natürlich ein zweischneidiges Argument, je attraktiver unser Studium ist und je mehr wir auch soziale Anerkennung für diesen Berufsabschluss geben, je höher qualifizierter es ist, umso mehr wird es auch männliche Studierende anziehen. Wie

gesagt, ein zweiseitiges Argument sicherlich, weil ich die Bewertung jetzt nicht so vornehmen möchte, aber es ist faktisch so. Je höher der Sozialstatus ist, den ein Sozialarbeitsabschluss bietet, umso mehr wird der Anteil der männlichen Studierenden steigen.

**Aber das würde für Sie in der Konsequenz nicht bedeuten, dass wir an der ASFH eine Quote für männliche Studierende einführen müssten? Und den Frauenanteil auf 50 % reduzieren sollten, in welcher Statusgruppe auch immer, um diesem Gendergedanken gerecht zu werden?**

Also, ich halte das weder für eine inhaltliche Zielsetzung noch für eine sinnvolle Methode. Der Preis wäre viel zu hoch. Denn das könnte ja nur umgesetzt werden, indem wir ansonsten qualifizierte Frauen dann nicht mehr aufnehmen, etwas übrigens, das bei der Frauenförderung als Argument nie wirklich akzeptiert wurde.

**Aber daran merkt man auch, dass es einen unterschiedlichen Umgang damit gibt, ob es plötzlich mehr Frauen gibt oder mehr Männer.**

Ich halte das auch bzgl. des Anteils der hier Lehrenden für ziemlich hochgepuscht. Kaum war der Anteil der Hochschullehrerinnen über der 50%-Marke, da wurde ein Riesenproblem gesehen. Inhaltliche Argumente dafür gibt es nicht. Ich entsinne mich an kein einziges Berufungsverfahren, wo es tatsächlich darum ging, um der Quote willen eine Frau gegenüber einem Mann zu wählen.

**Ich finde es auch bedauerlich, dass wir den hohen Anteil an Hochschullehrerinnen für die ASFH nicht wirklich als Erfolg darstellen. Andere Hochschulen in Berlin brüsten sich mit einem hohen Professorinnenanteil und teilen stolz ihre Ergebnisse mit. Und dann gucke ich auf diese Zahlen und denke, wir machen genau das Gegenteil davon. Wir fangen an, uns dafür zu schämen, wir fangen an, eine Debatte über Qualität zu führen, weil wir so viele Frauen beschäftigen. Wir werten uns selber ab, was ich im Grunde schade finde. Ich glaube, dass es an der ASFH eine ganz große Herausforderung wird, dieses Thema noch einmal anders zu diskutieren.**

Es besteht seltsamerweise die Angst, dass, wenn wir den hohen Frauenanteil nennen, das zu einer Abwertung des Studiengangs führt, was ich für grotesk halte.

**Aber noch einmal die andere Seite. Gestern war ich zufällig dabei, als sich Mitarbeiterinnen eines Master-Studiengangs unterhalten haben und die erzählten freudestrahlend, es hätten sich schon drei Männer beworben. Die freuen sich dann einfach, dass die Gruppe gemischter ist.**

Ich denke, wenn es wirklich so wäre, dass es ein reines Frauenstudium wäre, dann würde ich mir schon Gedanken machen, warum das so ist. Aber ob der Anteil der männlichen Studierenden nun bei 20, 25 oder 30 % liegt,

das würde ich nicht als Problem diagnostizieren. Wenn nur ein oder zwei Männer da wären, wäre es vielleicht problematisch, weil deren Rolle in der Gruppe wahrscheinlich auch nicht ganz einfach wäre. Alles darüber hinaus kann man beobachten, aber es stellt für mich kein Problem dar.

**Und wir haben ein Verhältnis im Studiengang Soziale Arbeit von 70:30 %. Das ist ja nicht so alarmierend. Das nimmt ständig zugunsten der Männer zu. Bei dem Studiengang Erziehung und Bildung im Kindesalter ist das noch mal anders, bei Gesundheits- und Pflege-management ähnlich. In den Berufsfeldern der Erziehung gab es immer diese Frauen-/Männerquote.**

Aber das ist ja etwas, was weniger am Studium ansetzt, sondern etwas damit zu tun hat, dass der Erzieher/-innen-Beruf, die Rolle, einen Doppelschritt hat: Auf der einen Seite waren Erziehungsaufgaben ohne den Job weiblich definiert, und dann ist die professionelle Erziehung auch noch mal weiblich – und das kombiniert mit einem niedrigen Sozialstatus. Das werden wir nicht damit aufheben, dass wir eine Quote für Männer im Studium einführen.

**Abschließend möchte wir wissen, ob es für Sie etwas gibt, das Sie sich von uns, von der Hochschule, als Unterstützung wünschen?**

Ja, das gibt es, aber das findet glaube ich schon ganz gut statt. Meine wichtigste Unterstützung wäre, dass wir weiter mit vielen in einem offenen Dialog bleiben, dass möglichst wenig hinter meinem Rücken erzählt wird, sondern auf mich zu-gegangen wird. Es gibt viele, viele Situationen, wo man ins Gespräch kommt, auch außerhalb der offiziellen Gremien. Eine offene Kommunikation, in der keine Konflikte verzögert werden. Das wünsche ich mir – und ich glaube, das kann uns gelingen.

Dieses Gespräch führten Antje Kirschning und Dr. Evelyn Tegeler:

*Antje Kirschning ist Diplom-Sozialwirtin, Multimedia-Konzepterin und Bologna-Beauftragte der ASFH. Vorher langjährige Berufstätigkeit am Fachbereich Sozialwesen an der Fachhochschule Potsdam, als Redenschreiberin für einen Ministerpräsidenten und als Frauenreferentin für einen bündnisgrünen Landesverband. Ihre Schwerpunkte sind Frauen- und Geschlechterfragen in verschiedenen Kontexten.*

*Dr. Evelyn Tegeler ist Frauenbeauftragte an der ASFH. Als Erziehungswissenschaftlerin hat sie sich vor allem auf den Feldern der Erwachsenenbildung/Weiterbildung mit Themen wie Gender Mainstreaming, Kommunikation und (Hochschul)Management auseinandergesetzt.*