
evaNet-Positionen 03/2006

Studienstrukturreform, Akkreditierung und Gleichstellungspolitik

Martin Winter
Universität Halle-Wittenberg

14. März 2006

Inhalt

Studienstrukturreform, Akkreditierung und Gleichstellungspolitik	2
Literatur.....	10
Über den Autor.....	12

Studienstrukturreform, Akkreditierung und Gleichstellungspolitik¹

Martin Winter

Verpflichtet Gender Mainstreaming die Hochschulen, Gender-Themen in die neuen Studiengänge aufzunehmen? Von Gleichstellungs- und Frauenbeauftragten wird diese Frage einhellig mit Ja beantwortet, mehr noch: die Implantierung von Gender-Themen in die Studienprogramme wird von ihnen offensiv gefordert. In der allgemeinen Debatte zur aktuellen Studienstrukturreform dagegen spielen geschlechtersensibilisierende Themen und Kompetenzen kaum eine Rolle. Der Autor plädiert dafür, Gender Mainstreaming in der Studienreform tatsächlich ernst zu nehmen und als „Gleichstellungsverträglichkeitsprüfung“ sowohl im Einführungsprozess als auch in den formalen Strukturen der neuen Studiengänge zu realisieren. Gleichzeitig argumentiert der Autor gegen ein Verständnis von Gender Mainstreaming, das Hochschulen, Hochschullehrenden und Studierenden Vorschriften macht, was zu lehren und zu studieren sei. Die verpflichtende Forderung nach Integration von Gender-Themen in die Studienprogramme – sowohl als wissenschaftliches Issue als auch als normativer Erziehungsauftrag – widerspricht der grundgesetzlich garantierten Lehrfreiheit. Aus diesem Grund kann Gender Mainstreaming im Akkreditierungsprozess nur bedeuten: Die neuen Studienstrukturen und Studiengänge sind auf ihre eventuellen geschlechtsspezifischen Benachteiligungen zu überprüfen. Akkreditierung kann aber nicht generelle inhaltliche Vorgaben, wie die Aufnahme von Gender-Themen in Studienprogramme einfordern. Hier sind auch der Akkreditierung Grenzen gesetzt.

Grundsätzlich lassen sich zwei Dimensionen feststellen, in denen Fragen der Gleichberechtigung von Frauen und Männern in der Studienstrukturreform eine Rolle spielt: die inhaltliche Dimension und die Prozess-Dimension. Im Rahmen der Prozess-Dimension ist zu fragen, wer was wann wie bei der Einführung des neuen Studiensystems entscheiden darf – oder „gegendert“ formuliert: Welche Rolle spielen die weiblichen und männlichen Hochschulmitglieder in diesem Prozess? Bei der inhaltlichen Dimension geht es um die Ergebnisse der Reform, also die neuen Studiengänge bzw. -programme und ihre Module. Auf der Programmebene heißt das: Wie sind die Studienprogramme gestaltet? Welche Studienziele werden angepeilt? Für welche Berufsfelder werden die Studierenden qualifiziert? Auf der Modulebene: Welche Inhalte, welche Kompetenzen werden in den Modulen vermittelt? Sind bei der inhaltlichen Dimension die Ziele vorrangig, so steht der Prozess-Dimension die Frage nach dem Weg im Zentrum. Welche Schritte kennzeichnen das Verfahren? Wer ist wie beteiligt? Auf diese inhaltliche Dimension möchte ich mich im Folgenden konzentrieren.²

¹ Der Aufsatz basiert auf einem längeren Text, der in einem Sammelband, herausgegeben von Anke Burkhardt und Karsten König, erschienen ist (Winter 2005a).

² Mehr zur Prozessdimension siehe Winter (2005a: 234 ff.) und Winter (2005b).

Bei der Ausgestaltung der neuen Studiengänge unter Gleichstellungsaspekten lassen sich wiederum zwei Bereiche unterscheiden: Der eine bezieht sich auf die formalen Strukturen der Studienprogramme, also Fragen wie: Sind die Programme in der vorgesehenen Zeit studierbar? Werden tatsächlich die Module so im Semesterturnus angeboten, wie es im Konzept festgelegt wurde? Ist ein Teilzeitstudium möglich? Dieser Bereich beinhaltet auch studien- und prüfungsrechtliche Fragen nach Mutterschutz und Elternzeit. Um diese Punkte zu klären, sind sowohl juristischer Sachverstand als auch die fachliche Kompetenz der Gleichstellungsbeauftragten vonnöten.

Grundsätzlich ist die Frage zu erörtern, ob das neue Studienmodell mit seinen formalen Prinzipien, wie Stufung der Abschlüsse, Modularisierung, Leistungspunktesystem und studienbegleitende Prüfungen, tatsächlich die Gleichstellung fördert, bremst oder schlicht nicht verändert. Meines Erachtens steht hier vor allem die Familientauglichkeit des Studiums auf dem Prüfstand, also die Frage, inwieweit Hochschule und Kinder mit einander vereinbar sind.³ Einerseits könnte die Modularisierung Teilzeitstudien erleichtern, das Studium wird in vielen kleinen Schritten absolviert; andererseits könnte die Stufung beim Übertritt in die Master-Phase Benachteiligungen verschiedener Gruppen mit sich bringen; dies hängt aber insbesondere von den Filtermechanismen ab, die zwischen Bachelor- und Master-Phase eingesetzt werden. So interessant und wichtig diese Diskussion ist – an dieser Stelle kann sie nicht weiter geführt werden.

Der zweite Bereich bei der Konzeption der neuen Studiengänge unter Gleichstellungsaspekten betrifft die Studieninhalte, also die Frage, inwieweit Gender- und Gleichstellungsthemen Gegenstand der Studienprogramme sind bzw. sein sollen. Bevor in die „Niederungen“ der aktuellen Studienstrukturreform hinabgestiegen wird, muss mit grundsätzlichen Anmerkungen zur Gleichstellungspolitik begonnen werden. Auch wenn in den letzten Jahren einige Erfolge im Hochschulbereich zu verzeichnen sind,⁴ so ist doch zu konstatieren, dass mit jeder Stufe der Karriereleiter der Frauenanteil schwindet (vgl. Burkhardt 2004: 33 ff.; Blome et al. 2005: 36 ff.). Diese Unterrepräsentanz von Frauen in Wissenschaft und Hochschule zu beheben, ist ein gesellschaftspolitisches Anliegen, das von der

³ Für das Studium gilt wohl auch, was Johanna Hey für Wissenschaftlerinnen fordert: „Zur Verbesserung von Karrierechancen von Wissenschaftlerinnen benötigen wir also nicht Frauen-, sondern Familienförderung“ (2005: 355). Weil aber die Kinderbetreuung zumeist den Müttern überlassen wird, ist Familienförderung in erster Linie Frauenförderung.

⁴ So ist laut Statistischem Bundesamt der Anteil der Habilitationen von Frauen von 13,5 in 1994 auf 22,7 Prozent in 2004 gestiegen. Siehe: <http://www.destatis.de/presse/deutsch/pm2005/p2600072.htm> (Zugriff am 9.2.2006).

Verfassung getragen wird. Zur Vergegenwärtigung sei das Grundgesetz zitiert; dort heißt es in Artikel 3 Absatz 2:

„Männer und Frauen sind gleichberechtigt. Der Staat fördert die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin.“

Das Grundgesetz schreibt die Gleichberechtigung von Frauen und Männern fest; mehr noch: mit der Ergänzung im zweiten Satz (aus dem Jahr 1994) erklärt es die Förderung der Gleichberechtigung zum Staatsziel. Auch auf EU-Ebene hat sich die Bundesrepublik in Art. 2 und Art. 3 Abs. 2 des Amsterdamer Vertrages von 1997 verpflichtet, die Gleichstellung von Männern und Frauen zu fördern. Gender Mainstreaming als Konkretisierung der Verfassungs- bzw. der Vertragsvorgaben kann in diesem Sinne als aktiver Grundrechtsschutz, mehr noch: als aktive Grundrechtsverwirklichung verstanden werden. Gender Mainstreaming bedeutet: Alle staatlichen Maßnahmen sind auf ihre geschlechtsspezifischen Auswirkungen zu überprüfen und festgestellte bzw. zu erwartende Benachteiligung von Frauen oder Männern sind zu beseitigen bzw. zu vermeiden.⁵ Tatsächlich sind weniger Männer, sondern Frauen von geschlechtsspezifischen Benachteiligungen betroffen; daher fungiert Gender Mainstreaming vorrangig als Grundrechtsschutz von Frauen. Mit Gender Mainstreaming wird das Anliegen des Artikel 3 des Grundgesetzes in einem Konzept des Verwaltungshandelns operationalisiert. Der Hauptunterschied zwischen der traditionellen Frauenförderung und Gender Mainstreaming liegt darin, dass Gleichstellungspolitik im Sinne von Gender Mainstreaming alle Bereiche durchdringen und von allen, insbesondere aber von der Leitungsebene, realisiert werden soll, die traditionelle Frauenförderung dagegen nur von bestimmten Organisationseinheiten betrieben wird und zumeist nur auf bestimmte konkrete Adressaten- und Problemkreise zielt (vgl. Blome et al. 2005: 99 ff.).⁶

Als staatliche Einrichtungen haben auch die Hochschulen und ihre Leitungen die Geschlechterverhältnisse in den „Hauptstrom“ ihrer Arbeit zu integrieren und die Ausgangsbedingungen und Auswirkungen ihrer Entscheidungen und Maßnahmen auf die Geschlechter zu berücksichtigen, um auf das Ziel einer tatsächli-

⁵ Der Europarat definierte 1998 Gender Mainstreaming wie folgt (zitiert aus: Blome et al. 2005: 96): „Gender Mainstreaming besteht in der (Re-)Organisation, Verbesserung, Entwicklung und Evaluierung der Entscheidungsprozesse, mit dem Ziel, dass die an der politischen Gestaltung beteiligten Akteurinnen und Akteure den Blickwinkel zwischen Frauen und Männern in allen Bereichen und auf allen Ebenen einnehmen.“

⁶ Eben gerade dieses „Top-down“ wird am Konzept des Gender Mainstreaming auch kritisiert. So klassifiziert Heike Kahlert die aktuellen Hochschulreformen als neoliberale Veranstaltung; Gender Mainstreaming korrespondiere „mit dem auf Effizienzsteigerung ausgerichteten ‚neuem Steuerungsmodell‘“ und passe zum ‚schlanken Staat‘, seinen Organisationen und seinen „Qualitätsmanagement-Strategien“ (Kahlert 2003: 57).

chen Gleichstellung von Frauen und Männern hinzuwirken.⁷ Dies gilt natürlich auch für die Bereiche Studium und Lehre und Akkreditierung von Studiengängen. Hier hat die Kultusministerkonferenz 2004 beschlossen, dass der Gender Mainstreaming-Ansatz im Akkreditierungssystem berücksichtigt und umgesetzt werden sollte (Kultusministerkonferenz 2004: 7). Gender Mainstreaming im Akkreditierungsprozess heißt: die neuen Studiengänge sind auch auf ihre eventuellen geschlechtsspezifischen Benachteiligungen zu überprüfen.

Es gibt aber weitergehende gleichstellungspolitische Forderungen zur Studienstrukturreform; diese betreffen die Inhalte der Studienprogramme. Nicht nur,⁸ aber doch wortführend wird von der Bundeskonferenz der Frauenbeauftragten und Gleichstellungsbeauftragten an Hochschulen (BuKoF) gefordert, Gender-Aspekte in die Studienprogramme aufzunehmen. Das Positionspapier der BuKoF vom 10.6.2004 nennt die Studienstrukturreform eine Chance, nicht nur eine formale, sondern auch eine qualitative Studienreform durchzuführen. Im Rahmen der Studienstrukturreform sieht sie die Gelegenheit, die Studiengänge innovativ und interdisziplinär statt traditionell und fächerorientiert zu gestalten. Interdisziplinär angelegt sind beispielsweise die Frauen- und Geschlechterforschung und -studien.

Gender-Aspekte in die Studienprogramme aufnehmen – was heißt das, was wird hier im Einzelnen gefordert? Das bereits genannte Positionspapier der BuKoF vom 10.6.2004 zählt hier vier Punkte auf:

- Die Geschlechterverhältnisse sollen bei den Studieninhalten, die sich auf die gesellschaftliche Realität beziehen, thematisiert werden; das heißt, Gender-Inhalte sollen in den Rechts-, Wirtschafts-, Sozial-, Kultur- und Sprachwissenschaftlichen Studiengängen Pflicht werden.
- Im Natur- und Technikwissenschaftlichen Studiengängen sind Module zu entwickeln, „die sich mit der Unterschiedlichkeit des Zugangs der Geschlechter zu diesen Studiengängen und des Umgangs mit den Studieninhalten befassen“.
- Im Rahmen des überfachlichen berufsqualifizierenden Studiums wird die Entwicklung von Gender-Modulen gefordert, das heißt: Im Studienbereich zur Vermittlung von Schlüsselkompetenzen müssen auch Gender-Module angeboten werden.

⁷ So ist dies z. B. in Sachsen-Anhalt im Hochschulgesetz vom 2.4.2004 in § 3 Abs. 5 geregelt: „Die Hochschulen wirken bei der Wahrnehmung ihrer Aufgaben auf die tatsächliche Verwirklichung der Gleichstellung von Frauen und Männern hin. In Forschung, Lehre, Studium und Weiterbildung sowie bei der Gestaltung der Arbeitsabläufe in den genannten Bereichen werden unterschiedliche Lebenswirklichkeiten und Interessen von Frauen und Männern berücksichtigt. Darüber hinaus ergreifen die Hochschulen Maßnahmen zur Beseitigung von bestehenden Nachteilen von Wissenschaftlerinnen, sonstigen weiblichen Beschäftigten und Studentinnen und zur Erhöhung des Anteils von Frauen und Männern in Bereichen, in denen sie unterrepräsentiert sind.“

⁸ So meint auch Annegret Döse (2005), dass via Gender Mainstreaming Gender-Inhalte in der Lehre verankert werden müssten.

- In den Lehramtsstudiengängen sollen Module zur Vermittlung von Gender-Kompetenzen zwingender Bestandteil werden.

Kämen diese Vorschläge von Lehrenden und Studierenden der Fächer selbst, dann wären dies durchaus begrüßenswerte Initiativen. In diesem Falle würden die Fachangehörigen selbst die nötigen Kompetenzen, das grundlegende Interesse und auch das erforderliche Engagement aufbringen, diese Ideen zu realisieren. Das Brisante an diesem Forderungskatalog ist jedoch, dass seine Erfüllung im Sinne von Gender Mainstreaming offenbar als obligatorische Leitungsaufgabe betrachtet wird, also von oben initiiert und durchgesetzt werden soll, und entsprechend im Akkreditierungsprozess als Qualitätsmerkmal überprüft werden soll. Im „Handlungsleitfaden“ der BuKoF zur „Akkreditierung und Evaluation von neuen Studiengängen“ (vom Mai 2004) wird das Akkreditierungskriterium Gender als „verpflichtender Bestandteil in der Regellehre“ proklamiert. Auch Heidrun Jahn (2006: 79) nimmt diese Forderung auf: „Gender-Kompetenz sollte deshalb Bestandteil jedes Studiengangs sein, unabhängig von gesonderten Studienprogrammen für Gender Studies.“ In einem Positionspapier des CEWS⁹ bezeichnen Brigitte Mühlenbruch, Isabel Beuter, Jutta Dalhoff und Andrea Löther (2004: 11) die „Integration fachspezifischer Ergebnisse der Frauen- und Genderforschung“ als ein Akkreditierungskriterium. Frauke Gützkow (2005: 252) möchte sogar überprüfen (lassen), ob die Studiengänge auch dem Ziel „Geschlechterdemokratie“ dienen und ob die Ergebnisse der Geschlechterforschung in das Kerncurriculum einbezogen würden. Zu betonen ist: Dieses Postulat soll für alle Studiengänge gelten; der Erwerb von Gender-Kompetenzen im Studium soll folglich in den Katalog der Qualitätskriterien des Akkreditierungsprozesses aufgenommen werden.

Gegen ein solches Ansinnen muss eingewendet werden, dass die Qualität eines Studiengangs sich nicht daran messen lässt, ob Gender Inhalt des Studiums ist oder nicht. Denn: Was inhaltlich unter Qualität zu verstehen ist, kann nur von den betreffenden Hochschulmitgliedern, aber auch von der Wissenschaftsgemeinschaft definiert werden (mehr dazu: Winter 2005b: 113 f.). Die inhaltliche Qualität von Forschung und Lehre ist also wissenschaftsimmanent zu definieren; die Aufnahme von Gender-Inhalten als allgemeines Qualitätskriterium für alle Studiengänge vorzuschreiben, wäre demgegenüber eine wissenschaftsexterne Vorgabe.

Mit der Forderungen nach Gender-Modulen in allen Studienprogrammen wird indes über das Konzept von Gender Mainstreaming als permanente „Gleichstellungsverträglichkeitsprüfungen“ weit hinaus gegriffen. Denn mit diesem Postulat spricht sich die BuKoF explizit für inhaltliche Vorgaben für Studium und Lehre aus. Doch Forschung und Lehre haben indes inhaltliche Vorgaben noch nie ge-

⁹ Center of Excellence – Women and Science.

nutzt; im Gegenteil: Für das Funktionieren von Wissenschaft ist konstitutiv, dass Wissenschaft und Lehre frei sind, und sich entsprechend die Inhalte und Themen frei entwickeln können. Eine außerwissenschaftliche Steuerung von Forschungs- und Lehrthemen ist stets problematisch, besonders aber dann, wenn sie als allgemeiner Auftrag verfasst wird. Und dies ist das zentrale Problem allgemeiner inhaltlichen Vorgaben: Derartige Einflussnahmen von oben greifen stark in ein anderes Grundrecht ein, nämlich das der Wissenschafts- und Lehrfreiheit. Auch hier sei der entsprechende Artikel aus dem Grundgesetz vergegenwärtigt (Art. 5 Abs. 3 GG):

„Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei. Die Freiheit der Lehre entbindet nicht von der Treue zur Verfassung.“

Falls hier tatsächlich eine Kollision von Grundrechten vorläge, müsste erörtert werden, in welches der beiden Grundrechte (Gleichstellung oder Lehrfreiheit) massiver eingegriffen wird und ob dieser Eingriff noch verhältnismäßig ist. Doch bevor diese Abwägung geklärt werden muss, stellt sich die Frage, ob die obligatorische Vermittlung von als politisch notwendig erachteten Bewusstseins überhaupt noch vom Grundrecht auf Gleichstellung gedeckt ist. In der Schule mag dies kein Problem sein, da hier – im Gegensatz zur Hochschule – die Vermittlung von Gender-Kompetenz Grundrechten nicht widerspricht. Denn die Schullehrer können sich nicht auf ein Grundrecht auf Lehrfreiheit berufen (vgl. Rux 2002: 239)¹⁰, und die Schule hat einen expliziten Erziehungsauftrag zu erfüllen, der vom Staat definiert wird. Einen derartigen Erziehungsauftrag hat die Universität nicht umzusetzen; und selbst ein an die Universität gerichteter Bildungsauftrag dürfte das Wesen von Wissenschaft und Lehre als freie Institutionen nicht unterlaufen.

An dieser Stelle müssen zwei mögliche Ebenen unterschieden werden, wie die Gender-Thematik in die Studienprogrammen eingefügt werden könnte: als wissenschaftliches Issue, das zu beschreiben, zu analysieren und zu erörtern ist, oder als normativer Erziehungsauftrag, um für das Anliegen der Geschlechtergerechtigkeit zu sensibilisieren und entsprechende Gender-Kompetenzen zu erwerben. Die Grenzen sind natürlich fließend. Bereits aber die Vorgabe von oben, Gender als wissenschaftliches Thema in den Studienprogrammen obligatorisch zu machen, unterminiert die Lehrfreiheit. Würde der Erwerb von Gender-Kompetenzen als (normativ aufgeladener) Erziehungsauftrag für alle Studienpro-

¹⁰Es gibt indes eine „pädagogische Freiheit“ des Lehrers. Dieser Begriff aus dem Schulrecht bezeichnet den für die Unterrichts- und Erziehungsarbeit erforderlichen, gesetzlich geschützten Ermessens- und Entscheidungsspielraum eines Lehrers im Rahmen der Gesetze, Verordnungen und Richtlinien der zuständigen Schulbehörden sowie Beschlüsse der Konferenzen und der Anordnungen der Vorgesetzten.

gramme zur Pflicht, dann liefe dies letztendlich auf eine Art politischer Unterricht hinaus und stünde damit völlig im Kontrast zur Wissenschaftsfreiheit.¹¹

Aktiver Grundrechtsschutz bedeutet, bestehende und mehr noch: zu erwartende Benachteiligungen zu beseitigen bzw. vermeiden. Aktiver Grundrechtsschutz kann jedoch nicht bedeuten, bestimmte Forschungsfragen oder Studieninhalte vorzuschreiben. Doch gehen wir einen Schritt weiter und nehmen wir an, der Beschränkung der Lehrfreiheit wäre angesichts der geschlechtsspezifischen Ausgrenzungen legitim, die Vermittlung von Gender-Inhalten sollte als expliziter Bildungsauftrag der Hochschulen verstanden werden. Dann würde sich die Frage stellen, warum gerade der Geschlechtersensibilität eine so herausragende Bedeutung in Studium und Lehre zustünde. Gäbe es dann nicht auch weitere verfassungsrechtliche politische Anliegen, für die in Veranstaltungen und Modulen aufgeklärt und sensibilisiert werden müsste – beispielsweise die Ungleichheit zwischen Arm und Reich oder zwischen Inländern und Ausländern, zwischen Jung und Alt.¹² Gäbe es Initiativen, derartige Inhalte in die Hochschullehre zu integrieren, wären sie nicht ähnlich berechtigt und müssten daher von den Hochschulleitungen realisiert werden? Das Grundgesetz verbietet ja nicht nur eine geschlechtsspezifische Benachteiligung, Artikel 3 Absatz 3 untersagt auch die Benachteiligung und Bevorzugung qua Abstammung, Rasse, Sprache, Heimat und Herkunft, Glauben, religiöser oder politischer Anschauungen, Behinderung. Wenn Veranstaltungen zur Vermittlung von Gender-Kompetenzen angeboten werden müssen, warum dann nicht auch zur Sensibilisierung gegenüber diesen anderen Formen der Diskriminierung und Ausgrenzung?¹³

¹¹Radikalisiert man diese Idee vom politischen Unterricht, dann werden Erinnerungen aus alten DDR-Zeiten an das marxistisch-leninistisches Grundlagenstudium wach, das nach der II. Hochschulreform der DDR von 1951 Pflicht im Curriculum der Studierenden aller Fächer wurde (vgl. Mende 1980: 92). Doch der Marxismus-Leninismus sollte auch auf die anderen Fächer ausstrahlen, wie ein Akteur dieser Zeit, der damalige Freiburger ML-Hochschullehrer Frank Richter, berichtet: „Aber auch die Fachsektionen wurden in die Pflicht genommen, was die Vermittlung marxistisch-leninistischer Kenntnisse und ideologischer Positionen anbetraf. Mit großem Aufwand wurde die sogenannte marxistisch-leninistische Durchdringung der Lehrveranstaltungen der Fachsektionen zu realisieren versucht, in der die Lehrkräfte nicht nur formal und plakativ ihre Zustimmung zum Marxismus-Leninismus ausdrücken, sondern in ihren Vorlesungen und Seminaren alle Möglichkeiten nutzen sollten, die sich aus dem Zusammenhang von Marxscher Lehre und ihrem eigenen Fachgebiet ergaben.“

¹²Auch auf einem anderen Gebiet stellt sich die Frage, warum die Ungleichheit zwischen den Geschlechtern eine herausragende Rolle erhält. Ihre Analysen von Zielvereinbarungen zwischen Ministerien und Hochschulen bringen Karsten König und Reinhard Kreckel (2003: 73) zu der Schlussfolgerung, dass die geschlechtsspezifische Benachteiligung andere Formen der Ungleichheit, wie die soziale oder ethnische in der Hochschulpolitik verdrängt bzw. beerbt hätten. Dies ist übrigens auch aus gleichstellungspolitischer Sicht problematisch, weil sich die soziale Herkunft für Frauen besonders ungünstig auswirken könnte (König/Kreckel 2003: 66).

¹³Das es hier gewisse politische Moden hinsichtlich struktureller Ungleichheiten gibt, zeigt das Beispiel „Elite“. Die Differenzierung zwischen „Masse“ und „Elite“ ist derzeit

Jenseits der verschiedenen Formen von Ungleichheit gäbe es noch viele andere notwendige politischen Themen, die im Studium behandelt werden könnten: Sollten angesichts von globaler lebensbedrohender Naturzerstörung nicht auch Seminare bzw. Module für alle Studierenden zu Fragen der Umweltverträglichkeit und Nachhaltigkeit angeboten werden? Gilt dies nicht auch für Fragen der Demokratie? Sollten also nicht auch Module zur Steigerung des Demokratiebewusstseins Pflicht in jedem Studienprogramm werden? Begreift man das Grundgesetz und seine Werte als den Wertekonsens, auf den sich zumindest die staatlichen Einrichtungen und öffentlichen Körperschaften zu verständigen haben, dann lassen sich – so weit hergeholt sie auch erscheinen mögen – die meisten der genannten Themen mit dem Grundgesetz begründen – sei es über Grundrechtartikel oder Staatsziele („sozialer und demokratischer Bundesstaat“ (Art. 20 Abs. 1 GG), Schutz der natürlichen Lebensgrundlagen und Tiere (Art. 20 a GG), Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit (Art. 2 Abs. 2 GG) usw.).

Man könnte diese Liste aber auch um politisch fragwürdigere Beispiele verlängern: Sollte in Zeiten des globalen Terrors nicht auch für Sicherheitsprobleme sensibilisiert werden? Module zur Frieden- und Konfliktforschung oder zur Polizei- und Militärkunde für alle? Es geht aber auch noch kontroverser: Sollte in deutschen Hochschulen nicht stets der vorrangige deutsche Interessenstandpunkt vermittelt werden? An diesen Beispielen wird erkennbar: Werden inhaltliche Vorgaben zur Pflicht gemacht und gar mit einem normativen Erziehungsauftrag verknüpft, ist die Grenze zur Gesinnungspolitik schnell übersprungen.

Die Ablehnung inhaltlicher oder normativer Vorgaben impliziert nicht, dass politische Fragen nicht zum wissenschaftlichen Thema gemacht werden können. Falls es Lehrende und Studierende gibt, die derartige Themen wissenschaftlich bearbeiten wollen, ist das ihre Freiheit. Falls eine Hochschule beschließt, ihr Studien- und Forschungsprofil mit derartigen Modulen oder gar Studienprogrammen zu schärfen und entsprechendes Lehr- und Forschungspersonal einzustellen, ist das ihre Sache und im Rahmen der gesetzlich vorgegebenen Entscheidungsprozesse zu beschließen. Falls die öffentliche Hand derartige wissenschaftliche Vorhaben an den Hochschulen fördern möchte, ist das eine demokratische Entscheidung. Jedoch rechtfertigt die grundgesetzliche Aufforderung zum aktiven Grundrechtsschutz nicht, den Hochschulen generell derartige Veranstaltungen, Module und Studienprogramme zu oktroyieren. Noch problematischer wäre es, auf diesem Weg eine Art politischer Gender-Erziehung an den Hochschulen verankern zu wollen.

anscheinend wieder politisch wieder so legitim, dass hier eine Ungleichheitssensibilität als Gleichmacherei und Rückfall in die 1970er Jahre angeprangert werden würde.

Die bessere Alternative wäre, derartige Initiativen würden „von unten“ ausgehen. Denn eigentlich bietet der „Bologna-Prozess“ an den Hochschulen die seltene Gelegenheit, substantielle Veränderungen in Studium und Lehre durchzusetzen. Denn eigentlich bestehen in dem Prozess der Konzeption der neuen Studiengänge für die jeweiligen Fachangehörigen viele Möglichkeiten, eigene inhaltliche Vorstellungen in die Diskussion zu bringen; dazu können auch Gender-Module oder Gender-Themen zählen. In diesem Falle kämen diese Vorschläge auch von denen, die sie tatsächlich in der Lehre umsetzen würden, anstatt dass derartige Inhalte den Fachbereichen und Instituten von oben verordnet würden.

Die Frage nach den obligatorischen Gender-Modulen berührt letztlich die Grundsatzdebatte zur inhaltlichen Ausgestaltung der neuen Studienprogramme: Sollen in der Studienstrukturreform „nur“ formale Vorgaben realisiert werden, wie die Modularisierung und Stufung der Studiengänge, das Leistungspunktesystem und die Ausrichtung der Module und Studienprogramme auf Lernziele und Kompetenzen, oder sollen mit der Reform auch bestimmte Studieninhalte durchgesetzt werden?

Literatur

- BLOME, Eva / ERFMEIER, Alexandra / GÜLCHER, Nina / SMASAL, Kerstin / SMYKALLA, Sandra (2005): *Handbuch zur universitären Gleichstellungspolitik. Von der Frauenförderung zum Gendermanagement*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- BURKHARDT, Anke (2004): *GEW Genderreport 2004, Daten zur Entwicklung in Bildung und Wissenschaft*. Herausgegeben von: Larissa Klinzing, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Frankfurt am Main.
www.gew.de/genderreport/GEW-Gender-Report.pdf (Zugriff am 9.2.2006)
- BUKOF (2004a): Bundeskonferenz der Frauenbeauftragten und Gleichstellungsbeauftragten an Hochschulen. *Akkreditierung und Evaluation von Studiengängen. Ein Handlungsleitfaden (nicht nur) für Frauen- und Gleichstellungsbeauftragte*. Mai 2004.
http://www.bukof.de/down/faltblatt_akkreditierung.pdf (Zugriff am 9.2.2006)
- BUKOF (2004b): Bundeskonferenz der Frauenbeauftragten und Gleichstellungsbeauftragten an Hochschulen. *Positionspapier zur Modularisierung von Studiengängen – Berücksichtigung von Genderaspekten*. 10. 6.2004.
http://www.bukof.de/down/PP_Modularisierung.pdf (Zugriff am 9.2.2006)
- DÖSE, Annegret (2005): *Die Verankerung von Gender-Inhalten in der Lehre. Anregungen für wirtschaftswissenschaftliche und juristische Fächer an Fachhochschulen*. In: Berendt, Brigitte / Voss, Hans-Peter / Wildt, Johannes (Hg.): *Neues Handbuch Hochschullehre*. Stuttgart: Raabe, J. 3.3, S. 1-22.
- GÜTZKOW, Frauke (2005): *Gender Mainstreaming in der Qualitätssicherung von Bachelor- und Masterstudiengängen*. In: Bretschneider, Falk / Wildt, Johannes (Hg.): *Handbuch Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis*. Bielefeld: W. Bertelsmann-Verlag, S. 244-256.

- HEY, Johanna (2005): *Sind Familie und Wissenschaft als Beruf vereinbar? Chancen und Schwierigkeiten junger Wissenschaftlerinnen – Reformmöglichkeiten*. In: *Forschung & Lehre*, Vol. 12, Heft 7, S. 352-355.
- JAHN, Heidrun (2006): *Gleichstellungspolitische Ansätze in Akkreditierungsverfahren*. In: Burkhardt, Anke / König, Karsten (Hg.): *Gender Mainstreaming – vom Verwaltungshandeln zum akademischen Selbstverständnis*. Im Fokus: Studiengangsreform und Akkreditierung. Bonn: Lemmens, S. 75-81.
- KAHLERT, Heike / SCHINDLER, Delia (2003): *Mit Hochschulreform Chancengleichheit herstellen? Gender Mainstreaming zwischen Ökonomisierung und Demokratisierung*. In: Burkhardt, Anke / Schlegel, Uta (Hg.): *Warten auf Gender Mainstreaming*. die hochschule, Vol. 12, Heft 2, S. 50-63.
- KÖNIG, Karsten / KRECKEL, Reinhard (2003): *Bevorzugte Geschlechtergerechtigkeit. Zur ungleichheitspolitischen Bedeutung von Zielvereinbarungen zwischen Landesregierungen und Hochschulen*. In: Burkhardt, Anke / Schlegel, Uta (Hg.): *Warten auf Gender Mainstreaming*. die hochschule, Vol. 12, Heft 2, S. 64-79.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (2004): *Eckpunkte für die Weiterentwicklung der Akkreditierung in Deutschland*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004.
http://www.kmk.org/doc/beschl/eckpunkte_akk.pdf (Zugriff am 9.2.2006).
- MÜHLENBRUCH, Brigitte / BEUTER, Isabel / DALHOFF, Jutta / LÖTHER, Andrea (2004): *Akkreditierung – Geschlechtergerechtigkeit als Herausforderung. Positionspapier zur Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland*. Center of Excellence – Women and Science CEWS. Bonn, September 2004.
http://www.cews.org/cews/files/216/de/PositionspapierAkkreditierung_13.09.20041.pdf (Zugriff am 9.2.2006).
- SCHULZ, Hans-Jürgen (1980): *Das Hochschulwesen der DDR. Ein Überblick*. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- RICHTER, Frank (ohne Jahr): *Marxismus-Leninismus an der Bergakademie von 1965 bis 1990: Anspruch und Wirklichkeit*.
http://www.thur.de/philo/gast/richter/Marxismus_Bergakademie.pdf
 (Zugriff am 9.2.2006).
- RUX, Johannes (2002): *Die pädagogische Freiheit des Lehrers: Eine Untersuchung zur Reichweite und zu den Grenzen der Fachaufsicht im demokratischen Rechtsstaat*. Berlin: Duncker & Humblot.
- WINTER, Martin (2005a): *Gleichstellungspolitik und Studienstrukturreform*. In: Burkhardt, Anke/König, Karsten (Hg.): *Zweckbündnis statt Zwangsehe: Gender Mainstreaming und Hochschulreform*. Bonn: Lemmens, S. 226-237.
- WINTER, Martin (2005b): *Mitwirkungschancen bei Qualitätssicherung und Studienstrukturreform*. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, Vol. 37, Heft 2/2005, S. 112-130.

Über den Autor



Dr. Martin Winter
Universität Halle-Wittenberg
Prorektorat für Studium und Lehre
Universitätsplatz
06099 Halle
Tel.: 0345/55 21495
E-Mail: <mailto:martin.winter@hof.uni-halle.de>

Dr. phil. Martin Winter, Jahrgang 1966, ist für zwei Jahre Referent der Hochschulrektorenkonferenz für das Projekt „Studienstrukturreform an der Universität Halle-Wittenberg“. Für diese Zeit ist er beurlaubt vom HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung an der Universität Halle-Wittenberg.