

Der Wandel von MINT-Fachkulturen

Handreichung zur Umsetzung von Geschlechtergerechtigkeit an Hochschulen

Clarissa Rudolph

unter Mitarbeit von Sophia Dollsack

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



NATIONALER PAKT
FÜR FRAUEN
IN MINT-BERUFEN



MINT
STRATEGIEN 4.0



Vorbemerkungen

In den MINT-Studiengängen an deutschen Hochschulen ist der Frauenanteil immer noch deutlich geringer – im Vergleich zum Anteil weiblicher Studierender insgesamt und im Vergleich zum Männeranteil. Die Antwort der Hochschulen auf diese Ungleichheiten besteht vorwiegend darin, sog. Frauenförder- bzw. Gleichstellungsmaßnahmen aufzulegen, die sich an Schülerinnen und Studentinnen richten und sie darin unterstützen sollen, die Hürden eines MINT-Studiums zu überwinden (Brötzmann/Pöllmann-Heller 2019).

Erfahrungen von Studentinnen, Forschungsprojekte und Theoriediskussion machen allerdings deutlich, dass die geschlechtsstereotype Verteilung auf die klassischen Studienfelder nicht nur Ausdruck individueller Entscheidungen von Frauen ist, sondern dass Fachkulturen und Hochschulstrukturen für Vergeschlechtlichungsprozesse und Exklusionsmechanismen (mit) verantwortlich sind. Für die Durchsetzung einer geschlechtergerechteren Fächerwahl und von genderkompetent aufbereiteten Studiengängen sind mithin alle Mitglieder der Hochschule verantwortlich, aber insbesondere natürlich die dort Lehrenden. Sie haben den engsten Kontakt zu den Studierenden und gelten auch als ‚gatekeeper‘, haben also die Möglichkeit, den Verbleib in Studium und Hochschule zu befördern (Kahlert 2015).

Diese Handreichung richtet sich deshalb an alle Lehrenden, die Geschlechtergerechtigkeit (in MINT) durchsetzen und einen Wandel initiieren möchten. Sie adressiert aber auch Verantwortliche an Hochschulen, die Gleichstellungsprozesse (in MINT) gestalten, und unterstützen deren Überlegungen, nicht nur Studentinnen zu adressieren, sondern insgesamt als Institution mehr Verantwortung zu übernehmen. Ziel der Handreichung ist es, einen Einstieg in die elaborierten Debatten um die Bedeutung von Fachkulturen zu geben und mögliche Handlungsoptionen für Maßnahmen und Projekte für mehr Geschlechtergerechtigkeit (in MINT) anzudiskutieren. Im Anschluss an einige Hintergrundinformationen zur Debatte um vergeschlechtlichte Fachkulturen werden hier Ansatzpunkte zur (Selbst)Reflexion von inklusivem Lehrverhalten und zur Entwicklung von geschlechtergerechten Lehrangeboten vorgestellt. Mithilfe der angeführten Verweise auf Materialien und Netzwerke können dann die einzelnen Aspekte vertieft und umgesetzt werden. Letztendlich verstehen wir diese Vorschläge als Teil eines diskursiven Prozesses, der umso wirkungsmächtiger ist, je mehr Hochschulakteur*innen sich daran beteiligen.

Die Handreichung resultiert aus dem an der OTH Regensburg angesiedelten Teilprojekt „Intersektionale und fachkulturelle Perspektiven“ des Verbundprojekts „MINT-Strategien 4.0 – Strategien zur Gewinnung von Frauen für MINT-Studiengänge an Hochschulen für angewandte Wissenschaften“, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01FP1714 (Laufzeit 01.11.2017 – 31.01.2021) und 01FP1715 (Laufzeit 01.11.2017 – 31.12.2020) gefördert wurde.

Inhalt

Vorbemerkungen	2
1 Vergeschlechtlichungsprozesse an Hochschulen	4
„Gendered organizations“	4
Habitus und Fachkulturen	5
Vergeschlechtlichte MINT-Studiengänge	6
2 Zielvisionen: Geschlechtergerechtigkeit durch Geschlechterwissen und Genderkompetenz	8
3 Geschlechtergerechtigkeit in MINT – Wandel der Fachkulturen	9
Realitätscheck: Geschlechterverhältnisse an der eigenen Hochschule	9
Gender Mainstreaming: top down und bottom up	10
Genderkompetenzen fördern: Zusammen ist man weniger allein	10
Geschlechtergerechte Lehre	14
4 Fazit und Ausblick	15
5 Weiterführende Hinweise	16
Material und Handlungsempfehlungen	16
Netzwerke und Initiativen	16
Literaturverzeichnis	17

1 Vergeschlechtlichungsprozesse an Hochschulen

Geschlechterverhältnisse durchdringen nicht nur unseren privaten Alltag in Interaktionen mit anderen Personen, sondern sind eines der grundlegenden Strukturmerkmale der Gesellschaft. Sie werden bspw. im unterschiedlichen Berufswahlverhalten von jungen Frauen und Männern deutlich, in der anhaltenden Gehaltsdifferenz zwischen den Geschlechtern (*gender pay gap*) oder in der gesellschaftlich vereinbarten besonderen Fürsorgeverantwortung von Frauen. Auch in Organisationen zeigen sich Vergeschlechtlichungsprozesse und -strukturen, wie im Folgenden kurz skizziert wird.

„Gendered organizations“

Es gibt eine Vielzahl von Studien und Forscher*innen, die sich mit ‚Organisation und Geschlecht‘ befassen haben (für einen Überblick: Wilz 2008; Riegraf 2019). Sie beschäftigen sich dabei v.a. mit den Fragen der ungleichen Geschlechterverhältnisse, die sich darin ausdrücken, dass Frauen erstens vorwiegend in bestimmten Bereichen tätig und zweitens seltener in Führungspositionen zu finden sind. In Hochschulen zeigt sich dies dadurch, dass der studentische Frauenanteil in Gesundheits- und Sozialstudiengängen bei ca. 73% liegt und in den MINT-Studiengängen bei etwa 31% (Zahlen für 2019; Kompetenzzentrum 2022). Im gleichen Jahr waren 26% der Professuren mit Frauen besetzt

(CEWS 2022). Aber auch durch die Interaktionen der Organisationsmitglieder werden Geschlechterverhältnisse re-produziert: Das *doing gender* als Teil von *doing work* (Wilz 2006) verweist auf die Bedeutung von Interaktionen in Arbeitsbeziehungen als Verknüpfung von strukturellen Rahmungen (Geschlechterverhältnisse) und individuellen Geschlechterkonzepten (subjektive Ebene). Joan Acker definiert die Ungleichheit in Organisationen zusammenfassend „als systematische Unterschiede zwischen Gruppen der Organisationsmitglieder bezüglich ihrer Kontrolle über die Organisationsziele und -ergebnisse sowie die Arbeitsabläufe und Entscheidungen, bezüglich ihrer Chancen in bestimmte Arbeitsbereiche hineinzugelangen und dort voranzukommen, bezüglich der Sicherheit ihrer Stelle und der Höhe ihres Gehalts, bezüglich ihrer intrinsischen Arbeitszufriedenheit sowie der Achtung und Störungsfreiheit, die sie genießen“ (Acker 2006: 110 in: Acker 2010: 95) und ergänzt, dass sich hierbei auch Ungleichheitsverhältnisse von Geschlecht, *race* und Klasse überkreuzen (ebd.). Gleichwohl konstatiert die Mehrzahl der Forscher*innen, dass es mittlerweile sichtbare Zeichen der Veränderung geschlechtlicher Verhältnisse in Organisationen gibt; und das gilt auch für Hochschulen. Eine Rolle bei diesem Wandel spielt die Gleichstellungspolitik in Hochschulen.

Im Praxishandbuch des Projekts Equistu (Equality Implementation Standards for Universities) „Gleichstellung steuern. Promising Practices für die Hochschulsteuerung“ werden Möglichkeiten der Integration von Gleichstellungsaspekten in die Hochschulsteuerung vorgestellt und mit Praxisbeispielen näher erläutert (Feldmann u.a. 2014).

Habitus und Fachkulturen

Im Zusammenhang mit den ungleichen Geschlechterverhältnissen in MINT-Studiengängen wird von *vergeschlechtlichten Fachkulturen* gesprochen. Damit ist gemeint, dass Fächergruppen nicht nur für bestimmte Fragestellungen und wissenschaftliche Perspektiven stehen, sondern auch gesellschaftliche Verhältnisse ausdrücken, also auch Geschlechterverhältnisse. Als wissenschaftlicher Hintergrund dafür gilt das Habituskonzept von Bourdieu, auf das im Folgenden kurz verwiesen wird.

Im *Habituskonzept* verknüpft Pierre Bourdieu das subjektive Auftreten von Personen, ihre Haltung und ihren Lebensstil mit den herrschenden gesellschaftlichen Strukturen, die sich in den Körper eingeschrieben haben und sich eben in ihrem Verhalten und ihrem Auftreten zeigen. „Durch eine permanente Formierungs-, eine Bildungsarbeit, konstruiert die soziale Welt den Körper als vergeschlechtlichte Wirklichkeit und in eins als Speicher von vergeschlechtlichten Wahrnehmungs- und Bewertungskategorien, die wiederum auf den Körper in seiner biologischen Realität angewendet werden“ (Bourdieu 1997: 167). Dies zeigt sich entsprechend auch in den Fachkulturen, die auf dem vorhandenen (fach)kulturellen Wissensbestand, dem vergeschlechtlichten Habitus und dem *doing gender* in den jeweiligen Fächergruppen aufsetzen. Fachkulturen werden verstanden als die Zusammenführung von zunächst vorwie-

gend kulturellen Merkmalen, die eine Fächergruppe – MINT – prägen und die nicht nur die Gemeinsamkeit dieser einzelne Fächer herausstellen, sondern auch deutlich machen, wer – Fächer und Personen – nicht dazu gehört (Ihsen 2010). Diese verbindenden Merkmale einer Fachkultur gründen auf historisch gewachsenen Leitideen sowie Geschlechterrollen, -bildern und -normen, die spezifische Professionsbilder prägen und formen (Bütow u.a. 2016, Paulitz 2014). Bei den MINT-Fachkulturen drückt sich hier u.a. ihre Vergeschlechtlichung aus: Gesellschaftlich gelten Technik und Naturwissenschaften als objektive, neutrale und rationale Wissenschaften, womit sie den männlichen Geschlechterstereotypen entsprechen (vgl. Rudolph u.a. 2022). Der männliche Habitus prägt die MINT-Fächer und re-produziert wiederum den männlichen Habitus, was Frauen den Zugang in diese gesellschaftlichen Felder erschwert.

Martina Erlemann (2018) zeigt, wie vergeschlechtlichte Fachkulturen im Alltag von Lehre und Studium der Physik an Hochschulen sichtbar sind. Sie fasst zusammen: „Es sind insbesondere die Interaktions- und Kommunikationsprozesse, in denen Geschlecht implizit relevant gemacht werden kann, in denen Geschlechterdifferenzen konstruiert und informelle Geschlechterhierarchien wirksam werden können“ (ebd.: 15) und betont weiter, „dass Vergeschlechtlichungen, die durch Führungspersonen eingebracht werden, besonders wirksam sind“ (ebd.: 18).

Vergeschlechtlichte MINT-Studiengänge

Was macht also das Geschlecht von MINT aus? Zum einen geht es sicherlich um Repräsentation, also um Männer- und Frauenanteile bei Studierenden, bei den Lehrenden, aber später dann auch im Beruf:

„Also ich glaube einmal, dass gerade die Informatik oder allgemein die Mint-Studiengänge immer noch so ein bisschen das Vorurteil haben, [...] man hat diesen typischen Nerd vor sich, ne? [...] Also man macht sich auch Gedanken, was man studiert, wo man nachher reinpasst und findet sich vielleicht selber auch gar nicht da so richtig in diesen Berufen dann wieder, weil man so dieses typische Bild vor sich hat“ (Exp 8¹).

Im Weiteren geht es um die Re-Produktion von Geschlechterbildern, bei denen es nicht nur um das Bild geht, dass sich Männer mehr für Technik interessieren oder auch besser

sind in der Technikanwendung („dass man sagt, die Männer sind generell bessere Entwickler als die Frauen“; Exp 11), sondern bspw. auch um die Vorstellung, dass Frauen eher teamorientiert sind, was ebenfalls der Vorstellung des einsamen Erfinders widerspricht: „dass man halt im Keller sitzt und am Programmieren ist oder am Zocken ist und den ganzen Tag nicht miteinander spricht“ (Exp 11). Vergeschlechtlichte Fachkultur bedeutet aber auch, dass hier – im Sinne von Raewyn Connell² – v.a. die hegemoniale Männlichkeit reproduziert wird und bei der z.B. schwule Männer, die diesem Bild nicht entsprechen, ebenso wenig dazu gehören wie Frauen. Es geht also immer wieder um Passung (Haffner/Loge 2019), um das dazu gehören und um Ausschluss, und die Kriterien dafür lassen sich vielfach entlang der Geschlechtergrenzen³ definieren.

¹ In unserem Forschungsprojekt haben wir Interviews mit Expert*innen aus MINT und/oder Gender Studies interviewt, das Kürzel Exp mit der Interviewnummer verweist darauf. Interviews mit Studentinnen werden mit S gekennzeichnet, bei Zitaten aus Gruppendiskussionen verwenden wir das Kürzel GD.

² Raewyn Connell hat das Konzept hegemonialer Männlichkeit (mit) entwickelt. In dem Konzept wird darauf verwiesen, dass auch in geschlechtsbinären Machtverhältnissen die Gruppe der Männer nicht homogen ist in ihren strukturellen Positionierungen: *hegemoniale Männlichkeiten* prägen die Geschlechternorm und haben einen privilegierten Zugang zur

Macht, komplizenhafte Männlichkeit profitiert von der patriarchalen Dividende ohne selbst die höchste Machtposition einzunehmen, marginalisierte Männlichkeiten verweisen auf exkludierte gesellschaftliche Gruppen wie sozial oder ethnisch ausgegrenzte Männer während die untergeordnete Männlichkeit bspw. schwule Männer umfasst, die aufgrund ihrer Nähe zur Weiblichkeit eigentlich fast gar nicht mehr dazu gehören (Connell 2015).

³ Auch diese klaren Geschlechtergrenzen i.S.e. eindeutigen Binarität von Geschlecht gehören zu den Geschlechterbildern.

Eine spezifische Form der Vergeschlechtlichung sind Diskriminierungen (Reber 2022a), insbesondere von Studentinnen, aber auch Professorinnen können davon betroffen sein. In unseren Befragungen äußerten mehr Studentinnen Diskriminierungserfahrungen als wir vorher erwartet hatten, aber auch im Lehrkörper hat sich dieses Verhalten herumgesprochen:

„Also es ist nun mal so, meine Herren, es gibt Bemerkungen in Vorlesungen, die sind indiskutabel. [...] Es gibt ganz wenige Profs, wo das so passiert, aber dann ist es halt wirklich deftig, und das im MINT-Bereich. Und dann werden Mädels auch noch dadurch verschreckt. Und die bestätigen sich das Vorurteil gegenüber MINT und dann ist es ganz vorbei. Die erzählen das weiter und dann [...] gerät auch ein Studiengang oder eine, zumindest mal eine Veranstaltung in ziemlichen Verruf. Und es ist immer noch aktuell. Und es gibt immer noch Bemerkungen, die dürfen nicht passieren in Vorlesungen, ob die jetzt persönlich sind, das ist noch schlimmer, oder allgemein in der Art, sexistischer Kram halt. [...] Das darf einfach nicht passieren.“ (GD2, B7)

Hier beschreibt eine Teilnehmerin an einer Gruppendiskussion innerhalb des Forschungsprojekts nicht nur die Existenz und den Alltag sexistischer Bemerkungen in MINT-Vorlesungen, sondern warnt auch vor den Wirkungen auf die Studentinnen.

Auch Studentinnen berichten in unseren Interviews von Diskriminierungserfahrungen:

„Die sind da sehr hochnäsiger und meinen ja, was wollt ihr mit dem Studium? Wenn ihr fertig seid, werdet ihr Kinder kriegen [...].“ (S19)

„Weil das mit den Jungs teilweise einfach so übel war, was man sich da alles an Geschichten angehört hat, wie die über Frauen geredet haben und so, also das war so abartig, da wollte ich schon manchmal einfach nur noch gehen.“ (S27)

„Manchmal versuche ich auch, mit irgendwelchen Leuten zu lernen und [...] dann bin ich so mit denen alleine und die fangen dann an, mich so anzutouchen.“ (S10)

Interessanterweise verweisen diese Beispiele sowohl auf unangemessene Erfahrungen mit Professoren als auch mit Kommilitonen. Die Abwertung von weiblichen Studierenden als Teil des Faches und die Bestätigung der eigenen Zugehörigkeit erfolgt somit auf unterschiedlichen Ebenen.

2 Zielvisionen: Geschlechtergerechtigkeit durch Geschlechterwissen und Genderkompetenz

Auch heute noch sind Positionen, Ressourcen und Teilhabemöglichkeiten gesellschaftlich ungleich verteilt – u.a. entlang der Geschlechtergrenzen (Rudolph 2017). Je nachdem, ob man der Gruppe der Männer oder der Gruppe der Frauen zugerechnet wird, existieren unterschiedliche Lebensentwürfe und ein unterschiedlicher Zugang zu gesellschaftlichen Sphären. Trotz aller Emanzipationsprozesse existieren weiterhin der *gender pay gap*, der *gender care gap* und der *gender pension gap* (vgl. BMFSFJ 2021). Der *gender lifetime earnings gap* liegt in Deutschland bei knapp 45%, was umgerechnet etwa 670.000 € weniger Einkommen für Frauen im Laufe des Erwerbslebens bedeutet (Bönke u.a. 2020).

Nach Irene Pimminger „lässt sich Geschlechtergerechtigkeit verstehen als die Freiheit zu unterschiedlichen und nicht nach Geschlecht vorgezeichneten Seins- und Lebensweisen auf der Basis von Gleichheit in der Verteilung von Ressourcen, Einflussmöglichkeiten und Wertschätzung“ (Pimminger 2014: 53). Um dies zu erreichen, müssen auf einer strukturellen Ebene insbesondere die Prinzipien und Folgen geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung aufgelöst werden; es geht also um die

Teilhabe an der Erwerbsarbeit für alle unter guten Bedingungen und damit verbunden die Loslösung von (privater) Care-Arbeit von Frauen. Auf der individuellen Ebene muss die Wahlfreiheit für die eigenen Lebenswege gestärkt werden; Lebensentscheidungen bemessen sich nicht mehr daran, was gesellschaftlich ‚für Frauen und für Männer‘ normiert ist, sondern was den eigenen Vorstellungen eines guten Lebens in Auseinandersetzung mit den Personen, die einer*inem nahe stehen, entspricht. Dafür ist auf symbolischer Ebene die Auflösung der Geschlechterordnung, wie wir sie gruppiert nach Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit kennen, notwendig.

Um diesen Wandel aktiv voranzutreiben, ist das Wissen über Geschlechterverhältnisse und Geschlechterordnungen hilfreich. Dieses Geschlechterwissen ist ein Teil von Genderkompetenz, das flankiert wird, vom Vermögen (Können), dieses Wissen auch in der Praxis anwenden zu wollen und damit gleichstellungsorientiert zu handeln. Der Wandel von Fachkulturen erfordert all diese Komponenten und ist ein wichtiger Baustein für mehr Geschlechtergerechtigkeit an Hochschulen.

Die OTH Regensburg hat für die Studierenden aller Fakultäten und aller Studiengänge ein Angebot geschaffen, um sich mit Geschlechterwissen und Genderkompetenz auseinanderzusetzen und den interdisziplinären Austausch darüber zu vertiefen. Das Zusatzstudium Genderkompetenz (ZGK) „schafft eine Brücke zwischen Wissensvermittlung, Persönlichkeitsbildung und der Befähigung zur eigenständigen Auseinandersetzung mit Theorien und Konzepten der Geschlechterforschung und deren Umsetzung in die Praxis sowie alle beruflichen Kontexte“ (<https://www.oth-regensburg.de/de/studium/service-und-beratung/gender-und-diversity/zgk.html>). Es zielt also sowohl auf die wissenschaftliche Analyse als auch auf die praxisorientierten, beruflichen Anwendungsmöglichkeiten von Genderkompetenz ab.

3 Geschlechtergerechtigkeit in MINT – Wandel der Fachkulturen

Der Ansatz zu mehr Geschlechtergerechtigkeit zielt darauf ab, das Bild der MINT-Studiengänge so zu verändern, dass sie nicht erneut Geschlechterstereotypen reproduzieren und um die Stärkung der Genderkompetenz bei den Lehrenden. In Folgenden zeigen wir Umsetzungsmöglichkeiten auf, die auf unterschiedlichen Ebenen ansetzen, wobei wir einen Schwerpunkt auf die Förderung von Genderkompetenzen bei den Lehrenden legen sowie auf die hochschulischen Rahmenbedingungen, die diese Kompetenzförderung flankieren sollten. Wir beginnen deshalb mit der Notwendigkeit zur Erhebung von hochschulinternen Daten zu Geschlechterverhältnissen an Hochschulen und zur Verankerung von Gender Mainstreaming Prozessen, bevor wir Ansatzpunkte für Genderkompetenzangebote sowie für geschlechtergerechte Lehre skizzieren. Insbesondere bei den Angeboten zur Förderung der Genderkompetenzen sind die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen bei den Lehrenden zu beachten.

Realitätscheck: Geschlechterverhältnisse an der eigenen Hochschule

Wenngleich mittlerweile eine Vielzahl von Studien (vgl. das Literaturverzeichnis) und Datenmaterial (Kompetenzzentrum 2022) zu den Geschlechterverhältnissen (in MINT) vorliegen, zeigt sich ein deutlich größerer Veränderungswille, wenn die Maßnahmen und Veränderungsprozesse an der konkreten Situation vor Ort ansetzen. Aus diesem Grund sollten sowohl quantitative als auch qualitative Daten erhoben werden: Dies umfasst zunächst klassisches sex counting (also wie viele der Studierenden sind weiblich, wie viele der Professuren sind von Frauen besetzt – und vor allem auch unterschieden nach Fächergruppen bzw. Fakultäten und Fachbereichen). Wir empfehlen als Erweiterung auch die Erhebung weiterer struktureller Daten, um die Veränderungsmaßnahmen ggf. um weitere Aspekte zu erweitern, wie z.B. Migrationsgeschichte, Behinderungen u.ä. (vgl. Reber 2022b). Darüber hinaus könnte eine qualitative Befragung insbesondere der Studierenden ein Stimmungsbild zu Studienbedingungen und wahrgenommenen Hürden, Beeinträchtigungen und unterstützenden Bedingungen konkrete Ansatzpunkte für eigene Aktivitäten liefern.

In Ergänzung zu unserem Forschungsprojekt haben wir zwei explorative Interviews mit männlichen MINT-Studierenden durchgeführt, weil sich in den Interviews mit den Studentinnen gezeigt hatte, dass das Peer-Umfeld eine große Relevanz für die Studentinnen hat. In den Interviews wurde deutlich, dass die interviewten Studenten ein deutlich geringeres Verständnis von Geschlecht haben. Sie sind – um nochmal auf Connell zurückzugreifen – Vertreter der hegemonialen bzw. zumindest der komplizenhaften Männlichkeit, d.h. sie profitieren von den vorfindlichen Geschlechterstrukturen und haben deshalb überhaupt keinen Anlass, sich mit Geschlecht auseinanderzusetzen. Sie haben keine Passungsprobleme. Dies stellt sich deutlich anders dar als bei den Interviews mit den Studentinnen, die, auch wenn sie selbst keine Ungleichbehandlung erfahren hatten, sich ihres Geschlechts sehr bewusst waren. Ihre Besonderheit ist ihr Alltag.

Gender Mainstreaming: top down und bottom up

Transformationsprozesse von Organisationen bedürfen eines langen Atems und unbedingt des Zusammenwirkens aller Akteur*innen der Organisation. Gleichstellungspolitik an Hochschulen ist zunächst von Studentinnen und wenigen Dozentinnen vorangetrieben worden (Rudolph 2022), die ein Aufbrechen der verkrusteten Hochschulstrukturen forderten, und zwar sowohl personell als auch inhaltlich. Die Etablierung von Frauen- und Geschlechterforschung und von Gender Studies hat das Wissen über die Grundlagen und Wirkungsweisen von *Geschlecht* vergrößert und es wurden auch eine Reihe von Handlungsoptionen daraus entwickelt. Mittlerweile haben viele Hochschulen Gleichstellungspolitik entweder in Form einer Stabsstelle oder als Aufgabe des Präsidiums/des Rektorats implementiert (Klammer u.a.

2020). Das ist durchaus von Vorteil, weil sich so eher strukturelle Veränderungen umsetzen lassen, gleichzeitig nehmen viele Lehrende die Umsetzung von Geschlechtergerechtigkeit nicht als ihre Aufgabe wahr. Diese Aufgabe zu formulieren und Rahmenbedingungen für eine konstruktive und kreative Auseinandersetzung mit Geschlechterverhältnissen an Hochschulen zu schaffen, liegt in der Verantwortung eben der Hochschulleitungen und ist die Voraussetzung dafür, dass sich Lehrende und Forschende mit der Bedeutung von Geschlecht auch für ihre Disziplin oder ihre Fragestellungen befassen (können). In diesem Sinne wären regelmäßige Fortbildungsangebote zu diesen Fragestellungen an den einzelnen Hochschulen wünschenswert, wobei eine Anrechnung auf das Lehrdeputat die Attraktivität sicherlich steigern würde.

Mittlerweile müssen Professor*innen, die erstmals einen Ruf an einer Hochschule für angewandte Wissenschaften angenommen haben, zu Beginn ihrer Tätigkeit eine hochschuldidaktische Fortbildung besuchen. Es wäre wünschenswert, wenn Genderaspekte in diese Fortbildungen für alle Teilnehmer*innen integriert würden.

Genderkompetenzen fördern: Zusammen ist man weniger allein

Das Wissen über Geschlechterverhältnisse an Hochschulen und in den einzelnen Fächergruppen sowie dessen Bewertung ist unter den Lehrenden ungleich verteilt. Mit Angelika Wetterer (2008) kann man hier von unterschiedlichen Formen eines Geschlechterwissens sprechen. Auf der Grundlage unserer Forschungsergebnisse (Dollsack 2022) kann man auch bei den MINT-Lehrenden drei Formen des Geschlechterwissens vorfinden:

So gibt es Lehrende, die um Vergeschlechtlichungsprozesse in MINT wissen und seit jeher versuchen, Gender Studies und MINT

theoretisch wie praktisch zusammenzubringen. Sie benennen klare Verantwortungsbereiche der Hochschulakteur*innen für aktive Gleichstellung und berichten von verschiedenen Möglichkeiten, Strategien und Erfordernissen, die notwendig sind, um Vergeschlechtlichungsprozesse in MINT aufzubrechen und damit für Frauen attraktiver zu machen (Typ 3).

Sie sind allerdings nicht selten mit Abwehrlagen, Unverständnis und fehlender Unterstützung seitens des Kollegiums oder der Hochschule konfrontiert. Ihr Engagement erfordert zudem immer Eigeninitiative und einen langen Atem.

Darüber hinaus gibt es MINT-Lehrende, die Geschlechterungleichheiten in ihren Fächern wahrnehmen und sowohl sich selbst als auch die Hochschule in der Verantwortung sehen, das zu ändern. Oft wissen sie aber nicht genau wie. Oder sie haben Ideen und Vorschläge, sind sich aber unsicher, was deren Effektivität und Wirkung betrifft, oder ob sie mit ihren Strategien, die Lehre geschlechtergerechter zu gestalten, nicht vielmehr wieder Rollenstereotype reproduzieren, statt sie aufzubrechen. Auf verschiedenen Ebenen werden Unsicherheiten und Ambivalenzen wirksam (Typ 2).

Und dann gibt es aber immer noch auch Lehrende, welche die Objektivität und Ge-

schlechtsneutralität der MINT-Fächer und ihrer eigenen Perspektive und Arbeitsweise verteidigen. Gleichzeitig weisen sie aber Frauen und Männern durchaus unterschiedliche Eigenschaften, Interessen und Kompetenzen zu, wobei sie betonen, dass sie diese Unterschiede nicht bewerten wollen („*Männer und Frauen denken tatsächlich unterschiedlich*“ (GD3/B4)). Damit reproduzieren diese Lehrende jedoch vielfach Stereotype, sie biologisieren und naturalisieren vermeintliche Geschlechterdifferenzen. Aus dieser Perspektive ist keine Gleichstellungspolitik notwendig, weil grundsätzlich Chancengleichheit herrsche und dann könnte *jeder* daraus machen, was *er* möchte.

Unterschiedliche Wissens- und Handlungszusammenhänge bei der Wahrnehmung von Geschlechterverhältnissen und deren Bedeutung im MINT-Studium am Beispiel von MINT-Lehrenden:

Typ 1: Keine Wahrnehmung von Vergeschlechtlichungsprozessen und Verlagerung der Verantwortung auf die individuelle Ebene der Frauen. Dabei werden Geschlechterstereotype reproduziert sowie festgeschrieben und Widersprüche wirksam.

Typ 2: Reflexion über Vergeschlechtlichungsprozesse und kritische (Selbst-)Reflexion der eigenen Rolle als Lehrende*r und der Hochschule. Dabei zeigen sich Unsicherheiten, Ambivalenzen und Irritationen im Hinblick auf die Effektivität und Wirksamkeit verschiedener Möglichkeiten und Strategien.

Typ 3: Wissen um Vergeschlechtlichungsprozesse und Versuche, Gender Studies und MINT zusammenzubringen. Abwehrhaltungen, Unverständnis und fehlende Unterstützung auf vielen Ebenen sowie die Notwendigkeit der Eigen-Initiative sind dabei wiederkehrende und zentrale Herausforderungen.

(Quelle: Dollsack 2022)

Egal wie der Ausgangspunkt ist, Fort- und Weiterbildungen können das Geschlechterwissen schärfen und die Entwicklung von Genderkompetenzen unterstützen. Es empfiehlt sich deshalb, Genderkompetenz-Trainings und Antisexismus-Workshops anzubieten, um für die interessierten Lehrenden die Möglichkeit zur Selbst-Reflexion zu schaffen. Diese Angebote können sowohl innerhalb der eigenen Hochschule sowie hochschulübergreifend implementiert werden.

Im Anschluss an die Durchführung eines eigenen Modell-Workshops im Rahmen des Forschungsprojektes und im Hinblick auf die Erfahrungen des Projekts *GenderFoLI* mit Gender- und Diversitätskompetenz-Workshops (Hirth u.a. 2022) fassen wir einige Punkte zusammen, die relevant sind bei der Durchführung solcher Workshops:

Planung und Umsetzung: An der Planung der Workshops sollten Mitarbeiter*innen und/

oder Lehrende beteiligt sein, weil sie konkrete Fragestellungen der hochschulischen Praxis einbringen können. Da das Thema aber politisch oder emotional aufgeladen sein kann, empfiehlt sich eine Durchführung mithilfe externer Workshopleitungen bzw. Moderator*innen.

Durchführung: Es bietet sich an, inhaltlich zunächst an konkreten Praxisbeispielen, insbesondere auch aus der Sicht von Student*innen anzusetzen. Gerade bei denjenigen, die die Hochschule als einen neutralen Ort begreifen, fehlt manchmal die Vorstellung davon, welche Erfahrungen Student*innen in ihrem Studienalltag machen. Dies gilt sowohl bzgl. konkreter Diskriminierungserfahrungen als auch hinsichtlich der Auswirkungen einer männlich dominierten Fachkultur.

„Gender heißt nicht Frauen“ (Hirth u.a. 2022: 194): Fragen der Geschlechterverhältnisse und der Geschlechtergerechtigkeit betrifft nicht nur Frauen, sondern alle Geschlechter.

Es geht um strukturelle Ungleichheiten, die sich oft individuell äußern, und insgesamt um die Heterogenität unter den Studierenden und unter den Lehrenden, die zu keinen ungleichen Machtverhältnissen und Diskriminierungen führen sollen. Vielmehr brauchen die unterschiedlichen Erfahrungen, Kompetenzen und Bedarfe Raum zur Entfaltung.

Dauer: Um mit ersten Fragen und Sensibilisierungen zu beginnen, kann man zunächst mit einem Workshop von ca. zwei Stunden Dauer starten. Grundsätzlich empfehlen sich aber längere, ein- bis zweitägige Veranstaltungen, um Wissensvermittlung, Sensibilisierung, Diskussionen, Groß- und Kleingruppenarbeit und die Entwicklung von Handlungsoptionen zu ermöglichen.

Beispiel für ein Ergebnis aus einem Sensibilisierungsworkshop

Konkrete Ansatzmöglichkeiten für Lehrende als Gatekeeper:

Bewusstsein für Diversität der Studierenden und Berücksichtigung diverser Lebenswelten in der Kommunikation

Anwendungsbeispiele geschlechtergerecht und divers gestalten

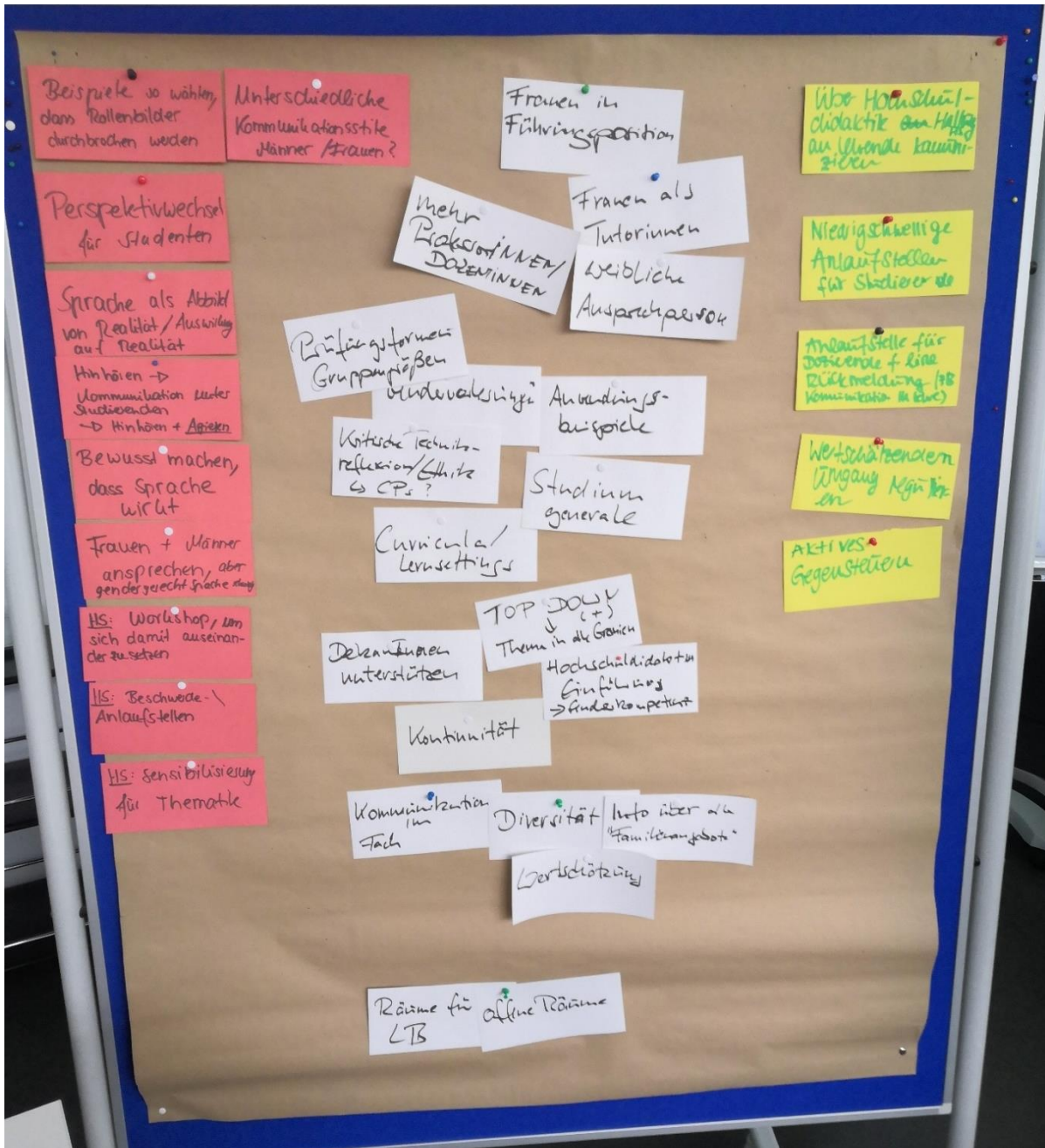
Rollenbilder durchbrechen und Perspektivwechsel ermöglichen

Sprache als Abbild von und Möglichkeit zur Veränderung von Realität verstehen

Wahrnehmung der Kommunikation unter den Studierenden, um ggf. reagieren zu können

Regulierung und Förderung eines wertschätzenden Umgangs in den Lehrveranstaltungen, beispielsweise durch die Verwendung geschlechtergerechter Sprache

Aktives Gegensteuern bei diskriminierendem Verhalten



Ergebnisse eines Workshops: Ansatz- und Handlungsmöglichkeiten von Hochschulen und Lehrenden auf der sprachlichen Ebene (rot), der strukturellen Ebene (weiß) und der Ebene der Atmosphäre und des Klimas (gelb).

Geschlechtergerechte Lehre

Die Veränderung von Fachkulturen ist nicht nur eine quantitative, sondern auch eine qualitative Frage. Dabei geht es gleichermaßen um Lehrinhalte und um Lehrmethoden. Viele Lehrende, die wir interviewt oder mit denen wir diskutiert haben, haben darauf hingewiesen, dass immer gilt: $1+1=2$ – egal wer das lehrt oder wer zuhört. Gleichwohl zeigt ein Blick auf die Geschichte der Naturwissenschaften und Technik, dass vermeintlich ‚neutrale Ergebnisse‘ der Forschung interessegeleitet waren und sind. Diese Perspektive ist mittlerweile als Grundlage in die Science and Technology Studies (STS) eingegangen (Ernst 2022). In der Hochschule einer unserer Interviewpartnerinnen führte dies zur Implementierung einer entsprechenden Lehrveranstaltung zum Thema Technik und Gesellschaft:

*„Das heißt, jede*r Bauingenieur*in, jede*r Umweltingenieur*in muss bei uns im zweiten Semester in meine Vorlesung Technik und Gesellschaft, wo wir uns damit beschäftigen eben, dass Technik sozial konstruiert ist und dass soziale Konstruktion unter anderem bedeutet, dass Technik im gesellschaftlichen Kontext, im Kontext der Umweltkultur und so weiter konstruiert wird.*

Und dass dann unterschiedliche Dimensionen berücksichtigt werden müssen und dass Gender und Diversität, andere Diversitäts-, also intersektionale Dimension nicht nur bedeuten, wie Technik produziert wird, sondern auch, wer Technik produziert und für wen Technik produziert wird.“ (Exp 3).

Es geht also nicht darum, wissenschaftliche Erkenntnisse ‚geschlechtergerecht zu verändern‘, sondern um die Einbettung von Erkenntnissen und Produkten in die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen: Warum wird über bestimmte Fragestellungen geforscht und über andere nicht? Wer finanziert Forschung? Warum haben Autobauer lange Zeit eher daran gearbeitet, Autos schneller zu machen und nicht klimafreundlicher? Warum glauben alle, Informatik sei ein Männerberuf, obwohl die Pionierinnen weiblich waren (ENIAC-Frauen, Ada Lovelace, Grace Murray Hopper)?

Auch die Lehrformen und -formate sollten immer reflektiert werden, insbesondere im Hinblick auf mehr partizipative Lehrformate. (Interdisziplinärer) Austausch und Teamorientierung in der Bearbeitung von Forschungsfragen entspricht den heutigen Anforderungen zur Lösung komplexer Probleme; Waltraud Ernst (2022) betont deshalb die Bedeutung forschungsorientierter Lehre.

Auch die Forschungsförderung nimmt die Bedeutung und Brisanz von Geschlechteraspekten als Grundlage von Forschungsfragen zunehmend wahr. So erfordert eine Forschungsförderung im Rahmen des EU-Programms Horizon seit 2022 einen *gender equality plan* als Bestandteil des Forschungsantrags. Und das BMBF hat 2021 eine Bekanntmachung veröffentlicht, bei der es um die „Förderung von Strukturen zur systematischen Berücksichtigung von geschlechtsbezogenen Aspekten in Forschungsfragen“⁴ geht – Geschlechterwissen und Genderkompetenzen als grundlegende fachliche Fähigkeiten und Geschlechtergerechtigkeit als Perspektive werden dadurch zur Voraussetzung für gute Forschung – und nimmt indirekt auch Einfluss auf gute Lehre und auf eine Veränderung der Fachkulturen.

⁴ https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/bekanntmachungen/de/2021/07/Bekanntmachung17_Geschlechteraspekte.html

4 Fazit und Ausblick

Fachkulturen sind umfassende Bilder von Fächergruppen, in denen sich wissenschaftliche und kulturelle Merkmale miteinander verbinden, und die sowohl nach außen als auch innerhalb der Fachkulturen die Leitideen, Zugehörigkeiten und Handlungsweisen markieren, die unhinterfragt gültig sind. Sie sind oft vergeschlechtlicht, wobei sich das länderspezifisch durchaus unterschiedlich darstellen kann: so sind z.B. in einigen arabischen Ländern 40% der MINT-Absolvent*innen weiblich, ähnlich stellt sich die Situation in einigen osteuropäischen Staaten dar. Dies verweist darauf, dass die Vergeschlechtlichung gesellschaftlich konstruiert – und damit auch veränderbar – ist. Die Notwendigkeit einer solchen Veränderung ergibt sich aus den Zielen der Geschlechtergerechtigkeit, die Verantwortung dafür liegt bei allen Akteur*innen

der jeweiligen Fachkulturen, und damit nicht nur bei den Studentinnen und Professorinnen, sondern bei allen Hochschulakteur*innen.

Solche Veränderungsprozesse gelingen nicht durch reine Willenserklärungen, sondern bedürfen einer aktiven Auseinandersetzung mit den eigenen Fach- und Geschlechterbildern und mit denen des Umfelds, also dem Kollegium, der Fachgesellschaft etc. Dazu können Genderkompetenzworkshops einen Beitrag leisten. Sie sind aber auch nur ein Teil einer umfassenden Gleichstellungs- und Antidiskriminierungsstrategie die die individuelle, die strukturelle und die symbolische Geschlechterordnung verändern wollen (Reber/Rudolph 2022).

5 Weiterführende Hinweise

Material und Handlungsempfehlungen

gffz Frankfurt/Main – Überblick verschiedener Gender-Toolboxen (<https://www.gffz.de/gender-in-die-lehre-der-mint-faecher/willkommen/gender-toolboxen>)

FU Berlin – Toolbox Gender und Diversity in der Lehre (<https://www.genderdiversitylehre.fu-berlin.de/toolbox/index.html>)

HAW Hamburg „Gender und Diversity bewusst lehren“ (<https://www.haw-hamburg.de/hochschule/hochschuleinheiten/gleichstellung/projekte/diversitaetsbewusst-lehren/>)

Auf der Homepage von *gendering MINT digital der Universität Freiburg* finden sich didaktische Konzepte und E-Tools (<https://www.genderingmint.uni-freiburg.de/>)

Universität Konstanz – Genderkompetenz vermitteln (<https://www.uni-konstanz.de/asd/in-fopool/toolbox-lehre/methodensammlung/vermittlung-von-genderkompetenz/>)

MINT-Mädchen OTH Amberg-Weiden – Übersicht verschiedener Toolboxen (<https://www.mint-maedchen-projekt.de/informationen/downloads-und-links/>)

Allgemein zu „Gender“ – *open educational resource* (<https://blogs.hoou.de/gender/>)

Dokumentation, Filme etc. zu „Gender“ (<https://www.gender-mediathek.de/>)

Netzwerke und Initiativen

Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e.V. – Verein für mehr Chancengleichheit, Vielfalt und für die Förderung von Frauen in technischen Bereichen (<https://www.kompetenzz.de/>)

„Komm, mach MINT.“ – bundesweite Informationsplattform, die Mädchen und Frauen für MINT-Studiengänge und Berufe begeistert (<https://www.komm-mach-mint.de/>)

Literaturverzeichnis

Acker, Joan (2010): Geschlecht, Rasse und Klasse in Organisationen – die Untersuchung von Ungleichheit aus der Perspektive der Intersektionalität. In: *Feministische Studien* 1/2010, S. 86-98.

BMFSFJ 2021: *Kinder, Haushalt, Pflege – wer kümmert sich?* Berlin.

Bönke, Timm/Glaubitz, Rick/Göbler, Konstantin/Harnack, Astrid/Pape, Astrid/Wetter, Miriam (2020): *Wer gewinnt? Wer verliert? Die Entwicklung und Prognose von Lebenserwerbseinkommen in Deutschland.* Gütersloh.

Bourdieu, Pierre (1997): Die männliche Herrschaft. In: Dölling, Irene/Krais, Beate (Hrsg.), *Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktionen in der sozialen Praxis.* Frankfurt/M., S. 153-217.

Brötzmann, Nina/Pöllmann-Heller, Katharina (2019): *Programme zur Unterstützung von Frauen in MINT-Fächern an Fachhochschulen – neue Ansätze durch intersektionale und fachkulturelle Perspektiven. Erste Ergebnisse aus dem Teilvorhaben A „Intersektionale und fachkulturelle Perspektiven.* Regensburg.

Bütow, Birgit/Eckert, Lena/Teichmann, Franziska (2016): *Fachkulturen als Ordnungen der Geschlechter. Praxeologische Analysen von Doing Gender in der akademischen Lehre.* Opladen/Berlin/Toronto.

CEWS Kompetenzzentrum Frauen in Wissenschaft und Forschung (2022): *Gleichstellungsmonitoring an Hochschulen und Forschungseinrichtungen – Gleichstellungsdaten* (<https://www.gesis.org/cews/themen/monitoring/gleichstellungsdaten>).

Connell, Raewyn (2015): *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krisen von Männlichkeiten.* Wiesbaden.

Dollsack, Sophia (2022): *Geschlechterwissen von Lehrenden in MINT-Fächern. Rekonstruktion von Einstellungsmustern und Handlungsoptionen.* In: Rudolph, Clarissa/Reber, Anne/Dollsack, Sophia (Hrsg.), *Geschlechtergerechtigkeit und MINT. Irritationen, Ambivalenzen und Widersprüche in Geschlechterdiskursen an Hochschulen.* Opladen, S. 87-106.

Erlemann, Martina (2018): *Fachkulturen und Geschlecht in den Natur- und Technikwissenschaften – Forschungsergebnisse am Beispiel der physikalischen Fachkulturen.* Schriftenreihe der Hochschule Emden/Leer, Band 27.

Ernst, Waltraud (2022): *Gender Studies goes MINT: Integration von Gender Studies in Forschung und Lehre technischer Fächer.* In: Rudolph, Clarissa/Reber, Anne/Dollsack, Sophia (Hrsg.), *Geschlechtergerechtigkeit und MINT. Irritationen, Ambivalenzen und Widersprüche in Geschlechterdiskursen an Hochschulen.* Opladen, S. 210-227.

Feldmann, Maresa/ Erbe, Birgit/ Goldmann, Monika/ Kuhl, Mara/ Roski, Melanie/ Schacherl, Ingrid (2014): *Gleichstellung steuern. Promising Practices für die Hochschulsteuerung.* Dortmund/München.

Haffner, Yvonne/Loge, Lena (Hrsg.) (2019): *Frauen in Technik und Naturwissenschaft: Eine Frage der Passung. Aktuelle Erkenntnisse und Einblicke in Orientierungsprojekte.* Opladen/Berlin/Toronto.

Hirth, Janina/Voigt, Anna/Schüller, Elke (2022): *Richtig oder falsch? Die Sehnsucht nach einem Fünf-Punkte-Plan – Reflexion technischer Fachkultur(en) in Workshops für Lehrende.* In: Rudolph, Clarissa/Reber, Anne/Dollsack, Sophia (Hrsg.), *Geschlechtergerechtigkeit und MINT. Irritationen, Ambivalenzen und Widersprüche in Geschlechterdiskursen an Hochschulen.* Opladen, S. 192-209.

Ihsen, Susanne (2010): *Technikkultur im Wandel: Ergebnisse der Geschlechterforschung in Technischen Universitäten.* *Beiträge zur Hochschulforschung*, 32/2010, S. 80–97.

- Kahlert, Heike (2015): Nicht als Gleiche vorgesehen. Über das „akademische Frauensterben“ auf dem Weg an die Spitze der Wissenschaft. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 37. Jahrgang, 3/2015, S. 60-78.
- Klammer, Ute/Altenstädter, Lara/Petrova-Stoyanov, Ralitsa/Wegrzyn, Eva (2020): Gleichstellungspolitik an Hochschulen. Was wissen und wie handeln Professorinnen und Professoren? Opladen/Berlin/Toronto.
- Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e.V. 2022: Datentool. (<https://www.kompetenzz.de/service/datentool-studium>).
- Paulitz, Tanja (2014): Fach und Geschlecht. Neue Perspektiven auf technik- und naturwissenschaftliche Wissenskulturen. In: Zeising, Antja/ Draude, Claude/ Schelhowe, Heidi/ Maaß, Susanne (Hrsg.), Vielfalt der Informatik. Ein Beitrag zu Selbstverständnis und Außenwirkung. Bremen, S. 95-105.
- Pimminger, Irene (2014): Geschlechtergerechtigkeit. Ein Orientierungsrahmen für emanzipatorische Geschlechterpolitik. Berlin.
- Reber, Anne (2022a): Diskriminierungserfahrungen, Handlungsstrategien und Selbstbehauptung von Studentinnen* in MINT-Fächern an Hochschulen für angewandte Wissenschaften. In: Rudolph, Clarissa/Reber, Anne/Dollsack, Sophia (Hrsg.), Geschlechtergerechtigkeit und MINT. Irritationen, Ambivalenzen und Widersprüche in Geschlechterdiskursen an Hochschulen. Opladen, S. 107-128.
- Reber, Anne (2022b): Frauen und MINT. Handreichung für eine intersektionale Ausrichtung geschlechtergerechter Angebote in MINT. Regensburg.
- Reber, Anne/Rudolph, Clarissa (2022): Frauenförderung weiterdenken – Geschlechtergerechtigkeit wagen: Anti-Diskriminierung für mehr Geschlechtergerechtigkeit. In: Rudolph, Clarissa/Reber, Anne/Dollsack, Sophia (Hrsg.), Geschlechtergerechtigkeit und MINT. Irritationen, Ambivalenzen und Widersprüche in Geschlechterdiskursen an Hochschulen. Opladen, S. 265-274.
- Riegraf, Birgit (2019): Organisation und Geschlecht: wie Geschlechterasymmetrien (re)produziert und erklärt werden. In: Kortendiek, Beate/Riegraf, Birgit/Sabisch, Katja (Hrsg.), Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung. Wiesbaden, S. 1299-1308.
- Rudolph, Clarissa (2017): Soziale Ungleichheiten im Geschlechterverhältnis. In: Frankenberger, Rolf/Frech, Siegfried (Hrsg.), Soziale Milieus. Lebenswelten in Deutschland. Schwalbach/Ts., S. 165-183.
- Rudolph, Clarissa (2022): Gleichstellung revisited. Diskurse der Gleichstellung und Frauenförderung an Hochschulen in Deutschland. /Reber, Anne/Dollsack, Sophia (Hrsg.), Geschlechtergerechtigkeit und MINT. Irritationen, Ambivalenzen und Widersprüche in Geschlechterdiskursen an Hochschulen. Opladen, S. 21-42.
- Rudolph, Clarissa/Reber, Anne/Dollsack, Sophia (2022): Geschlechtergerechtigkeit und MINT. Irritationen, Ambivalenzen und Widersprüche in Geschlechterdiskursen an Hochschulen. Opladen.
- Wetterer, Angelika (2008): Geschlechterwissen und soziale Praxis: Grundzüge einer wissenssoziologischen Typologie des Geschlechterwissens. In: Dies. (Hrsg.), Geschlechterwissen und soziale Praxis. Theoretische Zugänge – empirische Zugänge. Frankfurt/M., S. 39-63.
- Wilz, Sylvia M. (2006): Geschlechterdifferenzierung von und in Organisationen. In: Rehberg, Karl-Siebert (Hrsg.), Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München. Frankfurt/M., S. 3215-3224.
- Wilz, Sylvia M. (2008): Organisation: Die Debatte um „gendered organizations“. In: Beck, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.), Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden, S. 505-511.



Impressum

Verfasserin: Clarissa Rudolph, unter Mitarbeit von Sophia Dollsack

Herausgeber: BMBF-Verbundprojekt „MINT-Strategien 4.0 - Strategien zur Gewinnung von Frauen für MINT-Studiengänge an Hochschulen für angewandte Wissenschaften“ der OTH Regensburg und der Hochschule München. 2022.

Wissenschaftliche Koordination: Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Clarissa Rudolph

Kontakt: OTH Regensburg

Fakultät für angewandte Sozial- und Gesundheitswissenschaften

Seybothstraße 2, 93053 Regensburg

clarissa.rudolph@oth-regensburg.de

<https://www.oth-regensburg.de/index.php?id=5443>

Copyright: Vervielfältigung oder Nachdruck – auch auszugsweise – zur Veröffentlichung durch Dritte nur mit ausdrücklicher Zustimmung des Herausgebers.

Hinweis: Das diesem Bericht zugrundeliegende Verbundprojekt „MINT-Strategien 4.0 – Strategien zur Gewinnung von Frauen für MINT-Studiengänge an Hochschulen für angewandte Wissenschaften“ wurde aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01FP1714 und 01FP1715 gefördert.

Der Inhalt dieser Veröffentlichung liegt in der alleinigen Verantwortung der Verfasserin

Ostbayerische Technische Hochschule Regensburg
Fakultät für angewandte Sozial- und Gesundheitswissenschaften
Seybothstraße 2, 93053 Regensburg
<https://www.oth-regensburg.de/>

