

„Das muss ja noch keine Benachteiligung sein“

Geschlechterwissen als Grundlage strukturwirksamen Gleichstellungswirkens

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades einer Doktorin
(Dr. Phil.)
an der Universität Vechta

Vorgelegt von
Aenne Dunker
Mai 2024

Erstgutachterin: Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Corinna Onnen
Zweitgutachterin: Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Miriam O'Shea

Für das Gelingen einer Dissertation ist das Umfeld, in dem diese geschrieben wird, von herausragender Bedeutung. An der Hochschule Bremerhaven haben sich mir hierfür ausgezeichnete Bedingungen geboten. Neben dem Raum, der mir für meine Forschung eingeräumt wurde, möchte ich besonders das große Interesse, das gegenüber meiner Arbeit bestand, hervorheben. Das Wissen, dass meine Ergebnisse in der Praxis Anwendung finden würden, hat mich in vielen Momenten motiviert, weiterzumachen. Dafür danke ich der Hochschule von Herzen.

Eine Arbeit, die sich mit dem Geschlechterwissen von Hochschulangehörigen auseinandersetzt, ist darauf angewiesen, dass Hochschulangehörige Auskunft über dieses geben. Das haben Kolleg*innen und Studierende bereitwillig gemacht. So gebührt mein Dank allen, die an meinen Erhebungen teilgenommen haben bzw. bereit waren, dies zu tun. Insbesondere möchte ich meinen Interviewpartner*innen danken. Ohne Sie / euch gäbe es diese Arbeit nicht!

Immer wieder eine große Stütze war mir der Promotionszirkel der Hochschule. Ich danke euch allen für den wertschätzenden Austausch, die ganz konkreten Tipps und Momente des gemeinsamen Jammerns. A very special thank you to Serra: thank you for bringing tomatoes into my life. I couldn't have done it without them!

Meine Arbeit wurde betreut von Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Corinna Onnen und Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Miriam O'Shea. Ihnen möchte ich für die kontinuierliche Unterstützung, die aufbauenden Worte in schwierigen Phasen, die stets konstruktive Kritik und den Glauben an mich danken.

Meinen Eltern danke ich dafür, dass sie es mir in vielen Situationen ermöglicht haben, Zeit für meine Arbeit zu finden. Danke für viele Fahrdienste und danke für die doppelten Leerzeichen und fehlenden Buchstaben, die ihr gefunden habt.

So gerne ich auch geforscht habe, und so wichtig mir mein Thema ist: Von Zeit zu Zeit Abstand von der wissenschaftlichen Arbeit zu bekommen, war für mich unverzichtbar. Meine Freundinnen waren mir in der Promotionsphase nicht nur eine Unterstützung, wo immer ich sie brauchte, sondern haben auch genau dafür gesorgt. Ich danke euch von Herzen für 's Abschalten bei Spaziergängen, Urlauben und dem einen oder anderen Glas Secco. Besonders danken möchte ich Hawa, Linda und Julia: Für 's Kopfgeraderücken, für 's Mitfühlen und –fiebern und für den Glauben an mich, der sogar dann noch da war, wenn ich ihn nicht mehr hatte.

Am meisten aber danke ich Lentje, der größten kleinen Feministin, die ich kenne. Du warst ausschlaggebend dafür, dass ich die Balance zwischen Arbeit und Privatleben ansatzweise halten konnte. Das war unbezahlbar. Danke, dass Du viele Stunden ohne mich gemeistert hast und so wunderbar selbstständig geworden bist. Das hat es mir enorm erleichtert. Und danke für die Leichtigkeit, die Du immer wieder in meinen Alltag gebracht hast. So, hier ist also das „Buch“. Und ab jetzt bitte: Frau Dr.ⁱⁿ Mutter!

Bremen / Bremerhaven, März 2024

Zusammenfassung

Strukturwirksames Gleichstellungswirken wird als Möglichkeit, Bedingungen künftigen Handelns dahingehend zu gestalten, dass Benachteiligungen (aufgrund des Geschlechts) weniger wahrscheinlich sind, gesehen. Diese Arbeit setzt sich mit der Frage, wie (hochschulisches) Gleichstellungswirken gestaltet werden muss, um strukturwirksam zu sein, auseinander und expliziert dies anhand eines Konzeptes für ein Gleichstellungscontrolling für eine kleine, naturwissenschaftlich-technisch geprägte Hochschule.

Ausgehend von der strukturfunktionalistischen Annahme, dass Strukturen sowohl Handlungsbedingung- als auch Resultat sind, wird das Handeln der Akteur*innen als Ansatzpunkt für Strukturwandel identifiziert. Handlungsgrundlage ist, in wissenssoziologischer Tradition, wiederum das Wissen der Akteur*innen, in diesem speziellen Kontext ihr Geschlechterwissen. Strukturwirksames Gleichstellungswirken muss, den theoretischen Annahmen folgend, entsprechend Geschlechterwissensarbeit sein.

Um Gleichstellungsmaßnahmen, die der Wissensvermittlung und -reflexion dienen, anschlussfähig gestalten zu können, erfolgt eine methodentriangulierte Erhebung des Geschlechterwissens der Angehörigen der Fallhochschule. Hierfür werden, mit dem Ziel komplementärer Ergebnisse, eine standardisierte Onlineerhebung und episodische Interviews realisiert. Während die quantitativen Daten deskriptiv sowie clusteranalytisch ausgewertet werden, folgt auf eine inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse der qualitativen Daten eine Typenbildung.

Auf Basis der Empirie wird ein Konzept für ein Gleichstellungscontrolling, das als Instrument der Wissensvermittlung und -reflexion wirken kann, entwickelt. Dieses orientiert sich in seiner Methodik an Ansätzen des transformativen (organisationalen) Lernens, wodurch es möglich sein soll, dass individuelle Lernprozesse der Hochschulangehörigen auf lange Sicht dahingehend wirken, dass die Strukturen der Organisation sich wandeln, sodass das Controlling als strukturwirksames Gleichstellungswirken gelten kann.

Inhalt

1.	Einleitung, Forschungsinteresse und Aufbau der Arbeit	1
2.	Stand der Forschung	7
2.1	Die Situation von Frauen an deutschen Hochschulen	7
2.1.1	Vom Immatrikulationsrecht für Frauen bis heute	7
2.1.2	(Frauen an) Fachhochschulen	12
2.1.3	Frauen in Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (MINT).....	16
2.2	Gleichstellung an deutschen Hochschulen	20
2.2.1	Von der Frauenhochschulbewegung bis zur Institutionalisierung der Gleichstellung(spolitik)	20
2.2.2	Gleichstellung in der reformierten Hochschule.....	25
2.2.3	Ausgewählte empirische Befunde zu Gleichstellung an Hochschulen	31
2.3	Fazit: Die Entwicklung der Gleichstellung an deutschen Hochschulen.....	35
3.	Theoretische Grundlagen.....	37
3.1	Die Dualität von Handeln und Struktur – Anthony Giddens' Theorie der Strukturierung.....	39
3.1.1	Giddens' Strukturbegriff(e)	41
3.1.2	Soziale Systeme.....	43
3.1.3	Handlungsbegriff, Mikroebene und Akteur*innen.....	44
3.1.4	Handeln innerhalb eines sozialen Systems.....	46
3.1.5	Giddens' Rezeption in der Frauen- und Geschlechterforschung	47
3.2	Der Zusammenhang von Handeln und Wissen – Angelika Wetterers Konzept des Geschlechterwissens.....	51
3.2.1	Wirklichkeit als Konstruktion – Wissenssoziologische Grundlagen.....	52
3.2.2	Zur Auseinandersetzung mit dem Geschlechterwissen.....	54
3.2.3	Wetterers sozialkonstruktivistischer Ansatz.....	56
3.3	Lerntheoretische Grundlagen	60
3.3.1	Der Wandel von Bedeutungsstrukturen – Jack Mezirows Theorie des Transformativen Lernens.....	61
3.3.2	Ein Ansatz zur Förderung des gleichstellungsrelevanten Lernens in Organisationen	66
3.3.3	Hildegard Machas Modell des transformativen organisationalen Lernens.....	69
3.4	Zusammenführung der theoretischen Bezüge	71
4.	Methoden	75
4.1	Zur Wahl eines methodentriangulierten Designs	76
4.1.1	Quantitatives Erhebungsverfahren: Onlineerhebung.....	77
4.1.2	Qualitatives Erhebungsverfahren: Episodische Interviews	78
4.2	Quantitative Methoden	79
4.2.1	Erhebungsinstrument	79
4.2.1.1	Entwicklung des Fragebogens.....	79

4.2.1.1.1	Genutzte Skalen	80
4.2.1.1.2	Entwickelte Items.....	81
4.2.1.1.3	Aufbau des Fragebogens.....	82
4.2.1.2	Test des Erhebungsinstruments.....	83
4.2.1.2.1	Pretest.....	83
4.2.1.2.2	Überarbeitung des Erhebungsinstruments.....	85
4.2.2	Feldzugang, Datenerhebung und -aufbereitung.....	87
4.3	Qualitative Methoden.....	89
4.3.1	Erhebungsinstrument	89
4.3.1.1	Entwicklung des Leitfadens.....	89
4.3.1.2	Test des Erhebungsinstruments.....	91
4.3.2	Feldzugang, Datenerhebung und -aufbereitung.....	92
4.4	Fazit: Die Integration quantitativer und qualitativer Methoden	93
5.	Empirie	94
5.1	Quantitative Analysen und Ergebnisse	94
5.1.1	Sample.....	94
5.1.2	Deskriptive Analysen.....	96
5.1.2.1	Univariate deskriptive Analyse	96
5.1.2.2	Bivariate deskriptive Analyse.....	101
5.1.3	Clusteranalysen.....	106
5.1.3.1	Clusteranalysen unter Annahme metrischen Skalenniveaus.....	107
5.1.3.2	Clusteranalysen unter Annahme ordinalen Skalenniveaus	110
5.1.3.3	Cluster	112
5.2.	Qualitative Analysen und Ergebnisse.....	116
5.2.1	Stichprobe	116
5.2.2	Inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse	116
5.2.2.1	Zum Analyseprozess.....	116
5.2.2.1.1	Quantitativ im Qualitativen	119
5.2.2.2	Das Geschlechterwissen der Befragten	120
5.2.2.2.1	Quantifizierbares Wissen – Benachteiligungseinschätzung	120
5.2.2.2.2	Benachteiligungswissen	122
5.2.2.2.3	Wissen über Benachteiligungsgründe	129
5.2.2.2.4	Unwissen.....	136
5.2.2.2.5	Gebrauch von Stereotypen	138
5.2.2.3	Quintessenz der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse.....	142
5.2.3	Typenbildung	143
5.2.3.1	Zum Prozess der Typenbildung	143

5.2.3.2 Typologie und Typen.....	147
5.2.3.2.1 Die Gleichstellungsüberzeugten	149
5.2.3.2.2 Die Gleichstellungsaffinen	155
5.2.3.2.3 Die Gleichstellungskritischen.....	161
5.2.3.2.4 Die Geschlechtsblinden.....	166
5.2.3.2.5 Die Antifeminist*innen	172
5.3 Quantitative Cluster, qualitative Typen – Bezug der Ergebnisse aufeinander	178
5.4 Fazit: Das Geschlechterwissen der Hochschulangehörigen.....	181
6. Gleichstellungscontrolling als Grundlage strukturwirksamen Gleichstellungswirkens	185
6.1 Gleichstellungscontrolling im akademischen Kontext.....	186
6.1.1 Monitoring – Indikatoren und Bezüge	188
6.2 Ein Gleichstellungscontrolling für die Hochschule Bremerhaven.....	192
6.2.1 Monitoring als Grundlage des Gleichstellungscontrollings	194
6.2.2 Angebote zur Wissensvermittlung und –reflexion als Kernelement des Gleichstellungscontrollings	196
6.3 Fazit: Ein strukturwirksames Gleichstellungscontrolling	201
7. Diskussion	203
8. Quellen.....	208
9. Anhang	224
9.1 Quantitativer Fragebogen.....	224
9.2 Qualitativer Leitfaden	234
9.3 Kategoriensystem	237
9.4 SPSS-Outputs.....	258
9.4.1 Univariate Analyse	258
9.4.2 Bivariate Analyse.....	258
9.4.3 Clusteranalysen.....	258
9.5 Tabellen.....	259
9.6 Abbildungen	275
9.7 Qualitative Typenbildung: Zusammenhangsanalysen	277
9.7.1 Professionelles Handeln.....	278
9.7.2 Situationen.....	282
Wissenschaftlicher Werdegang und bisherige Publikationen	290
Erklärungen	291

Tabellen

Tabelle 5-1 - Soziodemographie des quantitativen Samples.....	95
Tabelle 5-2 - Deskriptive Statistiken der Items der MSS-Skala	97
Tabelle 5-3 - Deskriptive Statistiken der Items der EGF-Skala.....	98
Tabelle 5-4 - Deskriptive Statistiken der Items zur Benachteiligungseinschätzung (Frauen).....	100
Tabelle 5-5 - Deskriptive Statistiken der Items zur Benachteiligungseinschätzung (Männer)	100
Tabelle 5-6 - Zusammenhangsmaße Benachteiligungseinschätzung * MSS-Skala (klassiert)	105
Tabelle 5-7 - Zusammenhangsmaße Benachteiligungseinschätzung * EGF-Skala (klassiert)	105
Tabelle 5-8 - Fusionswerte der hierarchischen Clusteranalyse	108
Tabelle 5-9 - Clusterzentren der K-Means-Clusteranalyse	109
Tabelle 5-10 - Clusterzentren der Two-Step-Clusteranalyse	112
Tabelle 5-11 - Soziodemographische Merkmale der Cluster.....	113
Tabelle 5-12 - Quantifizierte Benachteiligungseinschätzung.....	121
Tabelle 5-13 - Benachteiligungswissen nach Gesellschaftsbereichen	124
Tabelle 5-14 - Benachteiligungsgründe nach Gesellschaftsbereichen	124
Tabelle 5-15 - Ablauf der induktiven Typenbildung (Eigene Darstellung, nach Kuckartz 2018: 151).144	
Tabelle 5-16 - Zuordnung der Fälle zu Typen.....	145
Tabelle 5-17 - Vergleich von Clustern und Typen	179
Tabelle 9-1 - Zusammensetzung des Pretest-Samples	259
Tabelle 9-2 - Angewählte Diskriminierungsgründe.....	259
Tabelle 9-3 - Angewählte Anlässe des Engagements für Gleichstellung, Studierende.....	260
Tabelle 9-4 - Angewählte Anlässe des Engagements für Gleichstellung, Beschäftigte	260
Tabelle 9-5 - Deskriptive Statistiken der MSS-Skala	261
Tabelle 9-6 - Deskriptive Statistiken der EGF-Skala	261
Tabelle 9-7 - Deskriptive Statistiken der BFI-Items.....	261
Tabelle 9-8 - Deskriptive Statistiken der Items zur Benachteiligungseinschätzung (Frauen, zusammengefasst)	262
Tabelle 9-9 - Genannte Gründe für die Benachteiligung von Frauen an der Hochschule	262
Tabelle 9-10 - Genannte Gründe für die Benachteiligung von Frauen im Studiengang	263
Tabelle 9-11 - Genannte Gründe für die Benachteiligung von Frauen im Arbeitsbereich	263
Tabelle 9-12 - Zusammenhang Geschlecht binär * MSS-Skala (klassiert)	264
Tabelle 9-13 - Zusammenhang Geschlecht binär * EGF-Skala (klassiert)	265
Tabelle 9-14 - Zusammenfassung der Kreuztabellen Geschlecht binär * Benachteiligungseinschätzung.....	266
Tabelle 9-15 - Zusammenhangsmaße der Kreuztabellen aus Tab. 9-14.....	267
Tabelle 9-16 - Zusammenfassung der Kreuztabellen Diskriminierungserfahrung * Benachteiligungseinschätzung.....	268
Tabelle 9-17 - Zusammenhangsmaße der Kreuztabellen aus Tab 9-16.....	269

Tabelle 9-18 - Zusammenfassung der Kreuztabellen zu Engagement für Gleichstellung *	
Benachteiligungseinschätzung.....	270
Tabelle 9-19 - Zusammenhangsmaße der Kreuztabellen aus Tab. 9-18.....	271
Tabelle 9-20 - Zusammenhang der Lösungen der hierarchischen und der K-Means-Clusteranalyse	272
Tabelle 9-21 - Zusammenhang der Lösungen der Two-Step- und der K-Means-Clusteranalyse.....	273
Tabelle 9-22 - Klassierung der quantitativen Daten	274
Tabelle 9-23 - Soziodemographie der Typen; absolute Häufigkeiten.....	277

Abbildungen

Abbildung 2-1 - Studentinnenanteile Universitäten und Fachhochschulen, WiSe 00/01 - WiSe 20/21	14
Abbildung 2-2 - Professorinnenanteile Universitäten und Fachhochschulen, 2000 - 2020	14
Abbildung 2-3 - Frauenanteile an Berufungen an Universitäten und Fachhochschulen, 2000 -2020..	15
Abbildung 2-4 - Studentinnenanteile MINT, WiSe 20/21	17
Abbildung 2-5 - Professorinnenanteile MINT, 2020	17
Abbildung 9-1 - Screenshot der Altersabfrage.....	275
Abbildung 9-2 - Scree-Plot der Fusionswerte	275
Abbildung 9-3 - Dendrogramm der ersten Clusteranalyse	276

1. Einleitung, Forschungsinteresse und Aufbau der Arbeit

Das Selbstverständnis der Wissenschaft war lange das eines meritokratischen Systems. Das Prinzip der Meritokratie geht auf den britischen Soziologen Michael Young zurück, der es durch die Formel „IQ + effort = merit“ (1998: 378) ausdrückt. Diese besagt, dass der Verdienst – im Sinne ökonomischen bzw. auch sozialen Kapitals – ausschließlich von der individuellen Intelligenz und dem geleisteten Aufwand abhängt. Meritokratische Systeme sind somit im besten Sinne leistungsgerecht, Benachteiligungen kommen in ihnen nicht zum Tragen. Ob die Wissenschaft tatsächlich dem meritokratischen Ideal genügt, wird allerdings zunehmend in Zweifel gezogen – so ist Leistungsgerechtigkeit nicht gegeben, wenn die soziale Herkunft über die Aufnahme eines Studiums (Mann 2022: 46), das Geschlecht über die Karrierechancen (ebd.: 48f) oder die ethnische Herkunft über die Partizipation entscheiden (ebd.: 54). Dieser um sich greifenden Erkenntnis gegenüber steht die Tendenz, darauf zu beharren, dass in der Wissenschaft nur die Leistung zähle und diese unbenommen der Person bewertet wird. Eine solche Perspektive geht für das Handeln mit einem klaren Vorteil einher: Eigene und kollektive Praxen müssen von den Akteur*innen nicht hinterfragt werden. Denn die Unterrepräsentation sozialer Gruppen auf bestimmten Positionen ist in diesem Fall nicht auf das System zurückzuführen, sondern auf Akteur*innen, die nicht über die Fähigkeit verfügen, die benötigt wird, um eine bestimmte Position zu erreichen oder nicht bereit sind, den hierfür erforderlichen Aufwand zu leisten. Darüber hinaus muss aus dieser Perspektive die Einbindung der Akteur*innen in andere Teilbereiche der Gesellschaft keine Berücksichtigung erfahren: Dass verschiedene Lebenslagen mit unterschiedlichen Möglichkeiten, Ressourcen für die wissenschaftliche Karriere aufzubringen, einhergehen, kann – oder muss – vernachlässigt werden. Wissenschaft wird als losgelöst vom größeren Kontext, in den Akteur*innen entsprechend ihrer (geschlechtsspezifischen) Rollen eingebunden sind, verstanden.

Dieser Arbeit, und das möchte ich gleich zu Beginn transparent machen, liegt die Annahme zugrunde, dass die Wissenschaft explizit kein meritokratisches System ist, sondern die Chancen der Akteur*innen stark von ihrer Betroffenheit von verschiedenen Ungleichheitskategorien sowie deren Verflechtungen abhängen. Einige dieser Kategorien habe ich eingangs angerissen, im Folgenden werde ich jedoch ausschließlich das Geschlecht¹

¹ Ich nutze in dieser Arbeit den Begriff *Geschlecht* und nicht *Gender*, denn im Rahmen eines Gleichstellungscontrollings ist tatsächlich das biologische Geschlecht ausschlaggebend. Nichtsdestotrotz verstehe ich auch Geschlecht als eine soziale Konstruktion – die Zuordnung zur Gruppe der Mädchen oder Jungen und später zu der der Frauen oder Männer bedingt nicht nur eine spezifische Sozialisation und ebensolche Erfahrungen, sondern geht auch mit spezifischen Zuschreibungen einher. Zusätzlich bedingt das Geschlecht, welche Erwartungen an Akteur*innen gerichtet werden. Erst hierdurch wird Geschlecht aus meiner Sicht ungleichheitsrelevant. Hinweisen möchte ich zudem darauf, dass ich Geschlecht in dieser Arbeit primär als binäre Konstruktion nutze. Über lange Jahre zielten Bemühungen zur Gleichstellung der Geschlechter an

fokussieren. Die Relevanz anderer Ungleichheitskategorien soll dadurch nicht negiert werden, sondern es ist dem Kontext dieser Arbeit geschuldet: Ihr Ziel ist es, ein Gleichstellungscontrolling für eine kleine, naturwissenschaftlich-technisch geprägte Fachhochschule zu gestalten. Ermöglicht wird sie durch eine Förderung im Professorinnenprogramm III, in dem sie im Rahmen einer gleichstellungsfördernden Maßnahme umgesetzt wird. Sie ist also Teil des Gleichstellungswirkens² der Hochschule, das aus meiner Perspektive, wie auch die Gleichstellung an sich, das Ziel verfolgen muss, sich selber abzuschaffen. Diese Idee mag bei Gleichstellungsakteur*innen, die mit viel Expertise, Leidenschaft, Ausdauer und auch Freude dafür kämpfen, Benachteiligungen aufgrund des Geschlechts abzubauen, im ersten Moment für Gegenwehr sorgen. Sie ist jedoch insofern wahr, als dass Gleichstellungswirken in einem Kontext, in dem keine Benachteiligungen mehr gegeben sind, seine Daseinsberechtigung verloren hat. Wo immer die Chancen sich nicht nach dem Geschlecht unterscheiden, sind jegliche Programme, die dem entgegenwirken wollen, obsolet. Die Frage, wie dieser Zustand an Hochschulen erreicht werden kann, und wie ein Gleichstellungscontrolling gestaltet sein muss, das hierzu einen Beitrag leistet, ist Gegenstand dieser Arbeit.

Um aufzuzeigen, wieso Gleichstellungswirken an Hochschulen noch immer unverzichtbar ist und wie es realisiert wird, lege ich im zweiten Kapitel dieser Arbeit den Forschungsstand zum Thema dar. Dabei beschreibe ich im ersten Teil des Kapitels die Situation von Frauen an deutschen Hochschulen. Ich gehe davon aus, dass der lange Ausschluss von Frauen aus dem Wissenschaftssystem es bedingt hat, dass dieses vergeschlechtlichte Strukturen ausbilden konnte. Auf diese ist es auch heute noch zurückzuführen, dass Frauen in der Wissenschaft Benachteiligungen erfahren. Die historische Rekapitulation erklärt jedoch nicht nur, wie Hochschulen wurden, wie sie sind, sondern sie kann darüber hinaus als Folie genutzt werden, vor der der Status Quo der Gleichstellung eingeordnet wird. In der Folge richte ich den Fokus auf Frauen in zwei bestimmten Wissenschaftsbereichen: An Fachhochschulen und im MINT-Bereich. Die Spezifika dieser Kontexte müssen berücksichtigt werden, um ein anschlussfähiges Gleichstellungscontrolling für eine naturwissenschaftlich-technisch

Hochschulen ausschließlich auf Frauen und Männer ab und das Bewusstsein, dass Geschlechtergleichstellung ebenso Trans*, inter* und nichtbinäre Personen mitdenken muss, erwacht erst langsam. So ist der Rahmen dieser Arbeit das institutionalisierte Gleichstellungswirken einer Hochschule, das auf Frauen abzielt.

² Verbreiteter sind die Begriffe *Gleichstellungsarbeit* und *-politik*, die häufig auch synonym genutzt werden. Hier wird Gleichstellungspolitik als jenes Wirken verstanden, das seit jeher darauf gedrungen hat, Frauen gleichberechtigt an Hochschulbildung teilhaben zu lassen und bis heute von weisungsungebundenen Akteur*innen verantwortet wird. Gleichstellungsarbeit hingegen verstehe ich als die verberuflichte Form des Engagements, die weisungsgebunden ausgeübt wird und zunehmend von Bedeutung ist (vgl. 2.2.2). Für diese Arbeit gilt, dass die Begriffe entsprechend genutzt werden und immer dann, wenn sowohl auf Gleichstellungspolitik als auch –arbeit abgezielt wird, auf den Terminus *Gleichstellungswirken* zurückgegriffen wird. In der Arbeit mit Quellen werden jedoch die dort verwendeten Begrifflichkeiten genutzt.

geprägte Fachhochschule gestalten zu können. Im zweiten Teil des Kapitels thematisiere ich das Gleichstellungswirken an Hochschulen und zeichne die Entwicklung von der Frauenhochschulbewegung bis zur Institutionalisierung und Professionalisierung der Gleichstellung in reformierten Hochschulen nach. Ich skizziere so nicht nur den Rahmen, in dem ein Gleichstellungscontrolling umgesetzt wird, sondern zeige auch auf, wie Lenkungs- und Steuerungsinstrumente in Bezug auf hochschulische Gleichstellung an Relevanz gewonnen haben. Abgeschlossen wird das Kapitel mit einer Diskussion aktueller empirischer Befunde zu hochschulischer Gleichstellung. Dabei konzentriere ich mich auf Arbeiten, die das Geschlechterwissen (von Hochschulangehörigen) fokussieren sowie solche, die analysieren, inwiefern Gleichstellung strukturwirksam ist.

Im dritten Kapitel führe ich die theoretischen Annahmen, die dieser Arbeit zugrunde liegen, aus. Ich nehme dabei auf drei Ansätze Bezug – einen strukturationstheoretischen, einen wissenssoziologischen und einen lerntheoretischen. In jedem Fall gilt, dass ich die grundlegende Theorie vorstelle und dann erläutere, wie diese in der Frauen- und Geschlechterforschung rezipiert bzw. weiterentwickelt wurde. Meine Arbeit basiert auf der Annahme, dass soziale Strukturen das Handeln der Akteur*innen beeinflussen. Um nachvollziehen zu können, wie Strukturen entstehen bzw. reproduziert oder transformiert werden, setze ich mich eingangs mit Anthony Giddens' *Theorie der Strukturierung* auseinander. Giddens verfolgt mit dieser das Ziel, den in der Soziologie vorherrschenden Dualismus von struktur- und handlungstheoretischen Ansätzen aufzulösen, indem er ihm das Konzept der Dualität gegenüberstellt (Giddens 1992: 77). Dieses besagt, dass Strukturen das Handeln nicht nur bedingen, sondern gleichwohl auf dieses angewiesen sind, um zu existieren (Kießling 1988: 290). Sie sind somit Medium *und* Resultat des Handelns, sodass ein jedes Handeln potentiell strukturwirksam ist. Zwar erfuhr Giddens' Ansatz keine vertiefte Weiterentwicklung durch die Frauen- und Geschlechterforschung, er wurde jedoch verschiedentlich aufgegriffen. Mit Joan Acker macht auch eine der berühmtesten Vertreterinnen der feministischen Organisationsforschung sich seine Annahmen in ihren Arbeiten zu *gendered organizations*, die ich in Ergänzung zu Giddens einführe, zu eigen. Mit der Erkenntnis, dass Strukturen durch das Handeln reproduziert bzw. transformiert werden, geht die Frage einher, worauf das Handeln der Akteur*innen basiert. Um diese zu beantworten, greife ich auf wissenssoziologische Arbeiten zurück. Grundlegend ist dabei Peter L. Bergers und Thomas Luckmanns Werk über *die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*, dessen Kernaussage es ist, dass das Handeln auf dem Wissen der Akteur*innen beruht. Da dieses wiederum auf seine Bestätigung im Handeln angewiesen ist, stehen Handeln und Wissen, ebenso wie Handeln und Struktur, in einer rekursiven Beziehung. In ihrer Arbeit fokussieren Berger und Luckmann die Alltagswelt und somit auch das Wissen, das

„das Verhalten in der Alltagswelt reguliert“ (Berger/Luckmann 1971: 21). Eine spezielle Form des Wissens ist das *Geschlechterwissen*. Um den Einfluss dieses auf das Handeln analysieren zu können, entwickelte Angelika Wetterer auf Basis der Theorie von Berger und Luckmann ein Konzept, das auch ich aufgreife. In diesem unterscheidet sie drei Arten des Geschlechterwissens, wobei das alltagsweltliche Geschlechterwissen für das Handeln in der Alltagswelt von herausragender Bedeutung ist (Wetterer 2008a: 58). Aus der Annahme, dass Strukturen das Handeln nicht nur bedingen, sondern auch durch dieses hervorgebracht werden und das Handeln auf dem Wissen der Akteur*innen beruht, folgt, dass deren Wissen der Ansatzpunkt für einen Strukturwandel ist. Auf den Wandel von Wissen zielt Jack Mezirow mit seiner Theorie des *transformativen Lernens* ab. Diese widmet sich der Frage, wie (verzerrte) Erwartungsgewohnheiten sich wandeln (können) (Mezirow 1997: 5). Indem Erwartungsgewohnheiten in der Interpretation von Erfahrungen zum Tragen kommen, beeinflussen sie das Handeln. Dabei zeigt sich auch hier eine rekursive Beziehung: Denn die individuellen Erwartungsgewohnheiten basieren einerseits auf dem bisher Erlebten, sie bedingen jedoch auch die Interpretation kommender Erfahrungen (Mezirow/Arnold 1997: 29). Mezirows Theorie, die individuelle Lernprozesse fokussiert, wurde von Hildegard Macha und Kolleginnen genutzt und erweitert, um anhand des Aufbaus von Gender- und Diversitykompetenz zu zeigen, wie auf das Lernen der Akteur*innen organisationales Lernen folgen kann. Mit ihrem *Modell des transformativen organisationalen Lernens* führen sie so aus, wie individuelles Lernen langfristig in einer Ent-Geschlechtlichung organisationaler Strukturen resultieren kann.

Werden Strukturen als Handlungsbedingungen verstanden, und wird angenommen, dass Hochschulstrukturen vergeschlechtlicht sind, dann muss Gleichstellungswirken, das sich selber die Daseinsberechtigung nimmt, auf eine Ent-Geschlechtlichung dieser Strukturen hinwirken. Da ich hierfür das Geschlechterwissen der Hochschulangehörigen als entscheidend erachte, legt das zu entwickelnde Gleichstellungscontrolling einen Schwerpunkt auf die Wissensvermittlung und –reflexion. Um entsprechende Angebote anschlussfähig gestalten zu können, sollten die Wissensbestände der Zielgruppe bekannt sein. Informationen hierüber liegen für die Angehörigen der Hochschule Bremerhaven jedoch nicht vor und es kann auch nicht auf Studien zurückgegriffen werden. So steht die Erhebung des Geschlechterwissens der Hochschulangehörigen im Mittelpunkt dieser Arbeit.

In Kapitel vier lege ich dar, wie es mittels einer Triangulation quantitativer und qualitativer Methoden möglich sein soll, Angebote zur Wissensvermittlung und -reflexion ausgehend von einer breiten empirischen Basis zu gestalten und trotzdem ein vertieftes Verständnis des Forschungsgegenstands zu gewinnen. Um nachvollziehbar zu machen, wie die Befunde zum Geschlechterwissen zustande kommen, werden für beide Teilstudien außerdem das

Erhebungsverfahren und –instrument, dessen Test sowie der Feldzugang, die Datenerhebung und –aufbereitung erläutert.

Den gewonnenen Ergebnissen, und damit dem Geschlechterwissen der Hochschulangehörigen, widme ich mich in Kapitel fünf ausführlich. Da von besonderem Interesse ist, ob das Geschlechterwissen sich systematisch unterscheidet, wird für die Analyse der quantitativen sowie der qualitativen Daten mit clusteranalytischen bzw. typenbildenden Verfahren auf Ansätze zurückgegriffen, die testen, ob den Daten eine Gruppenstruktur zugrunde liegt. Der Chronologie der Datenerhebung folgend stelle ich im ersten Teil des Kapitels die quantitativen Analysen und ihre Ergebnisse vor. Begonnen wird mit den deskriptiven Befunden zum Geschlechterwissen der Befragten, ehe das clusteranalytische Vorgehen und die identifizierten Cluster beschrieben werden. Der zweite Teil des Kapitels thematisiert die qualitative Analyse und die so gewonnenen Erkenntnisse. Eingangs erläutere ich hier die Ergebnisse einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse, die kategorienbasiert erfolgt ist. Da die qualitativen Interviews eine deutlich differenziertere und umfassendere Erhebung des Geschlechterwissens ermöglichen als die quantitative Teilstudie, werden hier verschiedene Aspekte des Geschlechterwissens beschrieben, bevor ich die für die Gestaltung von Angeboten zur Wissensvermittlung und –reflexion zentralen Befunde zusammenfasse. Im Anschluss beschreibe ich das Verfahren und die Ergebnisse einer qualitativen Typenbildung und beziehe die Ergebnisse der Clusteranalysen und der Typenbildung aufeinander. Das Kapitel endet damit, dass ich aus den Ergebnissen vier zentrale Implikationen für die Gestaltung von Angeboten zur Reflexion des subjektiven Geschlechterwissens und Vermittlung neuen Wissens ableite.

Im sechsten Kapitel setze ich mich mit dem Gleichstellungscontrolling, das das Resultat dieser Arbeit sein soll, auseinander. Hierfür führe ich eingangs aus, welche unterschiedlichen Ansprüche mit Controllingansätzen verbunden sein können und wie diese deren Konzeption beeinflussen. Da die Basis eines jeden Controllings ein Monitoring ist, diskutiere ich zudem Indikatoren und Modelle, die im Kontext des akademischen Gleichstellungscontrollings verbreitet genutzt werden. Zusammenfassend rekapituliere ich, welche aus dem Forschungsstand, der theoretischen Fundierung und der Empirie abgeleiteten Befunde in der Gestaltung eines strukturwirksamen Gleichstellungscontrollings für die Hochschule Bremerhaven berücksichtigt werden müssen, bevor ich beschreibe, wie das Monitoring in diesem Fall gestaltet wird. Da das Gleichstellungscontrolling als Instrument der Organisationsentwicklung wirken soll, indem es ein geschlechtergerechte(er)s Handeln und in der Folge geschlechtergerechte(re) Strukturen bedingt, thematisiere ich abschließend die Gestaltung von Angeboten zur Wissensvermittlung und –reflexion, durch die dieses Ziel erreicht werden soll.

Im letzten, dem siebten, Kapitel reflektiere ich Desiderate meiner Arbeit und zeige auf, wie relevante Befunde in anderen Bereichen aufgegriffen werden können.

2. Stand der Forschung

Ziel dieser Arbeit ist es, ein strukturwirksames Gleichstellungscontrolling für eine kleine, naturwissenschaftlich-technisch geprägte Fachhochschule zu gestalten. Neben den in Kapitel 3. ausgeführten theoretischen Ansätzen bilden Erkenntnisse der Hochschul-, Frauen- und Geschlechterforschung, die Gegenstand dieses Kapitels sind, seine Grundlage.

Um den Kontext, in dem hochschulische Gleichstellung wirkt, darzulegen, thematisiert Kapitel 2.1 die Situation von Frauen an deutschen Hochschulen. Dabei wird ein besonderes Augenmerk auf den langwährenden Ausschluss von Frauen aus dem deutschen Wissenschaftssystem gerichtet. Denn durch diesen lässt sich erklären, wie sich an Hochschulen nicht nur eine männlich geprägte Kultur, sondern auch zutiefst vergeschlechtlichte Strukturen herausbilden konnten.³ Die Vergeschlechtlichung der Organisationen wird als Ursache dafür angesehen, dass Frauen in der Wissenschaft auch heute noch nicht gleichgestellt sind. Als Reaktion hierauf werden flächendeckend Gleichstellungsmaßnahmen an Hochschulen umgesetzt – der Geschichte des hochschulischen Gleichstellungswirkens widmet sich Kapitel 2.2, in dem auch aktuelle empirische Befunde zum Thema diskutiert werden.

2.1 Die Situation von Frauen an deutschen Hochschulen

Bis in das 20. Jahrhundert hinein war die Geschichte der Frauen im deutschen Hochschulwesen eine Geschichte systematischer, teilweise auch formaler, Exklusion. Dieses Kapitel beginnt mit einem kurzen Abriss der historischen Entwicklung, bevor die Situation von Frauen in zwei spezifischeren Bereichen – Fachhochschulen als besondere Hochschulform und die MINT-Fächer als Teilbereich der Wissenschaft – genauer betrachtet wird.

2.1.1 Vom Immatrikulationsrecht für Frauen bis heute

Deutlich später als in anderen Teilen Europas wurden in Deutschland im 15. Jahrhundert die ersten Universitäten gegründet. Diese bildeten für eine Tätigkeit in der Kirche bzw. beim Staat aus – beides Bereiche, zu denen Frauen der Zugang verwehrt war. Eine juristische Exklusion von Frauen war so nicht nötig (Blome et al. 2013: 41f; Lundt 1996: 110), sondern ergab sich aus den Ausbildungszielen der Hochschulen. Trotzdem nahmen ab dem 16. Jahrhundert vereinzelt Frauen ein Studium auf – hierfür bedurfte es jedoch einer hohen subjektiven Motivation, die es den Frauen ermöglichte, sich diesen Bildungsweg zu erkämpfen und einer gewissen Leidensfähigkeit, denn während des Studiums durften sie nicht in Erscheinung

³ Kultur und Struktur sind schillernde Begriffe, die häufig verwendet werden, ohne klar definiert zu sein und für die gilt, dass sie nicht in jedem Hinblick trennscharf sind. Hier werden Strukturen, im Sinne handlungsrelevanter Strukturen, Giddens folgend, als Regeln-Ressourcen-Komplexe verstanden. Kultur wiederum ist, Schein folgend, ein System aus Verhaltensweisen und Artefakten, Werten, Normen und Annahmen, das in einer speziellen Gesellschaft oder Gruppe geteilt wird (2010: 24). Ebenso wie die Struktur ist die Kultur rekursiv, sie beeinflusst also das Handeln und wird im Handeln hervorgebracht bzw. bestätigt.

treten, sodass sie sich auch während der Lehrveranstaltungen im Verborgenen halten mussten (Blome et al. 2013: 42; Niemeyer 1996: 282f). Weiterhin ideologisch blieb der Ausschluss von Frauen im 18. Jahrhundert, allerdings wurde er jetzt argumentativ begründet: Die geistige Eignung von Frauen für die Wissenschaft wurde – auch auf Grundlage ihrer Physiognomie – in Abrede gestellt (Blome et al. 2013: 42). Zudem etablierte sich die gesellschaftliche Arbeitsteilung, nach welcher Frauen die Verantwortung für Caretätigkeiten, und Männern die Erwerbsarbeit oblag (ebd.; Niemeyer 1996: 280). Passend dazu differenzierten sich auch die Geschlechtszuschreibungen aus, die die Arbeitsteilung stützten und den Ausschluss der Frauen aus der höheren Bildung legitimierten, indem Weiblichkeit mit den Attributen natürlich, privat und emotional verbunden wurde, wohingegen mit dem männlichen Wesen Rationalität, Kultur und öffentliche Sphäre assoziiert wurden (Blome et al. 2013: 43). Zwar erkämpften sich einzelne Frauen auch unter diesen Bedingungen weiterhin ihr Recht auf höhere Bildung und promovierten sogar, sie blieben jedoch eine Ausnahmeerscheinung. Informelle Bildungsmöglichkeiten hingegen gewannen im 18. Jahrhundert für größere Gruppen bürgerlicher Frauen an Bedeutung, indem sie als Tochter oder Frau eines Wissenschaftlers an gesellschaftlichen Anlässen partizipierten oder sich in Salons trafen (ebd.: 42; Niemeyer 1996: 283f).⁴ Höhere Bildung war so ein Privileg besser gestellter Frauen, auf das sie allein durch ihre Funktion als *Frau oder Tochter von* Anspruch erheben konnten.

Die Tatsache, dass Frauen zu dieser Zeit nicht formal vom Studium ausgeschlossen waren, bedingte es, dass (zumeist ausländische) Frauen, die das Recht einforderten, als Gasthörerin an Universitäten aufgenommen werden, nicht pauschal abgewiesen werden konnten (Birn 2019: 109).⁵ Ab Mitte des 19. Jahrhunderts nutzten immer mehr Frauen diese Möglichkeit. Die hohe Zahl an Gasthörerinnen wird auch als Grund dafür gesehen, dass die Bundesstaaten ab den 1870er-Jahren erstmals sukzessive formalrechtliche Bestimmungen schufen, die den Ausschluss von Frauen vom Studium fixierten.⁶ Zeitgleich wurden Aussagen, die nicht nur ein

⁴ Niemeyer führt hierzu aus, dass diese informellen Bildungsanlässe besonders häufig im Umfeld reformorientierter Universitäten zu beobachten waren. Dabei wird besonders die Situation in Göttingen hervorgehoben, wo die weiblichen Angehörigen von Professoren bei diesen Anlässen auch mit anderen Universitätsangehörigen in Kontakt kamen, ohne dass jedoch klar ist, ob diese Zusammenkünfte primär Bildungs- oder Gesellschaftscharakter hatten (1996: 283). Nichtsdestotrotz lässt sich unter den Göttinger Frauen dieser Schicht ein besonders starkes Streben nach Bildung und Emanzipation feststellen (ebd.: 284).

⁵ Birn erläutert hierzu, dass Gesetze, die Frauen betrafen, dies ausdrücklich formulieren mussten – da Männer in patriarchalen Gesellschaften als Norm gesehen wurden, war dies in den Hochschulgesetzen nicht der Fall (2019: 109), der Ausschluss von Frauen somit nicht fixiert. Die Nicht-Berücksichtigung von Frauen in den entsprechenden Rechtsnormen erklärt er zudem damit, dass die Aufnahme eines wissenschaftlichen Studiums dem weiblichen Geschlechtscharakter so entgegenstehen würde, dass eine rechtliche Regelung als obsolet erschien (ebd.: 110).

⁶ Als ein Grund hierfür sieht Birn die hohe Anzahl russischer Frauen an, die an die deutschen Universitäten strebten und hier nicht erwünscht waren (2019: 111).

Frauenstudium, sondern auch die generelle Eignung der Frauen für höhere Bildung kritisch diskutierten, vermehrt geteilt. Wieder wurde die Befähigung der Frauen anhand körperlicher Merkmale hinterfragt (Blome et al. 2013: 44; Glaser 1996: 300). Doch nicht nur die Unfähigkeit zum Studium wurde aus der Anatomie abgeleitet, sondern dem Studium wurde auch ein Effekt auf die körperlichen – insbesondere reproduktiven – Funktionen von Frauen zugeschrieben, indem etwa postuliert wurde, dass intensives Denken zu Unfruchtbarkeit führen könne (Blome et al. 2013: 44; Glaser 1996: 303). Patricia Mazón stellt dazu fest, dass die Diskussionen um das Frauenstudium zu einem Zeitpunkt ihren Höhepunkt fanden, zu dem das deutsche Hochschulwesen sich in einer Krise befand: Da immer mehr junge Menschen an die Universitäten strömten, sahen diese ihren Status als Ausbildungsanstalt der gesellschaftlichen Elite bedroht (2001: 3f). Befürchtet wurde zudem ein Überangebot an akademisch ausgebildeten Personen, wodurch sich die Lage des Arbeitsmarktes zu Ungunsten der Absolventen verändern könnte (ebd.: 4). Die Zahl dieser möglichst gering zu halten, war folgerichtig eine Motivation, Frauen vom Studium auszuschließen. Bereits ab den 1890er-Jahren wurde die landesweite Exklusion von Frauen jedoch aufgeweicht, indem an den Hochschulen sukzessive wieder Gasthörerinnen zugelassen wurden (Birn 2019: 111f; Mazón 2001: 1). Erneut konnten diese an Lehrangeboten teilnehmen, ohne hierfür besonders anspruchsvolle Voraussetzungen erfüllen zu müssen. Um die Zahl dieser Gasthörerinnen zu begrenzen, wurden in einem ersten Schritt die Voraussetzungen, die ausländische Frauen erfüllen mussten, um als Gasthörerinnen das Lehrangebot deutscher Universitäten in Anspruch zu nehmen, so definiert, dass es quasi unmöglich war, sie zu erfüllen (ebd.: 8). Ab 1900 durften Frauen sich dann an immer mehr Universitäten in Deutschland immatrikulieren (Birn 2019: 112; Kriszio 2001: 294), sodass der Status als Gasthörerin an Relevanz verlor. Der Einführung des Frauenstudiums lag so weniger die Intention zugrunde, die Geschlechter gleichzustellen, sondern vielmehr wurde das Ziel verfolgt, durch das Immatrikulationsrecht für Frauen deren Präsenz an den Hochschulen regulieren zu können (Mazón 2001: 8f).⁷

Nachdem Frauen sich ab 1908 an allen deutschen Universitäten immatrikulieren durften (Blome et al. 2013: 45), stieg ihr Anteil an den Studierenden, der im Sommer 1908 noch bei 0,8% lag, deutlich auf 2,4% im Jahr 1909 (Birn 2019: 112ff).⁸ Weiterhin standen jedoch Hochschullehrer dem Frauenstudium kritisch gegenüber (Blome et al. 2013: 45).⁹ Deren

⁷ Reguliert wurde nicht nur, ob Frauen studieren durften, sondern auch, welchen Frauen dieses Recht zugestanden wurde: So betraf der Ausschluss von Ausländer*innen, und speziell russischen Jüd*innen, aus dem deutschen Hochschulwesen nicht nur Frauen (Mazón 2001: 8), er wurde gegenüber Frauen jedoch vehementer realisiert (ebd.: 9).

⁸ Dieser starke Anstieg innerhalb von kurzer Zeit kann dadurch erklärt werden, dass viele Frauen bereits zuvor ein Studium aufgenommen hatten, sich jedoch erst mit Änderung der juristischen Grundlage immatrikulieren konnten (Birn 2019: 114).

⁹ Mertens vertritt hingegen die Ansicht, dass es Professoren waren, die entscheidend darauf hinwirkten, die Universitäten für Frauen zu öffnen, auch, indem sie im Rahmen der bestehenden Autonomie von der Möglichkeit

Haltung war von besonderer Relevanz, da es ihnen bis 1918 unter bestimmten Voraussetzungen weiterhin erlaubt blieb, Frauen von ihren Lehrveranstaltungen auszuschließen (Schlüter 1992: 3). Die jungen Frauen ließen sich hiervon jedoch nicht abhalten, und im Sommersemester 1918 betrug der Frauenanteil an den Studierenden im Deutschen Reich bereits 10,0% (Birn 2019: 115).¹⁰ Erstmals wurde zu dieser Zeit davor gewarnt, dass die steigende Zahl von Studentinnen zu einer Überfüllung der Hörsäle führen könne, was auch in Anbetracht der Tatsache, dass in den Nachkriegsjahren viele Soldaten in den Arbeitsmarkt integriert werden mussten, als problematisch angesehen wurde (Kriszio 2001: 294). Dieser Diskussion zum Trotz stand Frauen ab 1920 auch die Habilitation, und somit die Möglichkeit auf eine ordentliche Professur, offen. Ab 1923 bekleideten die ersten Frauen solche Positionen (Blome et al. 2013: 45).

Am Ende der 1920er Jahre kamen erneut Bedenken auf, dass mehr Akademiker*innen ausgebildet würden, als der Arbeitsmarkt aufnehmen könnte, wobei Hochschulabsolventinnen in der Diskussion besonders fokussiert wurden. Ein von den Nationalsozialisten verabschiedetes Gesetz, das der Überfüllung der Universitäten entgegenwirken sollte, wurde nicht nur genutzt, um Menschen jüdischen Glaubens vom Studium auszuschließen, sondern indem festgelegt wurde, dass Frauen jeweils maximal 10% der Abiturient*innen und Studienanfänger*innen stellen dürften, wurde auch ihr Zugang zur Hochschulbildung eingeschränkt (ebd.; Schlüter 1992: 4). Diese Vorgabe wurde in Vorbereitung auf den zweiten Weltkrieg jedoch nach kurzer Zeit aufgehoben. Wiederum bedingt durch den Rückgang der Studentenzahl während des Kriegs, stieg der Frauenanteil stark an, sodass 1941 32,0% der Studierenden weiblichen Geschlechts waren (Kriszio 2001: 294). Mit dem Ende des zweiten Weltkriegs wurden in Westdeutschland¹¹ Maßnahmen umgesetzt, die Männer bei der Wiederaufnahme des Wissenschaftsbetriebs bevorzugten und so das Vorrecht des männlichen Teils der Bevölkerung auf höhere akademische Positionen manifestierten: Kriegsinvalide, Soldaten und emigrierte Wissenschaftler bekamen die ersten Anstellungen an den Hochschulen angeboten. Außerdem wirkten eine um sich greifende antifeministische Haltung und die Vergabepraxis der Berufung von Frauen entgegen: Professuren wurden für gewöhnlich nicht öffentlich ausgeschrieben, sondern Privatdozenten,

Gebrauch machten, Frauen bereits vor der Umsetzung des Immatrikulationsrechts zum Studium zuzulassen. Dabei stellt er heraus, dass sie als Wissenschaftler wohl eine kritische Position zum Frauenstudium einnehmen konnten, als Väter von Töchtern jedoch ein Interesse daran hatten, diesen ein Studium zu ermöglichen (1991: 27).

¹⁰ Der starke Aufwuchs ist auch durch den Rückgang der Studentenzahlen während des ersten Weltkriegs zu erklären (Kriszio 2001: 294).

¹¹ Da nach der Wiedervereinigung das westdeutsche Wissenschaftssystem auch in den neuen Bundesländern übernommen wurde, wird hier die Situation im alten Bundesgebiet dargestellt. Für die ehemalige DDR sei kurz dargelegt, dass Frauen in Bezug auf die Partizipation am Erwerbsleben den Männern quasi gleichgestellt waren, dies gilt jedoch nicht für den Wissenschaftsbereich (Blome et al. 2013: 47f).

die über die entsprechenden Verbindungen verfügten, berufen (Blome et al. 2013: 46f). Weibliche Wissenschaftskarrieren behinderte zudem eine gesetzliche Regelung, nach der Frauen bis 1963 im Falle einer Hochzeit aus dem öffentlichen Dienst ausscheiden mussten (ebd.: 47). In den 1960er Jahren erreichte der frauenfeindliche Diskurs in der Wissenschaft einen Höhepunkt, auch befördert durch Hans Angers Studie *Probleme der deutschen Universität*, die die Unterrepräsentanz von Frauen durch deren geringe intellektuelle Fähigkeiten erklärte (ebd.) und in der Hochschullehrer das Bild von Studentinnen, die die Universität als Heiratsmarkt nutzen, zeichneten (Mertens 1991: 125). Kurz darauf wirkten jedoch die Bildungsexpansion der 1960er-Jahre und sie begleitende Werbemaßnahmen dahingehend, dass sich die gesellschaftliche Einstellung zum Frauenstudium änderte (Kriszio 2001: 295).

Neben der gesellschaftlichen Haltung zum Frauenstudium änderte sich in den 1970er-Jahren auch das deutsche Hochschulwesen. Im Zuge eines umfassenden Reformprozesses wurden die ersten Fachhochschulen eingerichtet, und unter dem Eindruck der Studierendenbewegung erfolgte eine stärkere Integration des Mittelbaus in die Selbstverwaltung, womit die Aufweichung bestehender Hierarchien an den Hochschulen einherging. Erstmals wurde zudem juristisch geregelt, dass Professuren öffentlich ausgeschrieben werden müssen (Blome et al. 2013: 48). Doch trotz dieser Veränderungen stieg der Frauenanteil, insbesondere auf den höheren Qualifikationsstufen, nur sehr langsam an (ebd.: 48). Basierend auf subjektiven Erfahrungen begann in dieser Phase die vertiefte Auseinandersetzung der Frauenbewegung mit benachteiligenden Mechanismen an Hochschulen (Kriszio 2001: 296; Majcher/Zimmer 2010: 706), bevor in den 1980er Jahren vermehrt sozialpsychologische Studien die unterschiedliche Situation weiblicher und männlicher Studierender thematisierten (Kriszio 2001: 297). Dabei handelte es sich jedoch nicht um systematische Erhebungen im größeren Kontext, sondern meist um kleine Fallstudien (ebd.). Eine breite Auseinandersetzung mit der Situation von Frauen in der Wissenschaft hingegen setzte ab Beginn der 1980er-Jahre ein. Erstmals wurden Empfehlungen und gesetzliche Regelungen erlassen, die der Unterrepräsentanz von Frauen entgegenwirken sollten (Blome et al. 2013: 49). Damit einhergehend wurde die Frauenförderung im Wissenschaftsbereich etabliert und institutionalisiert, ebenso wie die Frauenforschung (ebd.: 48; Majcher/Zimmer 2010: 705).

Im letzten Jahrzehnt des Jahrtausends gestaltete die Auseinandersetzung mit dem Wissenschaftssystem sich zunehmend kritisch und fokussierte die Frage, inwiefern die Unterrepräsentanz von Frauen durch das System als solches bedingt wird (Blome et al. 2013: 50) – nachdem die Frauenbewegung sich bereits in den 1970er-Jahren aus einer subjektiv(iert)en Perspektive mit diesen Aspekten auseinandergesetzt hatte, erfolgte nun

erstmalig verbreitet die Auseinandersetzung mit strukturellen Ursachen ungleicher Geschlechterverhältnisse. Mit der weiteren Institutionalisierung der Frauenförderung ging einher, dass das Erstellen von Frauenförderplänen und quantitativen Gleichstellungszielen rechtlich verankert wurde (ebd.). Mitte der 1990er-Jahre war die Gleichstellung insofern realisiert, als dass die Zahl der männlichen und weiblichen Studienanfänger*innen in etwa ausgeglichen war.¹² Weniger gleich gestalteten sich jedoch die Chancen, was den weiteren Karriereverlauf als Wissenschaftler*in betraf – ein Befund, der bis heute Bestand hat.

Mit Blick auf die Geschichte von Frauen im deutschen Wissenschaftssystem zeigt sich, dass sie erst seit einem guten Jahrhundert berechtigt sind, regulär an höherer Bildung zu partizipieren. Hochschulen waren zuvor über lange Zeiten exklusiv dem männlichen Geschlecht vorbehalten. Dieser Umstand darf nicht als Legitimation bestehender Ungleichheiten genutzt werden, kann aber ein tieferes Verständnis dafür bedingen, wie sich vergeschlechtlichte Strukturen und eine hegemonial männlich geprägte Kultur herausbilden konnten. Deutlich wird zudem, dass die historischen Bedingungen sich immer noch auf die Situation von Frauen in den Hochschulen auswirken: Zwar ist die Gleichstellung de jure inzwischen zweifelsohne hergestellt, de facto ist sie jedoch noch nicht flächendeckend gegeben.

2.1.2 (Frauen an) Fachhochschulen

Fachhochschulen in ihrer heutigen Form sind eine relativ neue Erscheinung in der deutschen Hochschullandschaft. Ihre Gründung geht auf ein Abkommen der Bundesländer zur *Vereinheitlichung des Fachhochschulwesens* aus dem Oktober 1968 zurück, das die Umwandlung bestehender Bildungseinrichtungen wie Werkkunstschulen, Höherer Fachschulen und Staatlicher Ingenieursschulen in Fachhochschulen zur Folge hatte (Heinrichs 2010: 37). Diese Einrichtungen wurden bis dahin als berufsbildende Schulen dem sekundären Bildungsbereich zugeordnet, im Gegensatz zu den zuvor als Fachhochschulen bezeichneten Einrichtungen wie Handelshochschulen, Medizinische Akademien und Tierärztliche Hochschulen, die eine deutliche wissenschaftliche Ausrichtung aufwiesen (Engels 2001: 11). Die neuen Fachhochschulen zeichnen sich durch ihren starken Praxisbezug aus: Ihr primäres Ausbildungsziel ist es, Studierende für die Berufspraxis, und nicht für eine wissenschaftliche Tätigkeit, zu qualifizieren (ebd.; Heinrichs 2010: 39). Erst mit der Umstellung auf Bachelor- und Masterabschlüsse im Zuge der Bologna-Reform wurde den Fachhochschulen das Recht zuerkannt, mit dem Master den wichtigsten akademischen Abschluss zu verleihen (ebd.; Schreiterer 2016: 20), sodass sie sich, bezüglich der erreichten Qualifikation, nicht mehr von

¹² Blome et al. berichten konkreter, dass 1995 erstmals mehr Frauen als Männer ein Studium aufnahmen (2013: 51), geben hierzu jedoch keine Quelle an. Mit den zur Verfügung stehenden öffentlichen Dokumenten lässt sich dies nicht nachvollziehen (Destatis 1996a: 10; Destatis 1996b: 11). Kriszio führt aus, dass dies zum Wintersemester 1997/1998 erstmals der Fall gewesen sei (2001: 296).

Universitäten unterscheiden.¹³ Damit einher geht, dass Absolvent*innen eines Fachhochschul-Masters uneingeschränkt zur Aufnahme einer Promotion berechtigt sind.¹⁴ Doch so sehr sich die Fachhochschulen den Universitäten in den letzten Jahrzehnten auch angenähert haben (ebd.: 21), wesentliche Unterschiede zwischen den Hochschulformen bestehen weiterhin: Zwar ist die anwendungsorientierte Forschung und Entwicklung seit der dritten Novelle des Hochschulrahmengesetzes (HRG) in den 1980er-Jahren eine zusätzliche Aufgabe der Fachhochschulen, allerdings bleibt die Lehre ihre primäre Bestimmung. Demgegenüber stehen Universitäten, an denen die Grundlagenforschung einen immer größeren Stellenwert einnimmt – ob die Ausbildung Studierender hier noch im Fokus steht, wird zunehmend diskutiert (Meier/Schimank 2009: 57ff). Da Forschungsstärke meist mit hohen Drittmittelförderungen einhergeht, unterscheidet sich auch die ökonomische Situation der beiden Hochschultypen (noch) deutlich. Da jedoch die Finanzierung via Fremdmittel in der jüngeren Vergangenheit auch für Fachhochschulen an Relevanz gewonnen hat, ist davon auszugehen, dass die Verhältnisse sich sukzessive angleichen. In Folge der spezifischen Aufgaben der Hochschultypen unterscheidet sich auch ihre Personalstruktur: So zeichnen Fachhochschulen sich durch einen sehr hohen Anteil professoralen Personals, das einen Großteil der Lehre verantwortet, aus (Heinrichs 2010: 38). Ergänzend werden Lehrbeauftragte eingesetzt, die durch ihre hauptberufliche Tätigkeit außerhalb der Hochschule die enge Verknüpfung mit der Praxis sicherstellen (ebd.). Anders als an Universitäten spielt der akademische Mittelbau an Fachhochschulen lediglich eine untergeordnete Rolle (ebd.); die zunehmende Forschungsorientierung kann hier perspektivisch zu einem Aufwuchs führen.¹⁵

Ungeachtet der Tatsache, dass Fachhochschulen ihre Rolle im deutschen Wissenschaftssystem immer wieder neu verhandeln und sich neu ausrichten (müssen), ist ihre Geschichte die eines Erfolgs: Für Studierende sind sie im Laufe der Jahre so attraktiv geworden, dass sie überproportional am Zuwachs der Studierenden in Deutschland beteiligt sind (Heinrichs 2010: 39; Löther 2018: 3; Schreiterer 2016: 20). Dabei gilt, dass mehr Männer

¹³ Das bis zu diesem Zeitpunkt an Fachhochschulen übliche Diplom ging mit einer kürzeren Studiendauer als vergleichbare Universitätsabschlüsse einher (Engels 2001: 11).

¹⁴ Da Fachhochschulen mit Promotionsrecht jedoch (noch) die Ausnahme bilden, muss diese in der Regel an oder in Kooperation mit einer Universität absolviert werden.

¹⁵ Schreiterer warnt jedoch davor, dass Fachhochschulen sich zu stark auf die Forschung und eine weitere Angleichung an Universitäten fokussieren, da sie in diesem Wettbewerb nur unterliegen könnten (2016: 28). Vielmehr sollten Fachhochschulen sich auf die Spezifika, die ihr Alleinstellungsmerkmal sind, besinnen und diese nutzen, um ihre Position zu stärken (ebd.: 29).

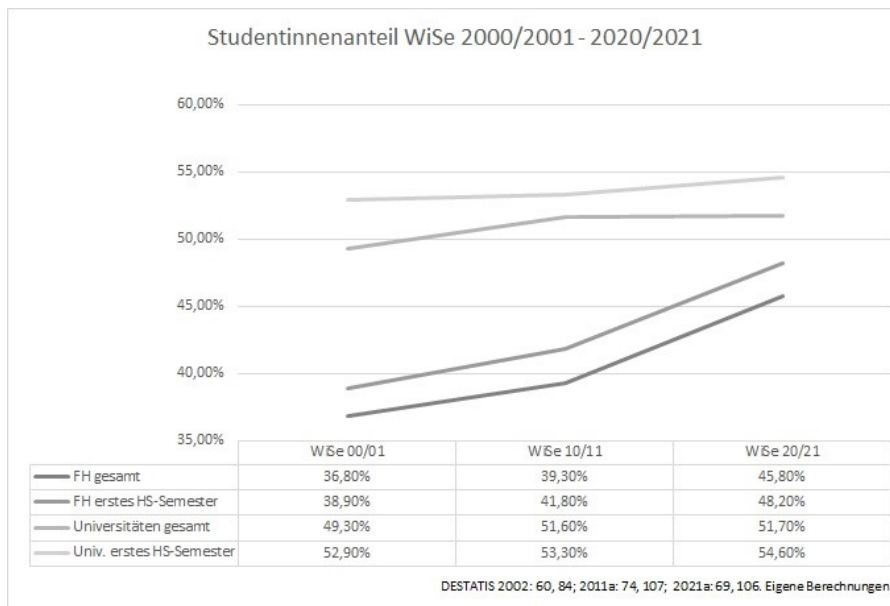


Abbildung 2-1 - Studentinnenanteile Universitäten und Fachhochschulen, WiSe 00/01 - WiSe 20/21

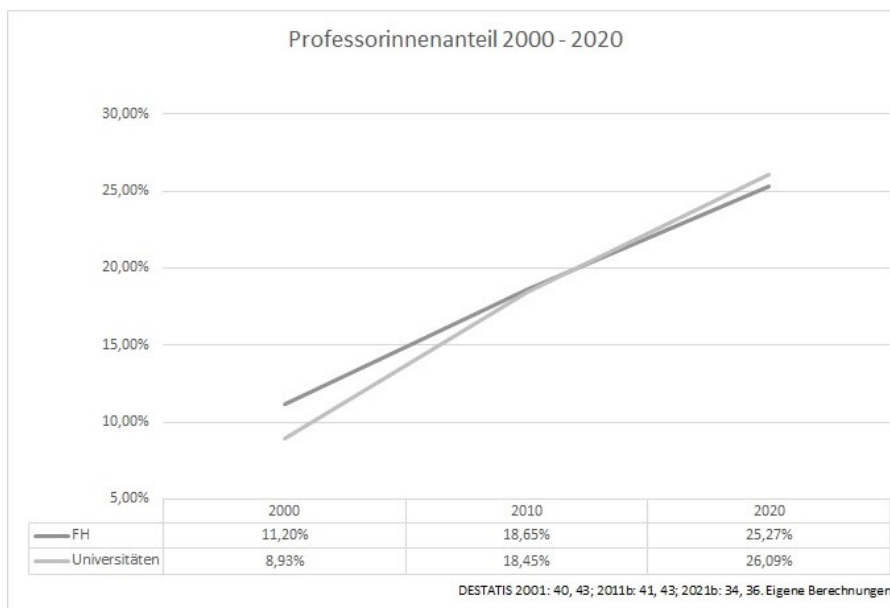


Abbildung 2-2 - Professorinnenanteile Universitäten und Fachhochschulen, 2000 - 2020

als Frauen sich für ein Studium an einer Fachhochschule entscheiden – entsprechend ist der Studentinnenanteil an Fachhochschulen im Mittel niedriger als an Universitäten (vgl. Abbildung 2-1). Für den Studentinnenanteil an Fachhochschulen gilt jedoch, dass er sukzessive zunimmt, wohingegen er an Universitäten seit Beginn des Jahrtausends beinahe stagniert (Löther 2018: 4). So stieg der Studentinnenanteil an Universitäten innerhalb der letzten 20 Jahre um 1,7 Prozentpunkte (Studierende im ersten Hochschul-

semester: 2,4), an den Fachhochschulen hingegen erhöhte sich der Frauenanteil an allen Studierenden um 9,0 Prozentpunkte (Studierende im ersten Hochschulsesemester: 9,3) (vgl. Abbildung 2-1). Die prinzipiell geringeren Studentinnenanteile an Fachhochschulen lassen sich dabei weniger auf die Hochschulform an sich, als auf die fachlichen Schwerpunkte der einzelnen Typen zurückführen (Kriszio 2001: 299; Löther 2018: 4, 5). So haben Fachhochschulen traditionell einen hohen Anteil an Studiengängen, die dem MINT-Spektrum zuzuordnen sind und per se geringere Frauenanteile aufweisen als bspw. geistes- oder kulturwissenschaftliche Fächer. Erschwerend kommt hinzu, dass die naturwissenschaftlichen

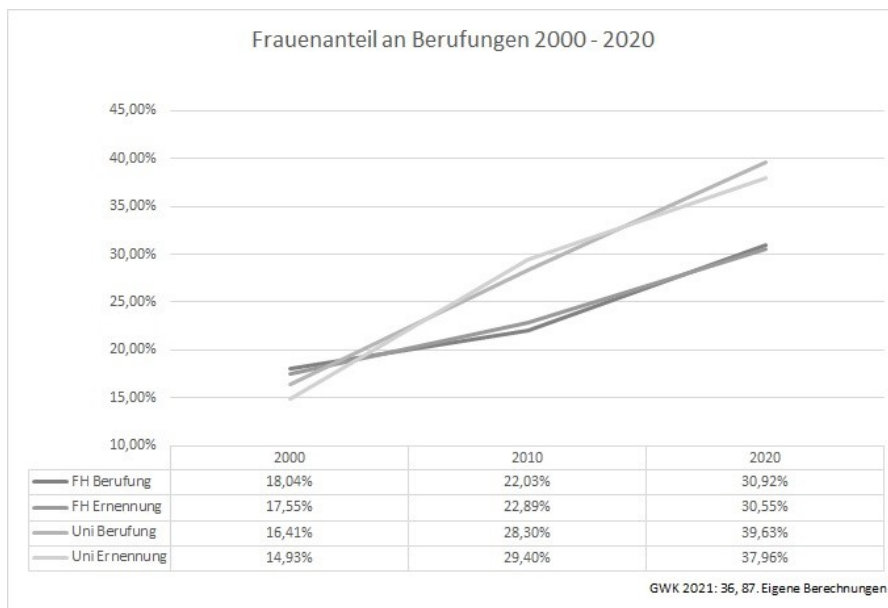


Abbildung 2-3 - Frauenanteile an Berufungen an Universitäten und Fachhochschulen, 2000 - 2020

MINT-Fächer an den Fachhochschulen kaum vertreten sind – grade sie haben jedoch für gewöhnlich für den MINT-Bereich überdurchschnittlich hohe Frauenanteile, wohingegen die für Fachhochschulen typischen ingenieur*-lichen Fächer überproportional

häufig von Männern angewählt werden (ebd.).¹⁶ Anders als für die Studentinnen stellt sich die Situation von Professorinnen an Fachhochschulen und Universitäten dar:¹⁷ Wie Abbildung 2-2 zeigt, ist der Professorinnenanteil an beiden Hochschultypen im Jahr 2020 vergleichbar. Betrachtet man die Entwicklung der letzten 20 Jahre, so ist ersichtlich, dass er sich zwischen beiden Hochschultypen zwar nie deutlich unterschieden, das Verhältnis sich jedoch umgekehrt hat: Hatten zu Beginn des Jahrtausends noch Fachhochschulen den höheren Anteil weiblich besetzter Professuren, so haben inzwischen die Universitäten, die ihren Professorinnenanteil während der letzten zwei Jahrzehnte um 17,2 Prozentpunkte steigern konnten (vgl. Abbildung 2-2), diese Position inne.¹⁸ Verantwortlich hierfür sind unterschiedliche Frauenanteile an den Neuberufungen (vgl. Abbildung 2-3): Während die Universitäten den Anteil der Rufe, die an Bewerberinnen gingen, von 16,4% im Jahr 2000 auf 39,6% im Jahr 2020 steigern konnten, können die Fachhochschulen im gleichen Zeitraum lediglich einen Zuwachs von 18,0% auf 31,0% vermelden. Noch deutlicher als in Bezug auf die Professuren insgesamt zeigt sich hier, dass die Fachhochschulen zwar eine etwas günstigere Ausgangssituation aufweisen, sich in den letzten beiden Jahrzehnten an den Universitäten

¹⁶ Der Zuwachs an Studentinnen an Fachhochschulen ist so auch nicht darauf zurückzuführen, dass Frauen vermehrt ein MINT-Studium an Fachhochschulen aufnehmen, sondern er resultiert in erster Linie aus höheren Studentinnenanteilen in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie der Informatik (Löther 2018: 5).

¹⁷ Professuren bieten sich für den Vergleich an, weil diese Gruppe an beiden Hochschultypen ausreichend stark vertreten ist. Zudem ist die Professur in akademischen Werdegängen der finale Karriereschritt – sie ist somit nicht nur von herausragender Bedeutung, sondern bis zu ihrem Erreichen werden besonders viele (geschlechtsspezifische) Selektionsprozesse durchlaufen.

¹⁸ Fachhochschulen weisen für den gleichen Zeitraum eine Steigerung von 14,1 Prozentpunkten auf.

jedoch eine stärkere Dynamik entwickelt hat. Andrea Löther weist diesbezüglich darauf hin, dass die Unterschiede einerseits auf die speziellen Qualifikationsvoraussetzungen für eine Fachhochschulprofessur zurückgeführt werden können, aber auch auf Unterschiede in den Verfahren zur Personalgewinnung und gleichstellungspolitischen Aktivitäten (2018: 15).¹⁹ Da das Rekrutierungspotential²⁰ für Fachhochschulprofessuren mittels hochschulstatistischer Daten nicht zu ermitteln ist, kann nicht geschlossen werden, ob die geringen Frauenanteile an den Berufungen darauf zurückgeführt werden können, dass besonders wenige Frauen die spezifischen Berufungsvoraussetzungen erfüllen, oder ob sie dem Agieren der Fachhochschulen zuzuschreiben sind.²¹

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Fachhochschulen sich seit ihrer Etablierung ab dem Ende der 1960er-Jahre sukzessive weiterentwickelt und insbesondere auch an klassische Universitäten angenähert haben. Bedingt durch fachliche und organisationale Spezifika weisen sie geringe(re) Frauenanteile auf. Der Veränderungsprozess, den Fachhochschulen aktuell durchlaufen, und der sich durch Wachstum und ein geändertes Aufgabenspektrum auszeichnet, kann jedoch als vielversprechender Ansatzpunkt, um in der Gleichstellung neue Akzente zu setzen und so die Geschlechtergerechtigkeit zu befördern, gesehen werden (Löther 2018: 2) (zur Gleichstellung an Fachhochschulen siehe 2.2.2).

2.1.3 Frauen in Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (MINT)

Der an Fachhochschulen stark vertretene MINT-Bereich gilt gleichsam als Zukunftsbranche und *nerdig* und zeichnet sich, nicht nur in der Wissenschaft (Brötzmann/Pöllmann-Heller 2019: 4; GWK 2011: 4; Ihsen et al. 2017: 3f; Steuer 2015: 19ff), sondern ebenso in der Wirtschaft (Ihsen et al. 2017: 6; Steuer 2015: 15, 16ff; Warmuth 2015: 239f), durch eine starke Geschlechtersegregation aus. Als Reaktion auf die ungleichen Verhältnisse werden (in der Wissenschaft) seit längerer Zeit verschiedenste Maßnahmen umgesetzt, um den Frauenanteil zu erhöhen. Ihre Erfolge halten sich allerdings in Grenzen (Micus-Loos et al. 2016: 4; Warmuth 2015: 240), sodass Studentinnen auch im Wintersemester 2020/2021 in den MINT-Fächern noch deutlich unterrepräsentiert sind. Dies verdeutlicht auch Abbildung 2-4, wobei gilt, dass die Situation in den MINT-Fächergruppen nicht einheitlich ist – während der Frauenanteil in Mathematik und den Naturwissenschaften mit 49,6% fast genau dem Frauenanteil unter allen Studierenden entspricht, verzeichnen das allgemeine Ingenieur*innenwesen, das Wirtschaftsingenieur*innenwesen mit ingenieur*innenwissenschaftlichem Schwerpunkt, die Informatik sowie die Fächer Maschinenbau / Verfahrenstechnik geringe und die elektro- und

¹⁹ Fachliche Ausrichtungen von Fachhochschulen und Universitäten kommen hingegen nicht zum Tragen: In den an Fachhochschulen wichtigsten Disziplinen liegt der Frauenanteil an den Berufungen deutlich unter dem Anteil der Berufungen von Frauen in vergleichbaren Fächern an Universitäten (Löther 2018: 14).

²⁰ Als Rekrutierungspotential gelten hier Personen, die die formalen Voraussetzungen aufweisen, um auf eine Fachhochschulprofessur berufen zu werden.

²¹ Zur Problematik der Ermittlung des Rekrutierungspotential für Fachhochschulprofessuren siehe auch 6.1.1.

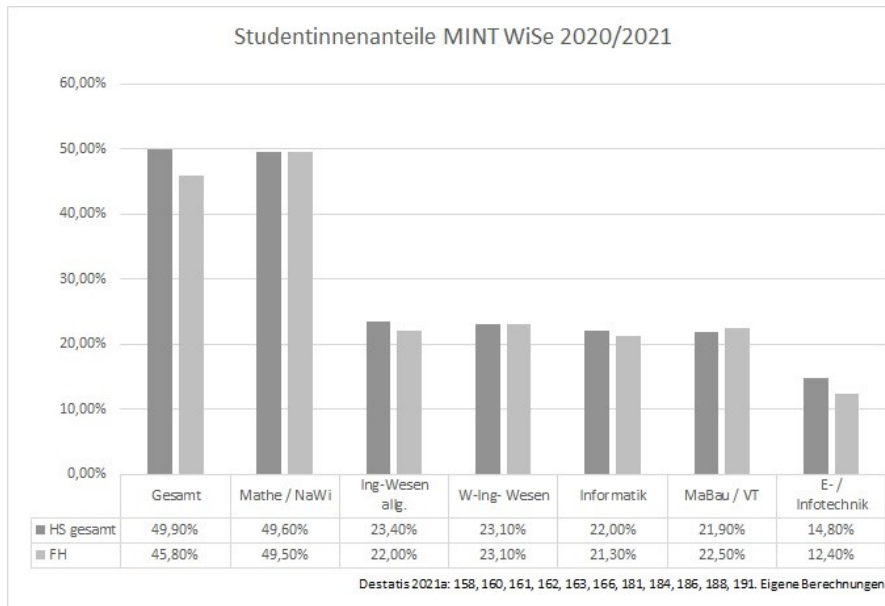


Abbildung 2-4 - Studentinnenanteile MINT, WiSe 20/21

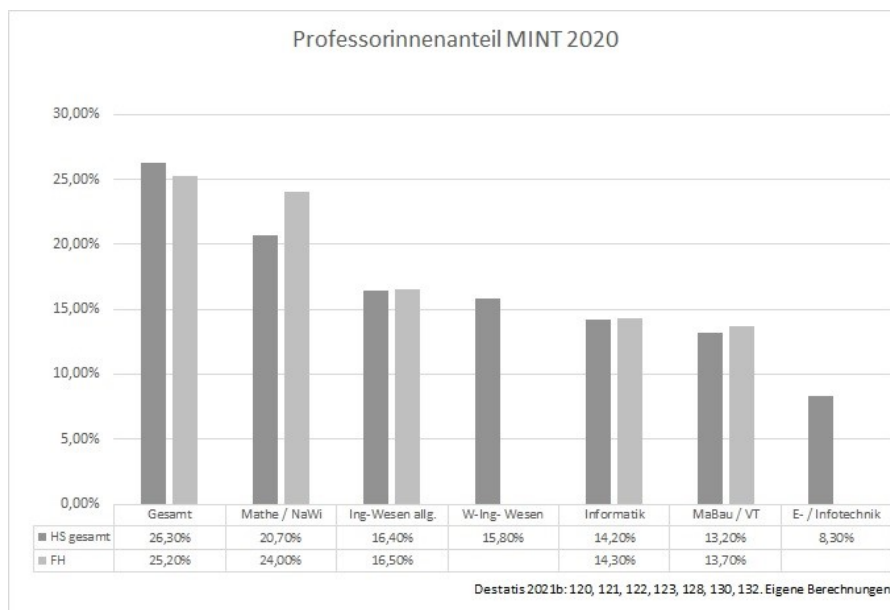


Abbildung 2-5 - Professorinnenanteile MINT, 2020

2-5 zeigt, weicht der Professorinnenanteil nur im Bereich Mathematik / Naturwissenschaften, der für den MINT-Bereich ungewöhnlich hohe Frauenanteile aufweist, massiv vom Studentinnenanteil (vgl. Abbildung 2-4) ab. In den Fachgruppen, die auch unter Studierenden geringe Frauenanteile aufweisen, sind die Differenzen vergleichsweise gering. Festzustellen ist zudem, dass sich die Professorinnenanteile in den Fachgruppen, für die entsprechende Daten vorliegen, zwischen allen Hochschulen und Fachhochschulen ähneln – lediglich der

informationstechnischen Disziplinen sehr geringe Studentinnenanteile. Wie aus Abbildung 2-4 hervorgeht, zeigen sich bezüglich der Studentinnenanteile keine großen Unterschiede zwischen allen Hochschulen und Fachhochschulen.

Zwar sind die Studentinnenanteile in den meisten MINT-Fächergruppen auffällig gering, da die vertikale Segregation hier jedoch weniger stark ausgeprägt ist als in anderen Wissenschaftsbereichen (Kortendiek 2019: 1333), sind die korrespondierenden Professorinnenanteile vergleichsweise hoch: Wie Abbildung

vergleichsweise hohe Professorinnenanteil in Mathematik / Naturwissenschaft an den Fachhochschulen ist hier auffällig.²²

Da Geschlechterungleichheiten in den MINT-Fächern primär durch eine geschlechtsspezifische Studienfachwahl zustande kommen, fokussieren Gleichstellungsmaßnahmen hier besonders oft die Gewinnung von Student*innen (Brötzmann/Pöllmann-Heller 2019: 4f; GWK 2011: 3; Quente 2020: 6f). Eine geschlechtsspezifische Berufswahl wurde dabei lange Zeit durch geschlechtstypische Interessenlagen erklärt (Steuer 2015: 23), bis sich die Erkenntnis, dass es sich hierbei um komplexe Prozesse, die von verschiedenen Faktoren beeinflusst werden (Ihsen et al. 2017: 8; Micus-Loos et al. 2016: 18f), durchsetzen konnte. Um individuelle Wahlprozesse zu erklären, werden sowohl struktur- als auch handlungstheoretische Ansätze herangezogen, die einander ideal ergänzen können (Micus-Loos et al. 2016: 27).²³ Doch erst die Etablierung der Fachkulturforschung in den 1990er-Jahren (Kortendiek 2019: 1333) hat dahingehend gewirkt, dass sich die Erkenntnis, dass auch die Wissenschaft bzw. Hochschulen Verantwortung für geringe Frauenanteile in bestimmten Fächern tragen, durchgesetzt hat (Brötzmann/Pöllmann-Heller 2019: 15).²⁴ Fachkulturen sind „systematisch verbundene Zusammenhänge von Denk-, Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster[n] der Fachdisziplinen“ (Lojewski 2011: 280), mit denen nicht nur Lebensstile, sondern auch Wertesysteme und kognitive Orientierungen einhergehen (ebd.; Erlemann 2018: 7); sie manifestieren sich in „Leitideen, Zugehörigkeiten und Handlungsweisen [...] die unhinterfragt gültig sind“ (Rudolph 2022: 15) und können als das „explizite und implizite Wissen darüber, wie das Fach funktioniert und wie die im Fach Handelnden ‚ticken‘“ (Suhrcke 2020: 3) verstanden werden. Für Fachkulturen gilt, dass sie Gemeinschaft stiften können, sich jedoch auch zum Ausschluss von Personen(gruppen) eignen (Brötzmann/Pöllmann-Heller 2019: 11; Ihsen 2010: 82; Rudolph 2022: 5). Ebenso wie Geschlecht, werden Fachkulturen im täglichen *doing* reproduziert bzw. auch tradiert (Brötzmann/Pöllmann-Heller 2019: 11f) und die den fachkulturellen, alltäglichen Praxen zugrundeliegenden „Handlungs- und Beurteilungsmuster“ (Erlemann 2018: 8) sind den Akteur*innen meist nicht bewusst.²⁵ Auch ihr

²² Für das Wirtschaftsingenieurwesen und die Elektro- / Informationstechnik werden die Informationen zu Personal an Fachhochschulen nicht differenziert nach Statusgruppen angegeben (Destatis 2021b: 121), sodass der Professorinnenanteil nicht berechenbar ist.

²³ Einen Überblick über vers. Ansätze der Berufswahlforschung, auch aus Perspektive der Geschlechterforschung, bieten beispielsweise Faulstich-Wieland 2014: 38ff, Lojewski 2011: 288f und Micus-Loos et al. 2016: 20ff.

²⁴ Diese Tatsache anzuerkennen und die Erklärung für geringe Frauenanteile (in MINT) nicht nur extern zu verorten, geht mit einer neuen Verantwortungsübernahme durch Hochschulen einher (Brötzmann/Pöllmann-Heller 2019: 15). Umso erstaunlicher ist, dass die Berücksichtigung fachkultureller Aspekte in MINT-Gleichstellungsmaßnahmen zumeist noch aussteht (GWK 2011: 3, 22; Ihsen et al. 2017: 82f).

²⁵ Sie sind somit Teil ihres praktischen Bewusstseins bzw. Wissens (vgl. 3.2.3).

vergeschlechtlichtes Moment kommt im Doing zum Tragen, indem die Bedeutung des Geschlechts hervorgehoben und Differenzen konstruiert werden (Erlemann 2018: 10).²⁶ Für männlich²⁷ geprägte Kulturen, die insbesondere im MINT-Bereich verbreitet sind, gilt, dass sie sich auf verschiedene Arten nachteilig für Frauen auswirken: Sie sind nicht nur an männlichen Lebensmodellen ausgerichtet (Warmuth 2015: 242f), sondern Frauen müssen Anpassungsleistungen vollbringen (Brötzmann/Pöllmann-Heller 2015: 12), und damit einen Mehraufwand leisten (Warmuth 2015: 243), um in ihnen zu bestehen – und erfahren trotzdem nicht die gleiche Anerkennung wie Männer (ebd.). So tragen Fachkulturen, die für gewöhnlich verdeckt wirken, entscheidend dazu bei, dass Geschlechterverhältnisse reproduziert werden (Erlemann 2018: 9; Lojewski 2011: 340; Micus-Loos et al. 2016: 30). Ein Wandel von Fachkulturen, deren Ent-Geschlechtlichung, wirkt dabei nicht nur dahingehend, dass sich Frauen und Männern auch in den MINT-Disziplinen vergleichbare Karriereoptionen bieten, sondern kann auch die Attraktivität der Studien- und Berufsfelder für Frauen erhöhen.²⁸ An Hochschulen sind Lehrende für diesen Wandel – und entsprechend auch die Reproduktion – von Fachkulturen von zentraler Bedeutung, denn sie transportieren vergeschlechtlichte, fachkulturelle Orientierungen (Brötzmann/Pöllmann-Heller 2019: 14) bzw. können zur Auseinandersetzung mit diesen anregen. Durch angepasste Lehrinhalte und Didaktik ermöglichen sie eine Öffnung der Fachkultur (ebd.; Erlemann 2018: 23f) und beenden die Reproduktion stereotyper Vorstellungen (Rudolph 2022: 9). Voraussetzung, dass Lehrende diesem Anspruch gerecht werden können, ist nicht nur, dass sie in der Lage sind, gendersensible Lehr-Lern-Settings zu gestalten, sondern auch die jeweilige Fachkultur kritisch zu reflektieren (Suhrcke 2020: 38f). Dafür müssen sie über Genderkompetenz verfügen (Brötzmann/Pöllmann-Heller 2019: 14) und für „hierarchisierende Geschlechterkonstruktionen“ (Erlemann 2018: 24) sensibilisiert werden.

Festzuhalten ist, dass der MINT-Bereich geschlechtlich stark segregiert ist, wobei die horizontale Segregation von besonderer Bedeutung ist. Die Zahl der Studentinnen in diesen Fächern ist gering und in der Studienorientierung wirken verschiedene Faktoren zusammen, die sich meist dem Einfluss der Hochschulen entziehen. Dies gilt jedoch nicht für Fachkulturen, die einen wichtigen Beitrag zur Reproduktion von Geschlechterverhältnissen leisten. Eine Ent-

²⁶ Rudolph verweist darauf, dass hier die „Verknüpfung von strukturellen Rahmungen (Geschlechterverhältnisse) und individuellen Geschlechterkonzepten (subjektive Ebene)“ (2022: 4) zum Tragen kommt.

²⁷ *Männlich* meint dabei Cis-männlich, denn Fachkulturen beziehen sich in ihrer Vergeschlechtlichung auf heteronormative, binäre Ansätze (Rudolph 2022: 6).

²⁸ So sind bspw. die Möglichkeiten zur Vereinbarkeit von Erwerbs- und Carearbeit, die mit bestimmten Berufsfeldern antizipiert werden, für die Studienwahlprozesse junger Frauen von Bedeutung (Micus-Loos et al. 2016: 28, 31, 202) bzw. Entscheidungen werden davon abhängig gemacht, inwiefern internalisierte Geschlechterrollen mit der Kultur eines Faches übereinstimmen oder dieser widersprechen (Lojewski 2011: 286). Weiterhin wirken stereotype Vorstellungen von Fach oder Beruf, die ebenfalls als Teil der Kultur zu sehen sind, dahingehend, dass bestimmte Personengruppen sich (nicht) angesprochen fühlen (Steuer 2015: 62f).

Geschlechtlichung der Kulturen wirkt sich in Hinblick auf verschiedene Aspekte positiv aus, setzt jedoch eine kritische Auseinandersetzung voraus, die spezifische Kompetenzen und Wissen seitens der Beteiligten erfordert.

2.2 Gleichstellung an deutschen Hochschulen

Nachdem die Forderung nach gleichberechtigter Teilhabe von Frauen in der Wissenschaft über viele Jahre von diesen, und nicht vom Staat, an die Hochschulen gerichtet wurde, ist die tatsächliche Gleichstellung der Geschlechter seit ca. 50 Jahren eine Aufgabe, die ihnen offiziell obliegt. Dieses Kapitel zeichnet die Etablierung der Gleichstellung an deutschen Hochschulen nach, bevor die Gleichstellung in reformierten Hochschulen genauer betrachtet wird. Abschließend werden ausgewählte Forschungsergebnisse zur Gleichstellung an deutschen Hochschulen vorgestellt.

2.2.1 Von der Frauenhochschulbewegung bis zur Institutionalisierung der Gleichstellung(spolitik)

Die feministische Bewegung, die schlussendlich zu institutionalisierter Frauenförderung und Gleichstellungspolitik im deutschen Hochschulwesen führte, bildete sich nicht isoliert, sondern im Kontext weiterer gesellschaftlicher Umbruchprozesse (Blome et al. 2013: 96; Erbe 2022: 43).²⁹ Ausschlaggebend für den neuen Geist waren die sogenannte zweite Welle der Frauenbewegung, die sich im Kontext der Studierendenbewegung der 1960er formierte und dazu führte, dass sich alsbald Frauengruppen vom federführenden Sozialistischen Deutschen Studentenbund (SDS) abspalteten (Blome et al. 2013: 96; Matthies/Zimmermann 2010: 201), sowie die Entstehung verschiedener autonomer Zusammenschlüsse von Frauen, die primär das Ziel verfolgten, die Abschaffung des §218 des Strafgesetzbuches herbeizuführen (Blome et al. 2013: 96).³⁰ Unter diesen Voraussetzungen entstand in den 1970er-Jahren eine „Gegenkultur“ (ebd.), deren primäres Anliegen es war, frauenrelevante Themen aus der privaten in die öffentliche Sphäre zu bringen und feministische Anliegen zum Gegenstand der Diskussion zu machen (ebd.). Parallel zum Aufkommen der Frauenbewegung nahmen immer mehr Frauen, die maßgeblich von der Bildungsexpansion profitiert hatten, ein Studium an deutschen Hochschulen auf. An den männlich geprägten Institutionen³¹ sahen diese sich nicht

²⁹ So kann die Entwicklung im deutschen Wissenschaftssystem auch nicht nachgezeichnet werden, ohne die gesamtgesellschaftliche Situation zu berücksichtigen – da der Fokus hier auf die Wissenschaft gerichtet wird, werden gesamtgesellschaftliche Prozesse jedoch nur dort aufgegriffen, wo sie für diesen speziellen Bereich von besonderer Relevanz waren.

³⁰ Dabei äußerten die Frauen nicht nur Kritik an der Gesellschaft an sich, sondern explizit auch an den Genossen im SDS (Metz-Göckel 2019: 1035). Die Abspaltung kann so als logische Konsequenz gesehen werden, um die Durchsetzung der eigenen Interessen nicht zu gefährden.

³¹ Häußling stellt fest, dass der Institutionenbegriff auf verschiedenste Arten genutzt wird und sich auch in den Sozialwissenschaften keine einheitliche Definition durchsetzen konnte (2018: 191). Ich halte mich an den Ansatz, Institutionen als „soziale Einrichtungen“ (ebd.) zu sehen, die von „Organisationen“, die als Instrumente menschlichen Zweckhandelns dienen und primär über Mitgliedschaftsregeln und ein Positiongefüge formal

nur mit der Situation konfrontiert, dass sie sich gegen stereotype Vorstellungen und Ausgrenzung zur Wehr setzen mussten, sondern ihren Interessen wurde zudem oft mit Desinteresse, wenn nicht gar Ignoranz, begegnet (Erbe 2022: 45). Als Reaktion hierauf formierten sich Mitte der 1970er-Jahre erste Gruppierungen, die, zusammengenommen, die autonome Frauenhochschulbewegung bildeten (ebd.: 45f). Hochschulen und Wissenschaft sahen die Aktiven als „Orte des Ausschlusses und der Diskriminierung von Frauen“ (Metz-Göckel 2019: 1034). Sie waren damit die ersten, die die Geschlechterungleichheiten an Hochschulen systematisch hinterfragten – und dies nicht nur in Hinblick auf die Organisation, sondern auch auf die Wissensproduktion (Kortendiek 2019: 1330). Dabei beließen die feministisch bewegten Frauen es nicht dabei, den Status Quo zu kritisieren, sondern wirkten konstruktiv, indem sie Vorschläge zu dessen Änderung unterbreiteten (Metz-Göckel 2019: 1034). So forderten sie, als Reaktion auf die patriarchalen Strukturen des deutschen Wissenschafts- bzw. Hochschulsystems, in den Hochschulen neue Räume zu schaffen und Blickwinkel zu eröffnen (Erbe 2022: 46; Matthies/Zimmermann 2010: 201) und trugen selber zur Schaffung solcher Kontexte bei, indem sie im Jahr 1976 die erste Sommeruniversität für Frauen in Berlin etablierten (Erbe 2022: 46; Matthies/Zimmermann 2010: 201), auf die bald weitere Frauenhochschulen in anderen Bundesländern folgten (Metz-Göckel 2019: 1035). Diese Angebote richteten sich nicht nur an Studentinnen und Wissenschaftlerinnen, sondern an alle Frauen; die Themen wurden entsprechend der weiblichen Lebensrealität entlehnt, sodass „Gewalt gegen Frauen, Haus- und Beziehungsarbeit, Sexualität und Emanzipation“ (ebd.) in den Veranstaltungen behandelt wurden. Mit ihrem Engagement verfolgte die Frauenhochschulbewegung das Ziel der „Subjektwerdung von Frauen in der Wissenschaft“ (ebd.: 1034) und ihr politischer Aktivismus wird heute als Voraussetzung der Einrichtung der Frauen- und Geschlechterforschung an Hochschulen gesehen. Der Frauenforschung wiederum ist es zuzuschreiben, dass die für Frauen bestehenden Benachteiligungen analysiert und so die Relevanz institutionalisierter Gleichstellungspolitik aufgezeigt werden konnte (Erbe 2022: 46). Dieser Logik folgend, etablierte die Frauen- und Geschlechterforschung sich zeitlich vor der hochschulischen Gleichstellung – ab dem Ende der 1970er-Jahre bildeten sich einschlägige Netzwerke und Sektionen (ebd.; Metz-Göckel 2019: 1035), und 1982 wurde die erste Professur mit einer Denomination *Frauenforschung* eingerichtet, der zeitnah weitere folgten (Erbe 2022: 46).

Während die Situation der Geschlechter innerhalb der Hochschulen zum Thema wissenschaftlicher Auseinandersetzung wurde, fand gesamtgesellschaftlich eine Forderung, die die Frauenbewegung bereits seit Beginn eingebracht hatte, Berücksichtigung: Die

bestimmt sind“ (ebd.) zu unterscheiden sind. Entsprechend bezeichne ich Hochschulen, Unternehmen etc. als *Organisation*. Wo diese in den Quellen jedoch als *Institution* benannt werden, übernehme ich den Begriff.

Beseitigung aller strukturellen, rechtlichen und gesellschaftlichen Benachteiligungen von Frauen. Denn die erstmaligen Etablierung des Postens einer Frauenbeauftragten im Jahre 1982 (Blome et al. 2013: 97) kann als Signal dafür verstanden werden, dass das politische Engagement der Frauen nicht nur in die Organisationen vorgedrungen war, sondern die Institutionalisierung der Gleichstellungspolitik begonnen hatte.³² Erste Tendenzen der Institutionalisierung zeigten sich zu diesem Zeitpunkt auch in Bezug auf die hochschulische Gleichstellung: Nachdem Hochschulen zu Beginn der Bewegung zwar ein Ort der Diskussion, jedoch kein „Gegenstand von Gleichstellungspolitik“ (Erbe 2022: 43) waren, wurden die dort vorherrschenden Geschlechterverhältnisse und Benachteiligungen Anfang der 1980er-Jahre politisch erstmals breiter diskutiert und nur wenige Jahre später verpflichtete die dritte Novelle des Hochschulrahmengesetzes (HRG) alle öffentlichen deutschen Hochschulen, auf die Beseitigung der für Wissenschaftlerinnen bestehenden Nachteile hinzuwirken (ebd.: 47; Matthies/Zimmermann 2010: 201). Die Novelle sah auch die Etablierung des Amtes der Frauenbeauftragten vor, sodass ab Mitte der 1980er-Jahre an immer mehr Hochschulen entsprechende Interessenvertretungen existierten.³³ Bereits Ende der 1980er-Jahre schlossen diese sich zur Bundeskonferenz der Frauenbeauftragten (bukof) zusammen, um auf Bundes- und Länderebene die Durchsetzung der eigenen Interessen zu befördern (Erbe 2022: 47; Matthies/Zimmermann 2010: 201). Auf die Entwicklungen reagierte ab dem Ende der 1980er-Jahre auch die einflussreiche Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), die 1989 mit einer Empfehlung dafür sorgte, dass im Hochschulsonderprogramm (HSP) II die Frauenförderung als zentrales Projektziel genannt wurde (Erbe 2022: 47f). Die HSP II und III waren finanziell von großer Bedeutung für die Gleichstellung an Hochschulen, die so erstmals über relativ umfangreiche Mittel verfügten, um Maßnahmen der individuellen Karriereförderung und zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie umzusetzen (ebd.: 51).³⁴

³² Diese wurde allerdings nicht an einer Hochschule, sondern auf kommunaler Ebene, und ohne dass es hierfür eine rechtliche Grundlage gegeben hätte, eingesetzt (Blome et al. 2013: 97).

³³ Verschiedene Quellen verweisen darauf, dass mit dieser Novelle auch die Pflicht zur Einsetzung von Frauenbeauftragten in das HRG aufgenommen worden sei (Andresen 2012: 44; Blome et al. 2013: 97; Matthies/Zimmermann 2010: 201), Erbe jedoch führt, Zimmer et al. folgend (2007: 64), aus, dass dies erst mit der vierten Novelle im Jahr 1998 der Fall gewesen sei (2022: 47).

³⁴ Bereits damals wurde die Umsetzung von Gleichstellungspolitik als Frauenförderung kritisch diskutiert. Zentral waren dabei die Argumente, dass die Idee der Frauenförderung einem defizitären Verständnis entspringe und die Umsetzung von Maßnahmen zur besseren Vereinbarkeit die traditionelle Arbeitsteilung stützen würden (Erbe 2022: 52). Zudem wurde angemerkt, dass Gleichstellungspolitik zwingend auch vergeschlechtlichte Strukturen adressieren müsse (ebd.), um nachhaltig zu wirken. Insbesondere in Bezug auf das Wissenschaftssystem wurde mit Nachdruck darauf hingewiesen, Frauenförderung impliziere, dass Frauen ein Problem mit der Wissenschaft hätten, wohingegen deutlich würde, dass es das Wissenschaftssystem sei, dass ein Problem mit den Frauen habe (ebd.). Verantwortlich für diese Kritik waren in erster Linie Frauenforscherinnen (Roloff 2008: 309), aber auch in den Empfehlungen zur Fortführung des HSP wurde darauf verwiesen, verstärkt Gleichstellungsmaßnahmen umzusetzen, die strukturelle Benachteiligungen von Frauen in

In der Folge der dritten Novellierung des HRG wurden auf Ebene der Landeshochschulgesetze sowie der jeweiligen Grundordnungen weitere Ausdifferenzierungen vorgenommen, wie die Hochschulen ihrem neuen Auftrag nachkommen sollten (Blome et al. 2013: 97). Ab Mitte der 1990er Jahre wurden alle öffentlichen Hochschulen zudem durch Landesgesetze dazu verpflichtet, Frauenförder- bzw. Gleichstellungspläne zu erstellen (ebd.: 204). Diese bildeten in der frühen Phase die Basis der Gleichstellung (ebd.), bevor, insbesondere durch die Umsetzung des New Public Management (NPM), weitere Steuerungsinstrumente etabliert wurden (vgl. 2.2.2). Voraussetzung hierfür war mit der vierten Novelle des HRG aus dem Jahr 1998 eine weitere Gesetzesänderung auf Bundesebene, die wiederum in den Ländern und Hochschulen Umsetzung fand. Nach dieser wird in §3 des HRG erstmals gefordert, dass die Hochschulen „die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern“ (Hochschulrahmengesetz 2019) fördern und „auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin“ (ebd.) wirken. Die tatsächliche Umsetzung der Gleichberechtigung – und somit eine Gleichstellung de facto, statt nur de jure - wird so als Aufgabe der Hochschulen festgelegt. Die Aufnahme des Passus¹ wird auch als Ausweis verstanden, dass der strukturpolitischen Komponente der Gleichstellung eine höhere Relevanz zugesprochen wird (Matthies/Zimmermann 2010: 202). Dabei kann es kaum als Zufall gesehen werden, dass das Bewusstsein für strukturelle (Gleichstellungs)Aspekte zu dem Zeitpunkt geschärft wurde, zu dem dem deutschen Hochschulwesen ein genereller Reformbedarf attestiert wurde (Roloff 2008: 309). Christine Roloff führt zur Novelle des HRG aus, dass an Hochschulen zur Durchsetzung der Gleichberechtigung nun nicht mehr Frauenpolitik, sondern eine systematische Strukturpolitik, die gleichberechtigt von Frauen und Männern gestaltet wird, gefordert war (ebd.). Mit der Neufassung des §5 wurde zudem die Grundlage dafür gelegt, dass Gleichstellungsaspekte bei der Mittelvergabe Berücksichtigung erfahren, indem der Zusatz aufgenommen wurde, dass sich die Finanzierung an den in Lehre, Forschung und bei der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses erzielten Leistungen orientiert, zusätzlich jedoch „Fortschritte bei der Erfüllung des Gleichstellungsauftrags zu berücksichtigen“ (Hochschulrahmengesetz 2019) sind.

Gesamtgesellschaftlich zeigte sich die Relevanz, die gleichstellungspolitisches Handeln im Verlauf weniger Jahre erlangt hatte, unter anderem, indem auf der vierten Weltfrauenkonferenz in Peking im Jahr 1995 die *Pekinger Deklaration und Aktionsplattform* verabschiedet wurde, die das Konzept des Gender Mainstreamings als grundlegende Strategie zur Erreichung der Gleichstellung empfiehlt (Erbe 2022: 53). Infolgedessen forcierte

der Wissenschaft fokussieren (ebd.: 53; Matthies/Zimmermann 2010: 202). Ob das aktuelle Gleichstellungswirken die Handlungsfelder fokussiert, die nachhaltig zur Chancengerechtigkeit beitragen, ist auch heute noch eine oft und intensiv diskutierte Frage (Erbe 2022: 81ff; Loge 2016: 33ff; Riegraf/Weber 2014: 83).

die EU-Kommission bis 2005, auch mittels eines Anreizsystems, die Umsetzung des Gender Mainstreaming-Ansatzes massiv (ebd.: 53f; Blome et al. 2013: 125).³⁵ Im klaren Gegensatz zur Frauenförderung bezieht Gender Mainstreaming sich nicht ausschließlich auf Frauen, sondern adressiert beide Geschlechter und zielt auf den Wandel sozialer Strukturen ab (Erbe 2022: 54f). Die zunehmende Verbreitung des Gender Mainstreamings wirkte auch in Deutschland dahingehend, dass sich – zumindest in staatlichen Institutionen – ein „programmatische[r] Wechsel von der Frauen- zur Geschlechtergleichstellungspolitik“ (ebd.: 54) vollzog.³⁶ Im akademischen Bereich berücksichtigte das auf die HSP folgende und 1999 beschlossene Hochschul- und Wissenschaftsprogramm (HWP) des Bundes und der Länder Gender Mainstreaming als neue Basis der hochschulischen Gleichstellung, indem das zugehörige Gleichstellungs-Fachprogramm *Chancengleichheit für Frauen in Forschung und Lehre* sowohl klassische Maßnahmen der Frauenförderung, als auch Ansätze zum Abbau struktureller Benachteiligungen berücksichtigte (Erbe 2022: 55). Trotzdem merken Eva Blome und Kolleginnen an, dass die Einführung des Gender Mainstreamings an Hochschulen nur zögerlich umgesetzt wurde (2013: 127), was sich auch daran zeigt, dass bis 2005 nur ein Bruchteil der Bundesländer die Berücksichtigung des Ansatzes in die jeweiligen Landeshochschulgesetze aufgenommen hatte (ebd.: 128). Dass Hochschulen dem Konzept besonders skeptisch gegenüberstanden, lässt sich dabei primär dadurch erklären, dass Top Down-Ansätze, wie Gender Mainstreaming, im Widerspruch zur Organisationslogik und – kultur von Hochschulen, die als Expert*innenorganisationen zu verstehen sind, stehen. Ablehnung provoziert zudem das Potential des Strukturwandels, das dem Ansatz innewohnt (ebd.).

Eine besondere Herausforderung, vor der (auch) die institutionalisierte Gleichstellungspolitik steht, ist der Föderalismus, der die politische Steuerung an Hochschulen enorm erschwert. So kann die Praxis, dass grundlegende Gesetzesnormen auf Landes- bzw. Hochschulebene spezifiziert werden (müssen), als ursächlich dafür angesehen werden, dass das deutsche Hochschulsystem von Beginn an keine einheitlichen gleichstellungspolitischen Strukturen, sondern eine Vielzahl verschiedener (Akteur*innen)Konstellationen aufwies. Darüber hinaus gilt, dass Gleichstellung sich oft am „kleinsten gemeinsamen Nenner“ (Matthies/Zimmermann 2010: 201) der Bundesländer orientieren musste. Auch dadurch erklären Hildegard Matthies und Karin Zimmermann es, dass die Frauenförderung der Nachwendezeit weit hinter den Forderungen der feministischen Aktivistinnen zurückblieb und bis in die 2000er-Jahre hinein primär Maßnahmen realisiert wurden, die die

³⁵ Rein rechtlich waren die EU-Mitgliedsstaaten bereits seit 1999 zur Umsetzung des Konzeptes verpflichtet (Blome et al. 2013: 125).

³⁶ Zur kontroversen Diskussion um Gender Mainstreaming vgl. Erbe 2022: 54f.

gesellschaftliche Arbeitsteilung fortschrieben, indem ein Fokus auf die Vereinbarkeit von Wissenschaft und Mutterschaft gelegt wurde (ebd.: 202).

Die Geschichte der Gleichstellung im deutschen Hochschulwesen ist eine bewegte. Ursprünglich als Forderung des politischen, machtkritischen und feministischen Aktivismus an die Organisationen herangetragen, ist sie zu einer den Hochschulen inhärenten Aufgabe geworden. Befördert durch staatliche Regulationen und Anreize ist Gleichstellung inzwischen ein *Querschnittsthema*, und entwickelt sich ständig weiter: Abgezielt wird nicht mehr auf eine Förderung von Frauen, sondern die Gleichstellung der Geschlechter. Als Folge ihrer Institutionalisierung, mit der es einhergeht, dass Gleichstellung an Hochschulen eine vergleichsweise hohe Relevanz zugeschrieben wird, der jedoch auch angelastet wird, dass ihr politischer Impetus aufgehoben wird, löste sich auch die Verbindung zwischen Frauen- und Geschlechterforschung und akademischer Gleichstellungspolitik (Wetterer 2005a: 53), die zu Beginn der Frauenhochschulbewegung noch sehr eng war (Metz-Göckel 2019: 1034).³⁷

2.2.2 Gleichstellung in der reformierten Hochschule

Im Kontext einer europaweiten Reformbewegung ab Ende der 1980er Jahre wurde im öffentlichen Sektor, und damit auch in Hochschulen, das Steuerungsmodell des New Public Management (NPM) implementiert (Nickel 2011: 1). Der Reformprozess hin zu einer Steuerung nach marktwirtschaftlichen Gesichtspunkten, der das Verhältnis zwischen Hochschulen und Staat nachhaltig veränderte (Löther 2014: 7; Matthies/Zimmermann 2010: 203) und sich auch auf die Gleichstellung auswirkte, kann dabei als „*economic* und *organisational shift*“ (Aulenbacher et al. 2012: 407, Hervorhebungen i. O.) gesehen werden. Das NPM orientiert sich in seiner Form an Managementtechniken aus der Wirtschaft, mit denen die Hoffnung verbunden war, Hochschulen dahingehend zu steuern, dass sie effizienter und innovativer agieren (Vollmer 2017: 51). Für die Analyse der neuen Hochschulsteuerung bietet sich die Governance-Perspektive an, die fünf Dimensionen unterscheidet, mittels derer sich das Zusammenwirken der Akteur*innen Staat, Hochschule und (wissenschaftlich tätige) Hochschulangehörige beschreiben lässt (Schimank 2007: 241) und die alle so eingesetzt werden, dass sie den Marktmechanismus, der das Kernprinzip der reformierten Steuerung ist, stützen (ebd.: 242).³⁸ Neben der staatlichen Regulierung sind dies die Außensteuerung, die akademische Selbstorganisation, die hierarchische Selbststeuerung

³⁷ Das Verhältnis beider Disziplinen ist heute geprägt von Konfliktlinien (Loge 2016: 4; Riegraf 2009: 69; Wetterer 2005a: 54, 60), die daraus folgen, dass Frauen- bzw. Geschlechterforschung und Gleichstellungspraxis gänzlich unterschiedliche Bezugssysteme haben (Loge 2016: 36). Um diese Diskrepanz wissend, weist Loge jedoch explizit darauf hin, dass beide aufeinander angewiesen sind, um ihren Aufgaben gerecht werden zu können (ebd.: 37).

³⁸ Dabei handelt es sich nicht um einen natürlich gewachsenen, sondern einen durch die neuen Steuerungsmechanismen entstandenen Quasi-Markt. Auf diesem müssen die Organisationen bzw. Teile von ihnen sich bewähren, indem sie sich im Wettbewerb um knappe Ressourcen gegen andere Hochschulen oder Organisationsbereiche durchsetzen (Schimank 2007: 242).

und der inter- und intraorganisationale Konkurrenzdruck (ebd.: 238). Entsprechend des Marktprinzips ist die ökonomische Dimension sowohl für die Steuerung der Hochschulen durch die Politik, als auch für die hochschulinterne Steuerung durch die jeweiligen Leitungen, von herausragender Bedeutung: Sowohl zwischen, als auch in Hochschulen wird um Ressourcen konkurriert, die nach Leistungen vergeben werden (ebd.: 252) – neben Drittmitteln sind dies Haushaltsmittel, die einerseits im Rahmen einer leistungsorientierten Mittelvergabe (LOM) nach bestimmten Indikatoren zugewiesen werden, deren Höhe jedoch auch davon abhängt, inwiefern Hochschulen mit der Politik geschlossene Zielvereinbarungen erfüllen (Vollmer 2017: 54). Da diese Finanzmittel den Hochschulen als Globalhaushalte zur Verfügung gestellt werden, verfügen die Leitungen relativ frei über sie – auch die Ausstattung der Teilbereiche der Hochschulen kann so in Abhängigkeit der von ihnen erbrachten Leistungen realisiert werden (Matthies/Zimmermann 2010: 203). In diesem Zusammenhang wird zur Definition und Evaluation der Leistungen ebenfalls auf Zielvereinbarungen zurückgegriffen; weiterhin können Mittel im Sinne der LOM zugeteilt werden (Vollmer 2017: 54). Während die Politik diese Instrumente nutzt, um sicherzustellen, dass Hochschulen sich in ihrem Sinne entwickeln, greifen Hochschulleitungen auf sie zurück, um das Handeln der Organisationsmitglieder dahingehend zu lenken, dass „institutionsbezogene Zwecke und Ziele“ (Nickel 2011: 4) erreicht werden. Durch die hohe Bedeutung, die Lenkungs- und Steuerungsinstrumente so sowohl intern als auch extern haben, lässt sich auch erklären, dass das Konzept des Gender Mainstreamings im Zuge des Reformprozesses zunehmend an Bedeutung gewinnen konnte: Nachdem die ersten Bestrebungen, Gender Mainstreaming in der Wissenschaft zu etablieren, wenig erfolgreich waren (vgl. 2.2.1), ermöglichte die Anschlussfähigkeit des Konzeptes an das neue Steuerungsmodell (Aulenbacher et al. 2012: 407; Roski/Schacherl 2014: 46; Riegraf/Weber 2014: 77; Weber 2017: 54) nun dessen flächendeckende Umsetzung. Diese Anschlussfähigkeit ergibt sich daraus, dass das inhaltlich wenig akzentuierte Gender Mainstreaming (Blome et al. 2013: 127) sich problemlos in betriebswirtschaftliche Instrumente, wie sie im NPM zur Lenkung und Steuerung eingesetzt werden, integrieren lässt (Aulenbacher et al. 2012: 407; Riegraf/Weber 2014: 77).³⁹

Wie weit die Reformen in Richtung des NPM vorangeschritten sind, unterscheidet sich heute innerhalb Deutschlands stark. Als Minimalkonsens führen jedoch alle Landesgesetze als Folge der vierten Novelle des Hochschulrahmengesetzes (HRG) sowohl Zielvereinbarungen, als auch die LOM als Instrumente der politischen Steuerung an (Roski/Schacherl 2014: 46).

³⁹ Auch die Kritik am Gender Mainstreaming gleicht der am NPM, denn besonders intensiv diskutiert wird der mit dem Ansatz einhergehende Paradigmenwechsel: Indem die Legitimation für Gleichstellungsbemühungen im Gender Mainstreaming eine ressourcenorientierte, statt einer politisch-gerechtigkeitstheoretischen, ist, stellen Riegraf und Weber fest, dass entsprechende Ansätze von „Fragen der sozialen Ungleichheit zwischen den Geschlechtern mehr oder minder entkoppelt sind“ (2014: 77). Loge leitet aus diesem Umstand die Gefahr ab, dass Gleichstellung nur noch dort verfolgt wird, wo hierdurch ein finanzieller Nutzen erwartet wird (2016: 32).

Sowohl national, als auch international zeigen sich die Folgen des Reformprozesses deutlich: Die Autonomie der Hochschulen⁴⁰ wurde erhöht, zugleich jedoch der Ergebnisorientierung und –bewertung ein deutlich höherer Stellenwert beigemessen (Nickel 2011: 2). Damit einher ging eine Professionalisierung der Hochschuladministration – diese Tendenzen zeigen sich auch in Bezug auf die Gleichstellung, welche noch stärker institutionalisiert und zur Aufgabe von Expert*innen wurde (Vollmer 2017: 61).

Der neue Stellenwert der Gleichstellung in reformierten Hochschulen lässt sich dadurch erklären, dass Gleichstellungsaspekte als selbstverständlicher Bestandteil in die neuen Steuerungsinstrumente – wie Anreizsysteme und Förderprogramme - aufgenommen wurden (Löther 2014: 7; Löther/Vollmer 2014: 19.). Die Zielerreichung im Bereich der Geschlechtergerechtigkeit wirkt sich in einem wettbewerblich gesteuerten System so direkt und finanziell für die Hochschulen aus. Dadurch ändern sich nicht nur die Aufgaben der Gleichstellungsakteur*innen, sondern auch die Zahl der Gleichstellungs- und gleichstellungsrelevanten Akteur*innen⁴¹ erhöht sich. Gleichstellung in reformierten Hochschulen ist nicht mehr das Ziel oder die Aufgabe von kleinen, politisch-motivierten Gruppen, sondern eine Anforderung, auf die die ganze Organisation reagieren muss – Gleichstellung entwickelte sich so im Rahmen des Reformprozesses von einer peripheren Aufgabe zum Kerngeschäft (Riegraf/Weber 2014: 75). Als wettbewerbsrelevanter Aspekt ist Gleichstellung Teil sämtlichen Leitungshandelns, und wird damit zur Aufgabe von Personen, die nicht zwingend über diesbezügliche Expertise verfügen (Roloff 2008: 325) bzw. sich in ihrem bisherigen Wirken gar dadurch ausgezeichnet haben, entsprechende Bestrebungen eher zu behindern (Erbe 2022: 57; Riegraf/Weber 2014: 75). Um die (Hochschul)Leitungen bei der Umsetzung des Gleichstellungsauftrages zu unterstützen, wurden neue Personalstrukturen geschaffen (Blome et al. 2013: 115; Löther/Vollmer 2014: 27).⁴² Mit diesem Aufwuchs geht die bereits angesprochene Professionalisierung der hochschulischen Gleichstellungsarbeit einher (Vollmer 2016: 57), die sich in einer „Expertisierung und Institutionalisierung“ (ebd.: 61) zeigt – die Gleichstellung, bis dato meist Nebenamt, wird zu einem Beruf.⁴³ Mit dieser Professionalisierung sehen Birgit Riegraf und Lena Weber den

⁴⁰ *Autonomie* wird hier im politischen Sinne verstanden und meint den Wandel der institutionellen Governance (Nickel 2011: 2f).

⁴¹ Die Unterscheidung zwischen Gleichstellungs- und gleichstellungsrelevanten Akteur*innen wird danach vorgenommen, ob in ihrem Amt Gleichstellung die primäre Aufgabe ist (Frauenbeauftragte, Mitarbeiter*in einer Stabsstelle für Gleichstellung, Diversity etc.), oder ob sie in ihrem Wirken auch für Gleichstellungsaspekte verantwortlich zeichnen (Rektor*in, Dekan*in, akademisches Controlling etc.).

⁴² Für die neuen Gleichstellungsakteur*innen gilt, dass sie im Auftrag der Leitungen wirken. Anders als weisungsungebundene Frauen- oder Gleichstellungsbeauftragte, stehen sie so in einem Abhängigkeitsverhältnis.

⁴³ Es sei darauf hingewiesen, dass die Professionalisierung aus professionssoziologischer Perspektive nicht nur ein spezifisches Studium, sondern auch eine einheitliche Wissensbasis, die auf wissenschaftlichen Befunden basiert und auch einen methodischen Kanon abdeckt, erfordert. Erst hierdurch ist es möglich, dass Expert*innen

„Verlust an Kritikfähigkeit und eine Eingrenzung des Geltungsanspruchs“ (2014: 80) einhergehen, sodass sie den Prozess als zentrales Risiko für die Gleichstellung an Hochschulen identifizieren: Insbesondere folge aus der Nähe professionalisierter Gleichstellungsakteur*innen zu Macht- und Leitungszentren der Hochschulen, dass ihnen die für ein kritisch-reflexives Wirken unabdingbare Distanz zu eben jenen Positionen fehle (ebd.: 82). Kritisches, nicht direkt verwertbares, Wissen zu Geschlecht drohe zudem der Anschlussfähigkeit zum Opfer zu fallen (ebd.). Diese Tendenz zeige sich auch bei der Besetzung gleichstellungsrelevanter Positionen, wo eine anschlussfähige Gender-Expertise (ebd.: 80), die dafür qualifiziert, die Entwicklung einer speziellen Organisation zu befördern, priorisiert werde, statt „übergreifende Gestaltungsansprüche“ (ebd.: 75) zu verfolgen.

In engem Zusammenhang mit der Professionalisierung der Gleichstellung steht deren Ökonomisierung, und auch durch diese wird die Gefahr der Entpolitisierung gesehen: Statt durch den Anspruch auf soziale Gerechtigkeit würden Gleichstellungsbemühungen nun mittels einer an „Effizienzkriterien orientierten ökonomischen Logik[en]“ (Vollmer 2016: 57) begründet, die intrinsische, politische Motivation weiche einer extrinsischen (Loge 2016: 32; Riegraf/Weber 2014: 78).⁴⁴ Dass an Indikatoren ablesbare Gleichstellungserfolge sich in reformierten Hochschulen unmittelbar auf die Mittelvergabe und in Wettbewerben auswirken, bedrohe zudem nicht nur die Nachhaltigkeit des Gleichstellungswirkens (ebd.: 78f, 83; Andresen 2012: 46), sondern auch die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen Wirken, Erfolgen und Misserfolgen (ebd.: 47⁴⁵; Riegraf/Weber 2014: 78). Andererseits bietet das in reformierten Hochschulen geteilte Verständnis von Gleichstellung als „Leistungsziel“ (Andresen 2012: 44) jedoch auch ungekannte Optionen für ihre Umsetzung: Gleichstellung erfährt eine enorme Aufwertung (Vollmer 2016: 56f), sie wird „in ganz neuer Weise thematisiert und thematisierbar“ (Aulenbacher et al. 2012: 407). Und erst ihre Ökonomisierung verleiht Gleichstellung die Relevanz, die ihr im Wissenschaftskontext aktuell zugeschrieben wird (Andresen 2012: 46f, Erbe 2022: 58; Kunadt et al. 2014: 110) – dass Gleichstellung nun „die universal verständliche Sprache des Geldes“ (Weber 2017: 50) spricht, befördert zudem die Akzeptanz des Themas.

und Lai*innen unterschieden werden und die Professionellen ihren Anspruch auf ein Handlungsfeld postulieren können (Vollmer 2016: 57). Ob dies im Fall der Gleichstellungsakteur*innen, die zwar für gewöhnlich eine akademische Ausbildung aufweisen, jedoch keinen einheitlichen Studiengang absolviert haben, und deren Aufgaben in den Hochschulen sich stark unterscheiden, angenommen werden kann, ist zweifelhaft (ebd.: 57f). Der Begriff der *Verberuflichung* scheint hier somit angemessener.

⁴⁴ Unzweifelhaft ist dabei, dass eine solche Argumentation die Akzeptanz der Gleichstellung durchaus positiv beeinflussen kann – auch Loge weist darauf hin, dass eine ressourcenorientierte Argumentation genutzt werden kann, um eine Gleichstellungspolitik, die herrschaftskritische und gerechtigkeitstheoretische Ansätze verfolgt, auch gegen Widerstände durchsetzen zu können (2016: 32).

⁴⁵ Andresen diskutiert diesen Aspekt nur in Bezug auf Förderprogramme – es liegt jedoch nahe, dass sich ähnliche Aspekte auch in Bezug auf die Gleichstellungsziele, die in Zielvereinbarungen zwischen Behörde und Hochschule bzw. innerhalb der Hochschule geschlossen werden, zeigen.

Doch Gleichstellung ist an marktwirtschaftlich gesteuerten Hochschulen nicht nur ressourcenrelevant, sondern sie benötigt auch entsprechende Mittel. Da diese meist nur in vergleichsweise geringer Höhe in den Grundhaushalten enthalten sind, sind Hochschulen, um umfangreichere Maßnahmen zu realisieren, darauf angewiesen, zusätzliche Gelder einzuwerben. Dies gelingt ihnen durch die Beteiligung an zentralen Wissenschaftsprogrammen, die Gleichstellungsaspekte als Querschnittsthema berücksichtigen. Darüber hinaus stehen in Schwerpunktprogramm Mittel explizit für Gleichstellung zur Verfügung. Diese werden ebenfalls nach dem Wettbewerbsprinzip vergeben. Hier sehen Fachhochschulen sich besonderen Herausforderungen gegenüber, da solche Programme für gewöhnlich an Universitäten ausgerichtet sind. Exemplarisch hierfür steht mit dem Professorinnenprogramm das zentrale gleichstellungsfördernde Programm an deutschen Hochschulen: In diesem werden Anträge nach dem „Windhundverfahren“ (Blome et al. 2013: 139) beschieden – Mittel können immer dann beantragt werden, wenn eine Frau erstberufen wurde und das Verfahren abgeschlossen ist. An kleinen Hochschulen gibt es jedoch nur selten ein derart effizientes Berufungsmanagement wie an großen Universitäten, sodass die für die Antragstellung notwendigen Dokumente nicht zeitnah vorliegen (ebd.: 138f).⁴⁶ In der Exzellenzinitiative hingegen, die zwar nicht das originäre Ziel hatte, die Gleichstellung zu fördern, Gleichstellung jedoch als strategisch (potentiell) relevante Querschnittsdimension berücksichtigte (ebd.: 151), waren Fachhochschulen nicht antragsberechtigt (ebd.: 149).

Neben strukturellen Unterschieden, die sich in Bezug auf die Gleichstellung zwischen Universitäten und Fachhochschulen zeigen, ist auch die inhaltliche Schwerpunktsetzung oft eine andere: Da die MINT-Disziplinen an Fachhochschulen besonders stark vertreten sind, sind Programme zur Gewinnung von Studentinnen und zur Begleitung des Übergangs vom Studium in den Beruf hier besonders verbreitet (ebd.: 257). Letztere fokussieren häufig den Übergang in die Wirtschaft, auch, da an Fachhochschulen nur selten Qualifikationsstellen zur Verfügung stehen (bukof 2016: o. S.). So ist die dringend notwendige Förderung und Gewinnung weiblichen wissenschaftlichen Nachwuchses ein Aspekt des Gleichstellungswirkens, auf den die Fachhochschulen sich erst in jüngerer Vergangenheit stärker konzentrieren. Hier sehen sie sich der Herausforderung gegenüber, dass an Fachhochschulen bisher nur in Ausnahmefällen etablierte Qualifikationsprozesse existieren und relevante Qualifikationsanteile außerhalb der Wissenschaft erworben werden müssen.⁴⁷

⁴⁶ Das Professorinnenprogramm ist so konzipiert, dass die zur Verfügung stehenden Mittel nicht alle potentiellen Anträge abdecken. So kann der Zeitpunkt, zudem ein Antrag gestellt wird, entscheidend sein, um eine Förderung zu erhalten.

⁴⁷ Vorausgesetzt wird in der Regel neben der Promotion eine mindestens fünfjährige berufliche Praxis, die auch eine dreijährige Berufstätigkeit außerhalb der Wissenschaft beinhalten muss.

Die Bundekonferenz der Frauen- und Gleichstellungsbeauftragten an Hochschulen (bukof) empfiehlt hierzu, dass „entsprechende Programme und Stellenkategorien“ (2016: o. S.) geschaffen werden, um den eigenen wissenschaftlichen Nachwuchs zu fördern (ebd.). Insbesondere wird empfohlen, an Fachhochschulen Programme mit dem Ziel der Doppelqualifikation umzusetzen: Diese ermöglichen es, dass junge Wissenschaftlerinnen im Rahmen einer Entwicklungsprofessur die benötigten Erfahrungen in der beruflichen Praxis erwerben können (ebd.).

Dass etablierte Gleichstellungsakteur*innen an den Hochschulen auch im Kontext professionalisierter Gleichstellungsarbeit noch immer wichtige Positionen innehaben, kann darauf zurückgeführt werden, dass die institutionalisierten gleichstellungspolitischen Strukturen ausreichend stabil waren, um den Hochschulreformprozess zu überdauern (Löther/Vollmer 2014: 26).⁴⁸ Frauen- und Gleichstellungsbeauftragte sehen sich in diesem Kontext jedoch ganz neuen Herausforderungen gegenüber (Blome et al. 2013: 155): Ist Gleichstellung ein ressourcenwirksames und wettbewerbsrelevantes Kriterium, besteht die Notwendigkeit, Erfolge zu betonen und Probleme zu negieren, das organisational geforderte Handeln kann so im Widerspruch zur eigenen Überzeugung stehen. Inhaltlich wird von ihnen nun Struktur- statt Frauenpolitik erwartet, sodass sie ihr Handeln „vom Handeln im Fraueninteresse innerhalb gegebener Strukturen zum Mitgestalten neuer Strukturen im Allgemeininteresse, das auch das von Frauen ist“ (Roloff 2008: 315) hin entwickeln mussten. Und während den etablierten Gleichstellungsakteur*innen mancherorts infolge des Reformprozesses neue Aufgaben übertragen wurden (Erbe 2022: 31; Roski/Schacherl 2014: 56; Vollmer 2016: 57), wurden ihnen andernorts Kompetenzen und Aufgaben zugunsten neu geschaffener Positionen abgesprochen (Blome et al. 2013: 155). In allen Fällen gilt, dass durch ihre Professionalisierung Teile der hochschulischen Gleichstellung außerhalb des Einflusses der politischen Akteur*innen liegen: Denn die Gleichstellungsakteur*innen in Stabsstellen und vergleichbaren Einrichtungen arbeiten weisungsgebunden für die Hochschulleitungen (Löther/Vollmer 2014: 27f).⁴⁹

Abschließend lässt sich feststellen, dass sich die Gleichstellung durch das NPM professionalisiert und an Relevanz gewonnen hat. Gleichstellung wurde nicht nur aufgewertet, sondern von der Berufung zum Beruf. Dass es in Deutschland vergleichsweise gut gelungen ist, die Potentiale des NPM für die Gleichstellung nutzbar zu machen, kann dadurch erklärt werden, dass etablierte Gleichstellungsakteur*innen und Forscher*innen den

⁴⁸ Die bestehenden Strukturen verhinderten auch, dass im Zuge der NPM-Reform einheitliche Gleichstellungsstrukturen entstanden (Löther/Vollmer 2014: 26). Diesbezüglich unterscheidet die Gleichstellung sich von anderen Bereichen der Hochschulen, die nicht so stark geprägt waren (ebd.: 28), sodass durch die Hochschulreform neue, einheitliche Strukturen etabliert werden konnten.

⁴⁹ Dies kann als Hinweis auf den Wandel der Governance verstanden werden (Löther/Vollmer 2014: 27f).

Hochschulreformprozess von Beginn an kritisch begleitet und sich aktiv in diesen eingebracht haben (Erbe 2022: 57f, 64; Roloff 2008: 309f, 315; Weber 2017: 221). Da die feministisch geprägte Gleichstellungspolitik den Hochschulreformprozess überstanden hat, existiert sie in Hochschulen des 21. Jahrhunderts neben der neuen Gleichstellungsarbeit und kann – im Rahmen ihrer Möglichkeiten – als Korrektiv wirken. Für den Kontext dieser Arbeit muss jedoch einschränkend darauf hingewiesen werden, dass die Forschung sich bisher fast ausschließlich mit den Auswirkungen des NPM auf Gleichstellung an Universitäten auseinandergesetzt hat. Auch wenn angenommen werden kann, dass viele der Befunde sich auf Fachhochschulen übertragen lassen, fehlt doch die explizite wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Thematik.^{50, 51}

2.2.3 Ausgewählte empirische Befunde zu Gleichstellung an Hochschulen

Verschiedene empirische Arbeiten setzen sich mit der Gleichstellung an Hochschulen auseinander, wobei die inhaltlichen Schwerpunkte von der Untersuchung geschlechtsspezifischer Karrierewege (Beaufaÿs et al. 2012) über die Evaluation von Gleichstellungsmaßnahmen (Löther 2004) bis hin zu Einstellungen von Hochschulangehörigen (Wolf 2019) reichen. Im Hinblick auf diese Arbeit sind Studien zur Strukturwirksamkeit von Gleichstellung und zum Geschlechterwissen von Hochschulangehörigen von besonderer Relevanz, sodass ausgewählte bzw. anknüpfungsfähige Befunde zum Thema aufgegriffen werden.

In Folge des Hochschulreformprozesses, durch den Gleichstellungs- zur Strukturpolitik werden sollte, rückte der strukturelle Wandel verstärkt in den Fokus der Gleichstellungs- bzw. Hochschulforschung. Die realisierten Untersuchungen beziehen sich jedoch bisher primär auf die strukturelle Integration von Gleichstellung in Hochschulmanagement und –steuerung und weniger auf den Wandel (vergeschlechtlichter) Hochschulstrukturen durch Gleichstellungswirken.⁵² Im Fokus der Auseinandersetzung stehen somit formale Organisationsstrukturen statt Strukturen i. S. v. Handlungsbedingungen (vgl. 3.1.1). Entsprechende Arbeiten kommen zu dem Schluss, dass Gleichstellung im Hochschulreformprozess strukturell integriert wurde bzw. neue Strukturen geschaffen wurden (Dahmen/Gäckle 2013: 63; Roski/Schacherl 2014: 51, 55). Diese wirken sich jedoch nicht direkt auf die Situation von Frauen und Männern an Hochschulen aus, sondern

⁵⁰ Die Forschungslücke zeigt sich dabei nicht nur im Bereich der Gleichstellung, sondern generell beziehen sich Forschungen zu Reformprozess und neuer Hochschulgovernance quasi ausschließlich auf Universitäten (Nickel 2011: 11).

⁵¹ Zwar nahmen Schacherl et al. im Rahmen des Projektes *EQUISTU* drei Fachhochschulen in die Stichprobe einer methodenintegrierten Untersuchung zur gleichstellungsorientierten Steuerung auf (2015: 41), die Auswirkungen des NPM auf die Gleichstellung an Fachhochschulen werden hier jedoch nicht fokussiert.

⁵² Speziell bezogen auf den MINT-Bereich setzt Warmuth sich mit der Frage auseinander, wie Maßnahmen auf vergeschlechtlichte Strukturen wirken; ihr Fokus liegt hier jedoch nicht auf Wissenschaftseinrichtungen (2015: 247ff).

beeinflussen in erster Linie „die Möglichkeiten von Hochschulen [...], reflektierte Gleichstellungskonzepte zu erstellen, um den Anforderungen entsprechender Ausschreibungen und Zertifizierungen gerecht zu werden“ (Löther/Vollmer 2014: 49). Effekte sind hier eher indirekt zu erwarten: Etwa, indem in diesen Zusammenhängen Gleichstellungsmaßnahmen realisiert werden. Ob und wie diese vergeschlechtlichte Strukturen adressieren, hängt jedoch von ihrer Gestaltung ab.⁵³ Ihrem Fokus folgend adressieren die in den Arbeiten formulierten Handlungsempfehlungen die Ebene der strukturellen Integration von Gleichstellung in reformierten Hochschulen, statt die der handlungsrelevanten Strukturen. Herausgestellt wird, dass eine klare Arbeitsteilung, formalisierte, transparente Absprachen und Arbeitsprozesse sowie ein geteiltes Problembewusstsein (ebd.: 36) als Erfolgsfaktoren gelten. Empfohlen wird ebenso die Schaffung eines Netzwerks engagierter Akteur*innen auch auf dezentraler Ebene (Dahmen/Gäckle 2013: 73) und eine gewisse Beständigkeit der Kooperationsbeziehungen (Roski/Schacherl 2014: 51). Nicht abschließend beurteilt werden kann hingegen, ob eine zentrale Organisation des Gleichstellungswirkens oder dessen Umsetzung im Querschnitt erfolgreicher ist (Löther/Vollmer 2014: 36).

Der aufgezeigte Wandel der Gleichstellungsstrukturen an Hochschulen geht mit einer Professionalisierung einher (Dahmen/Gäckle 2013: 67), die ebenfalls Gegenstand der Forschung war. Hierbei wurde ein besonderes Augenmerk auf das Wissen professionalisierter Gleichstellungs- und gleichstellungsrelevanter Akteur*innen gerichtet. In einer Fallstudie an 13 Hochschulen kommen Melanie Roski und Ingrid Schacherl so zu dem Schluss, dass im Rahmen der Professionalisierung Genderwissen aufgebaut wurde, das Prozesse der Organisationsentwicklung stützt – etwa, indem entsprechende Expertise in Steuerungsprozesse eingebunden wird (2014: 51). Ob und wie Genderwissen auch Akteur*innen zugänglich gemacht wird, die keine gleichstellungsrelevante Funktion innehaben, variiert dabei: Nur einige der Fallhochschulen bieten entsprechende Wissensportale oder Lernangebote an (ebd.). Lina Vollmer hingegen analysiert nicht, welches Wissen vorliegt, sondern erhebt, welches Wissen Gleichstellungsakteur*innen für ihre Arbeit als besonders relevant erachten. Dafür unterscheidet sie zwischen Genderkompetenz und wissenschaftlichem Geschlechterwissen (2016: 60ff).⁵⁴ Es zeigt sich, dass die Befragten, die

⁵³ So können Schacherl et al. nachweisen, dass die gleichstellungsorientierte Steuerung sich in einer Hochschule, wo sie bereits seit 20 Jahren praktiziert wird, auf das Geschlechterverhältnis auswirkt (2015: 208). Da der Steuerungsmodus aus strukturationstheoretischer Perspektive den Handlungskontext der Hochschulangehörigen beeinflusst, kann die Umsetzung der gleichstellungsorientierten Steuerung zudem grundsätzlich als strukturwirksam angesehen werden. Diese Wirkung bezieht sich jedoch nicht (direkt) auf die (vergeschlechtlichten) Strukturen, die die alltäglichen Interaktionen bedingen und in ihnen reproduziert werden. Vergeschlechtlichte (oder) benachteiligende Praxen werden so nicht zwingend adressiert.

⁵⁴ Zwar existiert für Gleichstellungsakteur*innen keine einheitliche Qualifikation (Vollmer 2016: 57f), Genderkompetenz wird jedoch als unverzichtbare Voraussetzung für diese Tätigkeit gesehen (ebd.: 58).

im Rahmen ihrer Ausbildung wissenschaftliches Geschlechterwissen erworben haben, diesem eine deutlich höhere Bedeutung für die eigene Tätigkeit beimessen (ebd.: 63). Auf Basis der Daten schließt Vollmer, dass mit der Hochschulreform und der höheren Relevanz der Gleichstellung ein Professionalisierungsprozess initiiert wurde (ebd.: 67), jedoch weder eine gemeinsame Wissensbasis, noch ein geteiltes Problembewusstsein existieren (ebd.: 68). Um dieses entwickeln zu können, ist das wissenschaftliche Geschlechterwissen unverzichtbar, da es die Akteur*innen befähigt, „Dynamiken und Auswirkungen von geschlechtsspezifischen Machtstrukturen und Vergeschlechtlichungsprozessen“ (ebd.) zu reflektieren. Für die Gleichstellungspraxis empfehlen sowohl Roski und Schacherl als auch Vollmer, dass Kompetenzprofile definiert werden. Während Vollmer auf die Notwendigkeit eines geschlechtertheoretisch akzentuierten Profils für Gleichstellungsakteur*innen verweist (ebd.: 68f), beziehen Roski und Schacherl sich zusätzlich auf gleichstellungsrelevante Akteur*innen und fokussieren neben inhaltlichen auch methodische Kompetenzen (2014: 57f). Die Kompetenzanforderungen, die an Gleichstellungs- und gleichstellungsrelevante Akteur*innen gestellt werden, unterscheiden sich dabei; eine grundlegende Genderkompetenz wird allerdings als unverzichtbar empfunden, damit sie vergeschlechtlichte Prozesse und Strukturen erkennen können (ebd.: 50f).

Zwar ist das Wissen von Gleichstellungs- und gleichstellungsrelevanten Akteur*innen für das konkrete Gleichstellungshandeln von zentraler Bedeutung, für den Wandel hin zu geschlechtergerecht(er)en Hochschulstrukturen sind jedoch alle Hochschulangehörigen entscheidend. Mit deren Wissensbeständen beschäftigen sich bisher gleichwohl nur sehr wenige Arbeiten. Eine von diesen legten Ute Klammer und Kolleginnen mit ihrer 2020 veröffentlichten Studie zum Geschlechterwissen von Professor*innen vor. Der Fokus auf die Gruppe der Professor*innen ist naheliegend, da diese im Hochschulkontext eine herausragende und entscheidungsrelevante Position innehaben (Klammer et al. 2020: 93). In qualitativen Interviews wurden sowohl das Wissen der Professor*innen über Gleichstellung(sstrategien), als auch ihre Handlungsorientierungen erhoben (ebd.) und hieraus Empfehlungen abgeleitet: Als entscheidend gilt demnach, Hochschulangehörigen die Möglichkeit zu bieten, ihre Genderkompetenz auszubauen – denn das von den Befragten eingebrachte Geschlechter- und Gleichstellungswissen ist zumeist alltagsweltlich (ebd.: 357). Für die Gleichstellung gilt, dass Maßnahmen den Befragten nicht hinreichend bekannt sind bzw. deren Wirkweisen missverstanden werden, sodass Kommunikation und Information intensiviert werden sollte (ebd.: 357f). Weiterhin wird empfohlen, Care in der Gleichstellungsarbeit explizit als Thema, von dem Männer ebenso wie Frauen betroffen sind,

Wissenschaftliches Geschlechterwissen wiederum ist Teil dieser und im Sinne der Professionalisierung ist ein ständiger Bezug der (Gleichstellungs)Praxis auf die wissenschaftliche Basis von Nöten (ebd.).

aufzugreifen und so der Verfestigung stereotyper Rollenzuschreibungen, die in den Interviews zudem als zentrale Erklärung für geringe Frauenanteile eingebracht wurden, entgegenzuwirken (ebd.: 359). Auch Heike Kahlert interviewt ausschließlich Professor*innen, da sie analysieren möchte, inwiefern „individuelle Geschlechterkonstruktionen“ (2013: 195) die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses beeinflussen. Dabei stellt sie fest, dass die Unterrepräsentation von Frauen in der Wissenschaft in vielen Fällen durch die Vereinbarkeitsthematik erklärt wird – dass Vereinbarkeit als „Frauenproblem“ (ebd.: 199) gesehen wird, ist als deutlicher Hinweis auf ein traditionelles Verständnis der Geschlechterrollen zu verstehen (ebd.: 201f). Dazu passend werden Frauen von einigen Professor*innen weniger ausgeprägte (wissenschaftliche) Karriereambitionen zugesprochen (ebd.: 205, 207f), sodass es nur folgerichtig scheint, dass mehr Männer als Frauen Professuren besetzen. Als relevant genannt werden zudem Effekte der früheren Bildung und Sozialisation, die (Fähigkeits)Selbstkonzepte und Fachkompetenzen von Frauen nachhaltig beeinflussen – die hieraus resultierende Geschlechterkonstruktion folgt der Vorstellung gegensätzlicher Geschlechtereigenschaften, die jedoch nicht essentialistisch erklärt werden (ebd.: 215). Abschließend wird festgestellt, dass die Geschlechterkonstruktionen der Befragten häufig widersprüchlich sind und entscheidend davon abhängen, ob die Befragten sich bereits in einem reflexiven Modus mit Geschlechterungleichheiten in der Wissenschaft auseinandergesetzt haben (ebd.: 219). Marion Kamphans hingegen beschränkt sich in ihrer Untersuchung nicht auf die Gruppe der Professor*innen, sondern erhebt im Modus qualitativer Interviews u. A., inwiefern Hochschulangehörige, die Verantwortung für die Umsetzung des Gender Mainstreamings tragen (2014: 150), über wissenschaftlich-reflexives Geschlechterwissen verfügen und ob sie dem Geschlecht für den Hochschulkontext Bedeutung beimessen (ebd.: 144). Anhand ihrer Daten kommt sie zu dem Schluss, dass ein Zusammenhang zwischen dem Geschlechterwissen, über das die Befragten verfügen, und der (Nicht-)Anerkennung der Relevanz der sozialen Kategorie *Geschlecht* im Hochschulkontext besteht (ebd.: 166f, 169, 171). Weiterhin zeigt sich, dass ein großer Teil der Befragten lediglich auf alltagweltliches Geschlechterwissen zurückgreifen kann (ebd.: 172f). Hieraus folgert Kamphans, dass es zwingend nötig ist, dass die Hochschulangehörigen mittels Training, Beratung und Coaching ein reflexives Geschlechterwissen erwerben können, um so als Gender Mainstreaming-Verantwortliche den Wandel hin zu einer geschlechtergerechteren Hochschulkultur zu ermöglichen (ebd.: 260).⁵⁵ Alle drei Arbeiten weisen auf die Relevanz der Auseinandersetzung mit den individuellen Wissensbeständen bzw. die Notwendigkeit der

⁵⁵ Handlungsbedarf sieht Kamphans allerdings auch auf Seiten der Frauen- und Geschlechterforschung, die entsprechendes Wissen generiert: Diese sieht sie vor der Aufgabe, das Wissen so aufzubereiten, dass es auf breiter Basis anschlussfähig ist und Lernanlässe zu schaffen, in denen Prozesse der Selbstreflexion Raum finden (2014: 261).

Wissensvermittlung hin. Erfolge kann diese im Rahmen von Angeboten zum Aufbau von Genderkompetenz, die, auch in Folge der Aufwertung von Gleichstellung an Hochschulen sowie der Implementierung von Gender Mainstreaming (Smykalla 2011: 139), seit einigen Jahren Hochkonjunktur haben. Ziel dieser ist es, ein handlungsorientiertes, reflexives Wissen zu vermitteln, das den Wandel hin zu geschlechtergerecht(er)en Strukturen befördert (ebd.: 140). Gestaltet werden diese Interventionen von Expert*innen, denen die Wissensbestände der Adressat*innen nicht bekannt sind; entsprechend müssen sie auf Annahmen über Wissen, Können und Wollen ihrer Teilnehmenden zurückgreifen (ebd.). Solchen Annahmen fehlt nicht nur die empirische Fundierung, sondern es besteht auch die Gefahr, dass sie verzerrt sind, indem bisherige Erfahrungen oder auch Vorurteile der Expert*innen ihre Einschätzung bedingen.

Es zeigt sich, dass Arbeiten zur strukturellen Wirksamkeit in erster Linie die strukturelle Integration der Gleichstellung untersuchen, nicht aber deren (langfristigen) Effekt auf handlungsrelevante Strukturen. Im Zuge der Professionalisierung der Gleichstellung haben zudem Untersuchungen zum Geschlechterwissen an Bedeutung gewonnen. Neben Arbeiten, die das Wissen von Gleichstellungs- bzw. gleichstellungsrelevanten Akteur*innen fokussieren, wurden Studien realisiert, die das Geschlechterwissen von Hochschulangehörigen ohne entsprechende Funktion analysieren. Allerdings erfolgten auch diese Erhebungen in ausgewählten Gruppen sowie rein qualitativ – repräsentative Erkenntnisse über das Geschlechterwissen aller Hochschulangehörigen sind so nicht möglich. Nichtsdestotrotz liefern diese Arbeiten wichtige Hinweise zur weiteren Gestaltung der Gleichstellung an Hochschulen, indem sie die Notwendigkeit aufzeigen, Angebote zur Wissensvermittlung bzw. –reflexion zu gestalten.

2.3 Fazit: Die Entwicklung der Gleichstellung an deutschen Hochschulen

Vor dem Hintergrund des Jahrhunderte andauernden Ausschlusses von Frauen aus dem deutschen Wissenschaftssystem lässt sich nachvollziehen, wie dieses vergeschlechtlichte Strukturen ausbilden konnte. Durch diese Strukturen erweisen Benachteiligungen und ungleiche Verhältnisse sich als relativ persistent. Ein Aspekt der Strukturen sind zugehörige Kulturen - neben der Wissenschaftskultur an sich kommen in Hochschulen die spezifischen Fachkulturen zum Tragen, wobei gilt, dass sich im MINT-Bereich ein besonders starker Zusammenhang zwischen Fachkultur und Geschlecht zeigt. Wissenschafts- und fachkulturelle Annahmen können als Teil des Geschlechterwissens der Hochschulangehörigen verstanden werden und solange sie ihnen nicht reflexiv verfügbar sind, sind sie Teil ihres praktischen Wissens (vgl. 3.1.3, 3.2.3).

Während die Relevanz (fach)kultureller Aspekte für die andauernde Geschlechterungleichheit in der Wissenschaft in der Frauen- und Geschlechterforschung heute unumstritten ist, gilt für

Gleichstellungsmaßnahmen an Hochschulen, dass diese sich eher zögerlich mit dem Thema Kultur auseinandersetzen. Diese Diskrepanz kann als Symbol für das Auseinanderdriften von Frauen- und Geschlechterforschung und Gleichstellungswirken begriffen werden: Nachdem die Frauenhochschulbewegung erst die Grundlage für die Etablierung der Frauen- und Geschlechterforschung schaffte, bildeten deren Befunde zur Situation von Frauen an Hochschulen die Basis der Institutionalisierung der Gleichstellungspolitik. In Folge der Institutionalisierung, und befördert durch den Hochschulreformprozess, entwickelte Gleichstellung sich an Hochschulen jedoch von der politischen Forderung zur (Management)Aufgabe, die anwendungsrelevantes Expert*innenwissen statt wissenschaftlichem Geschlechterwissen benötigt. Verbunden mit diesem Reformprozess war die Erwartung, dass Gleichstellungsbemühungen sich strukturell auswirken. Ob dieser Anspruch erfüllt wurde, hängt von der Perspektive ab: Zwar wurden (auch) infolge der Etablierung des NPM zahlreiche neue Gleichstellungs- und gleichstellungsrelevante Strukturen geschaffen, sodass im Hinblick auf die formalen Organisationsstrukturen von Wirksamkeit ausgegangen werden kann. Erkenntnisse dazu, ob sich in der Folge auch die handlungsrelevanten Strukturen dahingehend gewandelt haben, dass vergeschlechtlichte Praxen an den Hochschulen weniger verbreitet sind, stehen aktuell noch aus. Bekannt ist jedoch, dass im Kontext hochschulischer Gleichstellung zunehmend das Geschlechterwissen Hochschulangehöriger fokussiert wird – etwa, indem Angebote zum Aufbau von Genderkompetenz realisiert werden. So wurde inzwischen in verschiedenen Kontexten erhoben, welches Wissen (und welche Einstellungen) Hochschulangehörige aufweisen. Dabei gilt jedoch, dass in keinem Fall das Wissen aller Hochschulangehörigen von Interesse war oder die Ergebnisse direkt in die Gestaltung von Gleichstellungsmaßnahmen eingeflossen sind. Wenn Gleichstellung aber in dem Sinne nachhaltig wirken soll, dass sie über das Handeln einen Wandel hin zu geschlechtergerecht(er)en Strukturen bedingt, ist es, den dieser Arbeit zugrunde liegenden theoretischen Annahmen folgend, unverzichtbar, dass das Geschlechterwissen *aller* Hochschulangehörigen adressiert wird (vgl. 3.). Damit Maßnahmen zur Wissensvermittlung und -reflexion anschlussfähig sind, ist es weiterhin relevant, dass die Wissensbestände der potentiellen Teilnehmenden bekannt sind.

Bevor in Kapitel 4. ausgeführt wird, wie es möglich sein soll, entsprechendes Wissen vom Wissen zu gewinnen, erfolgt in 3. die Darlegung der theoretischen Bezüge, um nachzuzeichnen, wie durch einen Wandel des Wissens in letzter Konsequenz ein Wandel der Strukturen bedingt werden soll.

3. Theoretische Grundlagen

Auch mehr als 100 Jahre nach der Einführung des Immatrikulationsrechtes für Frauen (Blome et al. 2013: 41) ist das Geschlecht immer noch von besonderer Bedeutung im deutschen Hochschulwesen: Denn auch wenn die Geschlechter de jure an den deutschen Hochschulen gleichberechtigt sind, sind Frauen in der Wissenschaft unterrepräsentiert. Die Ursachen für die bestehende Ungleichheit sind dabei weit weniger eindeutig und offensichtlich, als es in früheren Jahrhunderten der Fall war. Dies bildet sich auch in den gängigen Erklärungen des Phänomens ab, die auf verschiedene Mechanismen der Benachteiligung rekurrieren. Diese Erklärungen lassen sich nach a) individualpsychologischen Ansätzen, die die Unterrepräsentanz von Frauen durch deren Wesen erklären (ebd.: 58) und b) Ansätzen, die Spezifika der Wissenschaft als verantwortlich für geschlechtsspezifische Chancen im akademischen Bereich ansehen, unterscheiden. Letztere Ansätze lassen sich wiederum danach kategorisieren, inwiefern ein Zusammenspiel zwischen den entsprechenden Spezifika und dem individuellen Handeln als entscheidend für die Chancenungleichheit angesehen wird und wie kritisch diese Spezifika diskutiert werden. Biografische Erklärungsansätze z. B. erkennen zwar an, dass das Wissenschaftssystem von denen, die sich in ihm beweisen wollen, außerordentliches Engagement fordert (ebd.: 59). Die Unterrepräsentanz von Frauen wird dann jedoch dadurch erklärt, dass es ihnen aufgrund ihrer doppelten Vergesellschaftung unmöglich ist, dieses Engagement zu leisten. Dadurch wird nicht allein einmal mehr die gesellschaftliche Arbeitsteilung fortgeschrieben (ebd.: 59f), sondern es wird auch die Chance auf eine kritische Auseinandersetzung mit einer Kultur, die exklusiv auf männliche Normalarbeitnehmer ausgerichtet ist, ignoriert. Auch die Akkulturationsthese betont das Zusammenspiel zwischen diesem spezifischen Aspekt der Wissenschaft und dem individuellen weiblichen Handeln: Hier wird davon ausgegangen, dass Frauen in der vorherrschenden maskulinen Kultur nur bestehen können, wenn sie entgegen der im Verlauf ihrer Sozialisation internalisierten Handlungsmuster agieren (ebd.: 60f). In diesem Fall tendiert die implizite Annahme von typisch männlichen und typisch weiblichen Verhaltensweisen, die dem Erklärungsansatz zugrunde liegt, dazu, eine essentialistische Unterscheidung des Männlichen und des Weiblichen zu manifestieren (ebd.: 61). Im Gegensatz dazu stehen Erklärungsansätze, die die Wissenschaft sowie deren immanente Prozesse kritisch reflektieren und nicht systematisch auf das Handeln der Frauen als (mit)entscheidend für ungleiche Chancen verweisen. So fokussiert das Konzept der homosozialen Kooptation Auswahl- und Rekrutierungsprozesse und deren Spezifik im Hochschulbereich. Kooptation meint in diesem Zusammenhang, „dass Mitglieder einer bestimmten Gruppe selbst neue Mitglieder nachträglich hinzuwählen“ (ebd.: 61). Zugrunde liegt die Annahme, dass Akteur*innen geneigt sind, sich mit Gleichen zu umgeben (ebd.). In

einem Selektionsprozess haben so diejenigen, die den Auswählenden besonders ähnlich sind, die besten Chancen, ausgewählt zu werden. Für den männlich dominierten Wissenschaftsbereich bedeutet dies, dass Frauen gegenüber den als gleich empfundenen Männern häufig benachteiligt sind. Diese Benachteiligung zeigt sich einerseits, indem Frauen seltener Zugang zu informellen, karriererelevanten Netzwerken haben (ebd.: 62). Andererseits zeigt sie sich auch darin, dass etablierte Wissenschaftler*innen dazu neigen, eher die wissenschaftlichen Laufbahnen ihresgleichen, und damit zumeist männliche Karrieren, zu fördern (ebd.). Homosoziale Kooption wirkt so nicht nur in der Gegenwart, sondern sie sichert ungleiche Geschlechterverhältnisse auch langfristig ab: Denn die Ausgewählten sind diejenigen, die zukünftig ebenfalls an der Auswahl beteiligt sein und sich wiederum meist für ihresgleichen entscheiden werden. Die im Fall der homosozialen Kooption als Nebeneffekt zu beobachtende Reproduktion des Status Quo thematisiert ein weiterer Erklärungsansatz explizit: Zugrunde liegt hier die These, dass das Geschlecht, ebenso wie in anderen gesellschaftlichen Kontexten, auch in der Wissenschaft als Strukturkategorie wirksam ist (ebd.: 62). Daraus folgt, dass die den Wissenschaftsbetrieb begründenden Regeln und Praktiken Frauen benachteiligen (ebd.). Entgegen dem in der Wissenschaft verbreiteten meritokratischen Ideal ist die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Geschlecht somit entscheidend für die Verwirklichungschancen individueller Akteur*innen (ebd.: 62f). Mittels „sozialer Schließungs- und Ausgrenzungsmechanismen“ (ebd.: 63) werden hierarchische Geschlechterverhältnisse fortwährend reproduziert, und damit auch Ungleichheiten aufrechterhalten. Ein letzter Erklärungsansatz stellt Stereotype⁵⁶ und deren Effekt auf die Bewertung wissenschaftlicher Leistungen in den Fokus (ebd.). Empirisch wurde bereits mehrfach nachgewiesen, dass Stereotype zu geschlechtsspezifischen Verzerrungen der Leistungsbewertung führen (ebd.: 65f), was sich nachteilig auf die Karrierechancen auswirken kann. Kommen solche Verzerrungen zum Tragen, werden Chancen nicht nach dem Prinzip der Meritokratie gewährt (ebd.: 67).

Schon anlässlich dieser kurzen Vorstellung der verbreitetsten Erklärungsansätze wird deutlich, dass diese nicht trennscharf sind und dass es nicht einen Ansatz gibt, der die Verhältnisse in der Wissenschaft erklärt, sondern dass von einem Zusammenspiel einzelner Aspekte, die sich auch gegenseitig bedingen, ausgegangen werden kann. Auch dieser Arbeit liegt ein Verständnis zugrunde, nach dem Ungleichheiten in der Wissenschaft durch unterschiedliche strukturelle Mechanismen, die die Chancen individueller Akteur*innen beeinflussen, erklärt werden können. Ihr Ausgangspunkt ist das Wissen, dass auch an der Hochschule Bremerhaven de facto noch keine Gleichstellung der Geschlechter gegeben ist. Um sie zu fördern, wird das Ziel verfolgt, die Strukturen langfristig dahingehend zu

⁵⁶ Die Stereotype können dabei impliziter oder expliziter Natur sein (Blome et al. 2013: 63).

beeinflussen, dass sie geschlechtergerecht(er) werden. Die Frage, wie Strukturen zustande kommen, erhalten werden oder sich wandeln, ist deswegen an dieser Stelle von besonderer Relevanz. In Bezug auf zwei der vorgestellten Erklärungsansätze wurde bereits thematisiert, dass Strukturen durch das Handeln der Akteur*innen reproduziert werden, was einer subjektivistischen Perspektive entspricht. Ebenso gilt jedoch, dass das strukturwirksame Handeln innerhalb der entsprechenden Strukturen realisiert wird, was einer objektivistischen Perspektive entspricht. Daraus folgt, dass Struktur und Handeln sich gegenseitig bedingen, Strukturen sind somit gleichzeitig Medium und Resultat des Handelns. Die Annahme der gegenseitigen Bedingung von Handeln und Struktur bestimmt auch die theoretische Fundierung der Arbeit, denn als Grundlage muss zwingend ein Ansatz gewählt werden, der diese Wechselwirkung berücksichtigt – gegeben ist dies in Anthony Giddens' in 3.1 ausgeführter Theorie der Strukturierung. Mit dieser verfolgt der britische Soziologe das Ziel, zwischen subjektivistischen Handlungstheorien und dem objektivistischen Strukturalismus zu vermitteln. Während Giddens die Frage der Dualität von Handeln und Struktur in seiner Sozialtheorie ausführlich behandelt, ist seine Konzeption des Handelns an sich rudimentär. Demgegenüber zielen die Wissenssoziologen Peter L. Berger und Thomas Luckmann mit ihrem Konzept der *Verwirklichung* ebenfalls auf die Dualität von Struktur und Handeln ab (Miebach 2014: 361), fokussieren jedoch den Handlungsaspekt stärker. Auf Grundlage der Arbeiten von Berger und Luckmann entwickelt Angelika Wetterer das Konzept des Geschlechterwissens, das handlungsleitend wirkt, indem es das ist, „was die Gesellschaftsmitglieder ‚im Kopf‘ haben, während sie handeln und im Handeln an der Reproduktion sozialer Ordnung mitwirken“ (Wetterer 2008c: 9) – diese wissenssoziologischen Ansätze, die der Arbeit zugrunde liegen, werden in 3.2 vorgestellt. Einander ergänzend sollen Giddens und Wetterers sozialkonstruktivistische Ansätze genutzt werden, um den Zusammenhang zwischen Strukturen und individuellem Handeln darstellen zu können und Ansatzpunkte für die Gestaltung geschlechtergerechter(er) Strukturen an der Hochschule identifizieren zu können. Auf den Wandel von Wissen zielt abschließend Jack Mezirows Theorie des transformativen Lernens ab. Auf seine Arbeit und deren Erweiterung für Prozesse des organisationalen Lernens durch Hildegard Macha und Kolleginnen (vgl. 3.3) wird zurückgegriffen, um aufzuzeigen, welche Lernprozesse Akteur*innen durchlaufen müssen, bevor sie durch geändertes Handeln zur Transformation von Strukturen beitragen (können).

3.1 Die Dualität von Handeln und Struktur – Anthony Giddens' Theorie der Strukturierung

Nicht nur die Organisationssoziologie (Miebach 2014: 376; Ortmann et al. 2000: 322f; Sydow/Wirth 2014: 8f; Wilz 2020: 2f), sondern auch die Frauen- und Geschlechterforschung (Kahlert 2009: 205f) haben der Sozialtheorie Anthony Giddens' in jüngerer Zeit eine Eignung

zur Analyse des eigenen Sujets zugesprochen.⁵⁷ Zurückgeführt wird diese in beiden Fällen auf Giddens Konzept der Dualität, das als geeignete Erklärung für die „Einbettung individuellen Handelns in soziale Systeme“ (Sydow/Wirth 2014: 208) bzw. die „Gleichursprünglichkeit“ (Kahlert 2015: 60) von Handeln und Struktur gesehen wird. Giddens entwickelte das Konzept der Dualität, um den in der Soziologie bestehenden Dualismus von struktur- und handlungstheoretischen Ansätzen aufzulösen.

Seine Theorie der Strukturierung gründet er auf der Praxisphilosophie Karl Marx'. Dieser formulierte mit den Worten „[d]ie Menschen machen ihre eigene Geschichte, aber sie machen sie nicht aus freien Stücken, nicht unter selbstgewählten, sondern unter unmittelbar vorgefundenen, gegebenen und überlieferten Umständen“ (Marx 1869: 1) bereits die Annahme, die Giddens über einhundert Jahre später seiner Theorie der Strukturierung zugrunde legt: Soziale Wirklichkeit lässt sich nicht erklären, indem entweder gesellschaftliche Subjekte *oder* gesellschaftliche Objekte fokussiert werden, sondern erst, indem in einer integrativen Perspektive sowohl die Mikroebene der Subjekte als auch die Makroebene der Objekte einbezogen werden. Auf Ebene der gesellschaftlichen Subjekte erfahren bei Giddens die handelnden Akteur*innen Berücksichtigung, auf Ebene der gesellschaftlichen Objekte soziale Strukturen, die als Handlungsbedingungen wirken. Dabei spricht er sich ebenso gegen ein Primat interpretativer, wie auch gegen ein Primat (struktur-)funktionalistischer Ansätze aus (Giddens 1992: 52). Stattdessen betont er die wechselseitige Bedingung von Handlung und Handlungsbedingung. Sein Verständnis dieser rekursiven Beziehung fasst Giddens in dem schlichten Satz „[i]n und durch ihre Handlungen reproduzieren die Handelnden die Bedingungen, die ihr Handeln ermöglichen“ (ebd.). In den Mittelpunkt seiner Theorie stellt er die Begriffe *Struktur*, *System* und *Dualität von Struktur*.⁵⁸ In dieser Arbeit werden die Begriffe zur inhaltlichen Strukturierung genutzt. Auf die Auseinandersetzung mit Giddens' Strukturbegriff in 3.1.1 folgt mit 3.1.2 ein Kapitel zu seinem Konzept der sozialen Systeme. Ergänzend wird in 3.1.3 Giddens' Handlungsbegriff diskutiert, bevor die bis dahin ausgeführten Aspekte in 3.1.4 zusammengeführt werden, um die Annahmen zur Dualität von Struktur darlegen zu können. Die Beschäftigung mit Giddens' Theorie der Strukturierung schließt mit einer Rekapitulation ihrer Rezeption durch die Frauen- und Geschlechterforschung in 3.1.5.

⁵⁷ Diese Offenheit für einen Bezug auf Giddens attestiert Kahlert jedoch nur der internationalen Frauen- und Geschlechterforschung. Für die deutschsprachige Frauen- und Geschlechterforschung konstatiert sie eine sehr viel kritischere Auseinandersetzung mit Giddens, was sie im Einklang zur Rezeption seiner Arbeiten in der deutschsprachigen Soziologie sieht (Kahlert 2009: 205; 2015: 59).

⁵⁸ Giddens grenzt den Begriff der Struktur explizit zu seiner Verwendung in funktionalistischen Ansätzen, in denen Struktur als ein von außen auf das Handeln wirkender Zwang gesehen wird, ab (Giddens 1992: 67f).

3.1.1 Giddens' Strukturbegriff(e)

Struktur ist ein Oberbegriff, unter dem Giddens primär drei Strukturkonzepte fasst, auf die im Folgenden näher eingegangen werden soll und die durch ihren abnehmenden Grad an Abstraktion gekennzeichnet sind (Miebach 2014: 379):

- *Strukturprinzipien*: Prinzipien der Organisation gesellschaftlicher Totalitäten;
- *Strukturen*: Regeln-Ressourcen-Komplexe, die an der institutionellen Vernetzung sozialer Systeme beteiligt sind;
- *Strukturmomente*: institutionalisierte Aspekte sozialer Systeme, die sich über Raum und Zeit hinweg erstrecken (Giddens 1992: 240, Hervorhebungen i. O.).

Strukturprinzipien liegen der raumzeitlichen Anordnung und Reproduktion von Gesellschaftssystemen zugrunde (Giddens 1992: 69; Lamla 2003: 66) und bedingen es, dass sich – über Raum und Zeit stabile – Institutionengefüge ausbilden können, die Grundlage von Gesellschaften sind (Giddens 1992: 218, 235; Lamla 2003: 67). Entsprechend bilden die jeweiligen Strukturprinzipien die „institutionellen Charakteristika einer Gesellschaft“ (ebd.: 78f) ab. Als *Institutionen* wiederum werden die sozialen Praktiken bezeichnet, die in den jeweiligen Gesellschaften in Raum und Zeit die größte Ausdehnung aufweisen (Giddens 1992: 69).⁵⁹

Mit dem Begriff der *Strukturen* zielt Giddens auf die für Transformation und Vermittlung zuständigen Beziehungen ab, auf denen die „beobachteten Bedingungen der Systemreproduktion“ (ebd.: 76) basieren, und meint somit die Sets von Regeln und Ressourcen, die in bestimmten Kontexten „sozial verfestigt sind und für das konkrete Handeln einen Rahmen bilden, der das Handeln in bestimmte Bahnen lenkt“ (Miebach 2014: 377).⁶⁰ Deutlich wird, dass Strukturen den Akteur*innen nicht dinglich verfügbar sind, und doch großen Einfluss auf sie ausüben können.

Doch was bedeutet es für das Handeln, dass Strukturen „als Regeln und Ressourcen“ (Giddens 1992: 69) gesehen werden? Hierfür ist eine Auseinandersetzung mit dem Regelbegriff Giddens' nötig: Dieser sieht es als entscheidend an, dass Regeln in Bezug auf soziale Praktiken sowohl eine Sinn-, als auch eine Sanktionsfunktion aufweisen (ebd.: 70). Regeln bestehen hierbei einerseits aus normativen Elementen, die die Sanktionsfunktion erfüllen bzw. der Legitimation dienen, aber auch aus Signifikationscodes (ebd.: 45), die für die Sinnstiftung verantwortlich sind. Regeln bieten somit eine Orientierung, welches Handeln in bestimmten Situationen angemessen und sinnhaft ist. Stefan Schwarz führt aus, dass diese Regeln zur „Ausführung bzw. Reproduktion von sozialen Praktiken“ (Schwarz 2008: 66) genutzt werden

⁵⁹ Miebach bezeichnet Institutionen als „sozial verbindliche Strukturkomplexe“ (2014: 381), was die Geltung der entsprechenden Regeln und Ressourcen besonders deutlich herausstellt.

⁶⁰ An anderer Stelle definiert Giddens Strukturen als „Regeln-Ressourcen-Komplexe, die in das institutionelle Gefüge sozialer Systeme einbezogen sind“ (1992: 432), was jedoch das Gleiche meint.

und sowohl in Bezug auf die Struktur-, als auch auf die Interaktionsdimension in Prozessen der Legitimation und Signifikation von Bedeutung sind: Für die Strukturdimension gilt, dass durch Regeln definiert ist, was normativ angemessen ist. Dadurch ist es in der Dimension der Interaktion möglich, dass Handlungen nicht nur gerechtfertigt, sondern auch sanktioniert werden können (ebd.). Hierin bildet sich die Legitimationsfunktion der Regeln ab. Die Signifikationsfunktion der Regeln zeigt sich in Bezug auf die Strukturdimension, indem sie es erst ermöglichen, dass Sinn konstituiert wird. In der Interaktionsdimension wirken die Regeln, indem die Handelnden Bezug auf sie nehmen können, und sie so als Strukturen der Signifikation dienen (ebd.). Die Bedeutung der Regeln für die soziale Praxis⁶¹ zeigt sich auch in Giddens' zusammenfassender Definition, nach der Regeln als „Techniken oder verallgemeinerbare Verfahren [...], die in der Ausführung/Reproduktion sozialer Praktiken angewendet werden“ (1992: 73) zu verstehen sind. Dabei gilt, dass die alltägliche Interaktion von Regeln geleitet ist, die den Akteur*innen nicht zwingend bewusst sind. Dass X weiß, wie er*sie Y bei einer zufälligen Begegnung gegenübertritt, ist Teil von Xs praktischem Bewusstsein, aber ihm*ihr nicht diskursiv verfügbar. Regeln, die diskursiv verfügbar oder formal kodifiziert sind, definiert Giddens als besondere Arten von Regeln und stellt heraus, dass diese Regeln in Bezug auf die soziale Praxis nicht von höchster Relevanz sind (ebd.: 73).⁶² Bieten Regeln eine Orientierung des Handelns, so werden Akteur*innen erst durch ihre Verfügungsgewalt über Ressourcen handlungsfähig. Diese lassen sich unterscheiden in autoritative Ressourcen, die auf der „Koordination des Handelns von Menschen“ (Giddens 1992: 45) basieren und allokativen, die der Verfügungsgewalt über bestimmte materielle Aspekte entspringen (ebd.). Mit dieser Verfügung über Ressourcen geht Macht einher, die „auf bestimmten Strukturen, die in der konkreten Machtausübung als Strukturmomente zur Wirkung kommen“ (Miebach 2014: 380f), beruht. Schwarz weist darauf hin, dass auch die Ressourcen, ebenso wie Regeln, sowohl für die Struktur-, als auch die Interaktionsdimension von Bedeutung sind: Denn die Machtmittel wirken nicht nur in konkreten Handlungen, und damit in Bezug auf die Interaktionsdimension, sondern sie werden auch aus bestehenden Herrschaftsstrukturen abgeleitet. Aus dieser Reproduktion ergibt sich eine Wirkung bezüglich der Strukturdimension (Schwarz 2008: 66), da Herrschaftsstrukturen so eine Bestätigung

⁶¹ Als Praxis wird „der körperliche Vollzug sozialer Phänomene“ (Hirschauer 2022: 124) bezeichnet, wohingegen die Praktik sich auf eine bestimmte „Form[en] dieses Vollzugs“ (ebd., Hervorhebungen i. O.) bezieht. Praxen finden so „im Rahmen von Praktiken statt, d. h. im Rahmen von kulturell vorstrukturierten *ways of doing*“ (ebd., Hervorhebungen i. O.).

⁶² Zu den besonderen Arten von Regeln führt Giddens aus, dass die diskursive Verfügbarkeit einer Regel dazu führt, dass es sich nicht mehr um eine solche, sondern um die „Interpretation einer Regel“ (Giddens 1992: 74) handelt. Noch über die diskursive Formulierung von Regeln hinaus geht deren formale Kodifizierung, wie im Fall von Gesetzen (ebd.); auch diese sind nach Giddens' Verständnis somit eher „kodifizierte Interpretationsregeln denn Regeln als solche“ (ebd.: 73).

erfahren.⁶³ Regeln und Ressourcen sind, und damit wird ihre übergeordnete Rolle für die (Re)Produktion sozialer Systeme herausgestellt, „die wichtigsten Aspekte der Struktur [...], die rekursiv in Institutionen eingelagert sind“ (Giddens 1992: 76).

Giddens fokussiert mit seinem Ansatz die soziale Reproduktion durch das Handeln der Akteur*innen. Deswegen sind die *Strukturmomente* sozialer Systeme von besonderer Bedeutung, denn diese nehmen eine Mediations- bzw. Transformationsfunktion zwischen Strukturprinzipien und dem reflexiv gesteuertem Handeln ein (Giddens 1992: 246). Bernd Miebach führt dazu aus, dass Strukturmomente „eine Zwischenebene zwischen Struktur und Handlung“ (Miebach 2014: 377) bilden. Dies geschieht, indem Strukturprinzipien sich im Handeln als -momente konkretisieren und den Akteur*innen „Handlungsmöglichkeiten eröffnen“ (ebd.: 378). Diese Strukturmomente haben die Funktion, die „Einbindung‘ von Raum und Zeit in soziale Systeme“ (Giddens 1992: 68), und damit die Reproduktion sozialer Praktiken zu unterschiedlichen Zeiten und an unterschiedlichen Orten, zu ermöglichen (ebd.: 68f). Strukturmomente sind somit der Aspekt gesellschaftlicher Struktur, den Akteur*innen im Handeln am konkretesten erfahren.

In Auseinandersetzung mit Giddens Strukturbegriff(en) wird sein Verständnis von Struktur deutlich: Struktur existiert nur, indem sie in sozialen Praktiken realisiert wird und als „Erinnerungsspuren“ (ebd.: 69, 77f) das Verhalten reflexiver Akteur*innen beeinflusst (ebd.: 69). Struktur ist hier keine gegebene Entität, sondern ihre Existenz ist auf das kontinuierliche Handeln der Akteur*innen, angewiesen. Ebenso benötigen die Akteur*innen jedoch die Struktur als Rahmen ihres Handelns.

3.1.2 Soziale Systeme

Ziel der Theorie der Strukturierung ist es, die (Re)Produktion sozialer Systeme durch das Handeln (Miebach 2014: 378) zu erklären. *Soziale Systeme* sind nach Giddens „reproduzierte Beziehungen zwischen Akteuren oder Kollektiven, organisiert als regelmäßige soziale Praktiken“ (Giddens 1992: 77). Soziale Systeme haben ihren Ursprung demnach in den reflexiven Handlungen der Akteur*innen, die in den jeweiligen Handlungen Bezug auf Regeln und Ressourcen – und somit Strukturen – nehmen (ebd.). Da soziale Systeme als reproduzierte soziale Praktiken verstanden werden, gilt, dass sie keine Strukturen, sondern Strukturmomente aufweisen (Giddens 1992: 69). Jörn Lamla führt aus, dass nach Giddens Verständnis „alle realen Sozialbeziehungen, Interdependenzen oder Vernetzungen [...], die gewisse räumliche und zeitliche Abstände zwischen den Akteuren einbinden und

⁶³ Sowohl diese Reproduktion von Herrschaftsverhältnissen, als auch die zuvor thematisierte Bestätigung von Regeln im Handeln, illustrieren das Konzept der Dualität eindrücklich. Da dieses jedoch erst in 3.1.4 eingeführt wird, wird an dieser Stelle nicht näher auf diesen Aspekt eingegangen. Angemerkt werden soll jedoch, dass entsprechend auch die Möglichkeit besteht, dass Herrschaftsstrukturen oder Regeln im Handeln eben keine Bestätigung erfahren – Akteur*innen üben dann im Giddenschen Sinne Macht aus, indem sie ihr Potential zur Veränderung nutzen.

überbücken“ (Lamla 2003: 61), als soziale Systeme bezeichnet werden. Nach diesem Verständnis sind sowohl eine flüchtige Konversation, als auch eine Region, oder eine Organisation wie die NATO, ein soziales System (ebd.). Von Institutionen lassen sich soziale Systeme abgrenzen, indem in der Analyse „regelmäßige Beziehungsmuster“, statt dauerhafter Regeln und Ressourcen im Fokus stehen (Giddens 1992: 217). Entsprechend Giddens' Institutionsverständnis sind Institutionen Teil eines jeden sozialen Systems.

Organisationen sind als besondere Form sozialer Systeme zu sehen (Wilz 2020: 9). Dabei unterscheiden sich Organisationen dadurch von anderen sozialen Systemen wie Gemeinschaften, dass für sie „die reflexive Steuerung der Bedingungen der Systemreproduktion in der Kontinuität des Alltagshandelns“ (Giddens 1992: 256) von herausragender Relevanz ist. Spezifisch für Organisationen ist nach Sylvia Marlene Wilz auch, dass sie eine bestimmte Größe erreichen und dass die Mitglieder der jeweiligen Organisationen sich ihrer Zugehörigkeit zu diesen bewusst sind (Wilz 2020: 9). Zudem gilt für Organisationen, dass die „bewusste Steuerung und Legitimierung über den Bezug auf Formalität und Rationalität“ (ebd.) für sie wichtiger ist und dass sie durch ihre hierarchische Konstitution über die Möglichkeit verfügen, Macht disziplinierend auszuüben (ebd.). Im Vergleich zu anderen sozialen Systemen sind Organisationen stabiler, was laut Wilz in erster Linie darauf zurückzuführen ist, dass sie klar definiert sind und relativ fixe Grenzen haben, aber auch darauf, dass sie in Raum und Zeit ausgedehnt sind (ebd.: 9f).⁶⁴

3.1.3 Handlungsbegriff, Mikroebene und Akteur*innen

Handlung und Struktur sind für Giddens ein untrennbares Begriffspaar, denn sein zentrales Anliegen ist es, das Konzept der *Dualität* von Handeln und Struktur dem bis dato herrschenden Dualismus entgegenzusetzen (Giddens 1992: 77). Entsprechend setzt er sich auch mit dem menschlichen Handeln auseinander. Als spezifisch für menschliche Akteur*innen sieht Giddens deren Reflexivität an (ebd.: 53). Mit Reflexivität meint er den Umstand, „daß [sic] die Handelnden auf den fortlaufenden Prozess des gesellschaftlichen Lebens steuernden Einfluss nehmen“ (ebd.), wobei diese reflexive Steuerung sich nicht nur auf das eigene Handeln, sondern auch auf das anderer Akteur*innen richtet (ebd.: 55). Reflexivität ist für Giddens die Voraussetzung dafür, dass Handeln als intentional angesehen

⁶⁴ Auch wenn hier – der Thematik der Arbeit geschuldet – eine Fokussierung auf Organisationen als speziellen Typ sozialer Systeme erfolgt, so sei doch darauf hingewiesen, dass selbstverständlich auch Gesellschaften als soziale Systeme charakterisiert werden. Nach Giddens sind sie einerseits soziale Systeme, und andererseits eine Verschränkung verschiedener sozialer Systeme (1992: 217). Als soziale Systeme sind Gesellschaften dadurch definiert, dass sie sich vor dem Hintergrund einer Reihe anderer systemischer Beziehungen, in die sie eingebettet sind, „reliefartig ,herausheben“ (ebd.). Dass sie sich herausheben wird durch das Gefüge von Institutionen ermöglicht, das durch die entsprechenden Strukturprinzipien ausgebildet wird (ebd.: 217f). Dieses Gefüge ist demnach das primäre Merkmal von Gesellschaften, die zusätzlich auch dadurch charakterisiert werden, dass sie in Verbindung zu bestimmten Orten stehen, auf die sie anhand normativer Muster Anspruch erheben und dass die Mitglieder der Gesellschaft das Gefühl einer kollektiven Identität teilen (ebd.: 218).

werden kann - herausgestellt werden muss damit, dass Giddens' Begriff des intentionalen Handelns sich von der in der Soziologie gängigen Definition unterscheidet: Während mit der Intentionalität des Handelns gemeinhin klar voneinander zu trennende Handlungen mit separaten Zwecken gemeint sind (ebd.: 53), ist es für Giddens' Handlungsbegriff zentral, dass „Intentionalität als die Fähigkeit zur selbstreflexiven Kontrolle im laufenden Verhalten“ (Joas 1986: 239) gesehen wird. Diesem Verständnis folgend ist es nicht nötig, jede Handlung zwingend in Bezug zu einem Motiv zu sehen (ebd.). Giddens' Verständnis der Intentionalität korrespondiert mit seiner Annahme, dass menschliches Handeln als „kontinuierlicher Verhaltensstrom“ (Giddens 1992: 53), statt als einzelne Handlungssequenzen, zu verstehen ist. Große Teile des menschlichen (Alltags)Handelns sieht Giddens zudem als nicht explizit motiviert, sondern routiniert an (ebd.: 56f).

Wichtig für das Verständnis des Handelns ist es demnach, dass dessen Routinisierung eine hinreichende Berücksichtigung erfährt. Indem Intentionalität als Reflexivität gesehen wird, ist es weiterhin unverzichtbar, dass zwischen Reflexion und „sedimentierten Gewissheiten im Handlungsprozess“ (Joas 1986: 239) unterschieden wird. Ermöglicht wird beides durch die von Giddens vorgenommene Trennung zwischen diskursivem und praktischem Bewusstsein (ebd.). Während das diskursive Bewusstsein sich auf Dinge bezieht, die „gesagt werden“ (Giddens 1992: 57) können, bezieht das praktische Bewusstsein sich auf das, „was charakteristischerweise schlicht getan wird“ (ebd.) – oder auch: Das praktische Bewusstsein beinhaltet all jene Regeln und Taktiken, auf denen das routinierte Alltagshandeln basiert, wohingegen das diskursive Bewusstsein dem Wissen der Akteur*innen über die eigene Gesellschaft entspricht (Miebach 2014: 383).⁶⁵ Das praktische Bewusstsein ermöglicht so die reflexive Steuerung des Handelns, das diskursive seine Rationalisierung (Schwarz 2008: 64). Giddens selbst weist darauf hin, dass seine Konzeption des praktischen Bewusstseins sich an Alfred Schütz' Konzept des *Rezeptwissens* anlehnt und dass die handlungsleitende Funktion sozialer Strukturen primär durch das praktische Bewusstsein der Akteur*innen zum Tragen kommt (Kießling 1988: 291).⁶⁶ Die auf dem praktischen Bewusstsein basierenden Routinen

⁶⁵ Aus dem Konzept des praktischen Bewusstseins folgt zudem, dass Routinen nicht komplett unbewusst realisiert werden, sondern das Bewusstsein lediglich entlastet wird (Lamla 2003: 48f). Diese Entlastung geschieht, indem im Handlungsprozess auf die „sedimentierten Gewissheiten“ (Joas 1986: 239) zurückgegriffen wird.

⁶⁶ „Natürlich müssen die Akteure ein enormes Wissen von den Strukturen und Institutionen ihrer Gesellschaft haben, wenn sie erfolgreich darin handeln wollen. [...] Es handelt sich nicht um ein theoretisches Wissen, das die Akteure selbst diskursiv formulieren könnten, vielmehr um ein in erster Linie praktisches Wissen: Ein eher stillschweigend hingenommenes, implizit und unausgesprochen bleibendes Wissen darüber, wie in den vielfältigen Zusammenhängen des sozialen Lebens zu verfahren sei. Soziale Strukturen sind Regeln, nach denen Akteure in der Produktion ihres sozialen Lebens handeln und Ressourcen, auf die sie sich dabei beziehen. Und dies setzt eben seitens der Akteure ein detailliertes Regelwissen voraus, das den Inhalt ihrer alltagspraktischen ‚Bewußtheit‘ [sic] ausmacht“ (Kießling 1988: 291). Nochmals darauf hingewiesen sei, dass Regelwissen in diesem

wiederum leisten einen entscheidenden Beitrag zu Prozessen der sozialen Reproduktion: Denn durch das Alltagshandeln reproduzieren Akteur*innen nicht nur ihre individuellen Persönlichkeitsstrukturen, sondern auch soziale Institutionen (Giddens 1992: 112), indem sie sich im Handeln an den entsprechenden Strukturen orientieren.⁶⁷

Zwar bilden Strukturen die Handlungsbedingungen, dass Akteur*innen in der Lage sind, ihr Handeln reflexiv zu steuern, bedeutet jedoch, dass sich ihnen in jeder Situation die Möglichkeit bietet, sich aus einer gewissen Anzahl von Handlungsmöglichkeiten für eine bestimmte zu entscheiden (ebd.: 60). Mit diesem Verständnis des Handelns, das immer auch die Option des *anders Handelns* enthält, ist ein spezifisches Machtverständnis verbunden: Denn indem reflexive Akteur*innen auch als Unterlegene theoretisch die Möglichkeit haben, anders zu handeln (ebd.: 65f), ist kein Kontext denkbar, in dem Akteur*innen komplett machtlos sind (ebd.: 67; Joas 1986: 241).

3.1.4 Handeln innerhalb eines sozialen Systems

Das soziale System und die, rekursiv in dieses eingebundenen, Strukturmomente bilden den Kontext, in dem Akteur*innen handeln. Dabei stehen Handeln und Struktur, Giddens folgend, in einem rekursiven Verhältnis, wobei gilt, dass Struktur nicht als gegebener Zwang gesehen, sondern die Dualität sozialen Handelns betont wird: Struktur begrenzt und ermöglicht das Handeln gleichermaßen, sie ist somit die Bedingung des Handelns der Akteur*innen, aber ebenso dessen Resultat, indem sie im Handeln fortwährend reproduziert wird. Diese Reproduktion ist jedoch keine von den Akteur*innen intendierte Folge, sondern vielmehr ein Nebeneffekt.⁶⁸

Doch Akteur*innen sind nicht alleine in der Lage, die Struktur zu reproduzieren, sondern auch, diese – und damit auch die Bedingungen des folgenden Handelns – zu ändern: Denn sie sind reflexiv handelnde Individuen, die sich zwar nicht aller Einflüsse auf ihr Handeln bewusst sind, die jedoch in jeder ihrer Handlungen (unbewusst) Macht ausüben, indem sie sich für eine bestimmte Handlungsoption entscheiden. Giddens prägt hierfür die Aussage, dass jedes Handeln den „Keim des Wandels“ (Giddens 1984: 124) beinhaltet. Aus der rekursiven

Sinne nicht meint, dass die Regeln den Akteur*innen diskursiv verfügbar sind, sondern dass ihnen bekannt ist, wie diese Regeln in den jeweiligen Handlungskontexten angewendet werden (können) (ebd.).

⁶⁷ An dieser Stelle sei jedoch vor einem populären Fehlschluss gewarnt: Routine bzw. routiniertes Handeln darf nicht mit sozialer Stabilität gleichgesetzt werden (Giddens 1992: 141). Vielmehr ist es so, dass Routinen auch dann Bestand haben (können), wenn radikaler sozialer Wandel, und damit der Inbegriff der gesellschaftlichen Instabilität, stattfindet (ebd.). Von der Existenz von Routinen kann deswegen nicht deduktiv auf die Abwesenheit sozialer Wandlungsprozesse geschlossen werden.

⁶⁸ Giddens bringt ein Beispiel ein, um das komplexe Wechselspiel zwischen Handlungsbedingungen, intentionalem Handeln und nicht-intendierten Handlungsfolgen zu konkretisieren: Indem eine Sprache den geltenden Regeln entsprechend gesprochen wird, werden diese Regeln in der Anwendung bestätigt und reproduziert – dies ist jedoch eine nichtintendierte Folge der intentionalen Handlung, die Sprache korrekt zu sprechen (Giddens 1992: 58).

Beziehung zwischen Handeln und Struktur folgt, dass die Struktur durch das Handeln nicht nur reproduziert, sondern auch transformiert werden kann. Prinzipiell besteht somit immer die Option, dass Akteur*innen ihre Macht bewusst nutzen, um Struktur zu verändern. Solche Prozesse sind jedoch voraussetzungsvoll und dementsprechend selten zu beobachten, sodass auch eine andere Ursache für strukturelle Transformationen berücksichtigt werden muss.⁶⁹ Dass Struktur nicht starr ist und sich regelmäßig wandelt kann dadurch erklärt werden, dass Transformationsprozesse als nicht-intendierte Folge des Handelns auftreten (Kahlert 2015: 60; Lamla 2003: 59f), ein Phänomen, das deutlich weniger voraussetzungsvoll ist.

Ob und wie Struktur erhalten oder geändert wird, hängt damit entscheidend vom Handeln der Akteur*innen ab, ungeachtet der Tatsache, ob diese die Effekte intendieren oder nicht. Entsprechend führt Albrecht Becker für den Organisationskontext aus, welche Bedeutung individuelle Akteur*innen und ihr Handeln im Kontext rekursiver sozialer Systeme haben: „Auch wenn in strukturationstheoretischer Perspektive Organisationen nicht aus Personen ‚bestehen‘, sondern es letztendlich die Handlungsmuster oder Praktiken sind, die der Organisation zugerechnet werden, so ist doch klar, dass Personen Organisationen in entscheidender Weise beeinflussen. Der Vollzug der Praktiken und damit die Systemreproduktion ist stets auch vom konkreten Handeln der Akteure abhängig“ (Becker 2014: 150). Schwarz hingegen erläutert, wie Strukturmomente (in Form von Regeln der Signifikation und Sanktion sowie autoritativen und allokativen Ressourcen) in Organisationen als spezifischen sozialen Systemen zum Tragen kommen (Schwarz 2008: 76). Dabei gilt, dass nur durch den immerwährenden Bezug auf diese Regeln und Ressourcen jene Routinen, die Grundlage der Rekursivität sind, zustande kommen (ebd.: 77). Dass Organisationen rekursiv sind, bedeutet nach Schwarz „daß [sic] die Strukturmomente des organisationalen Handelns aus eben den Regeln und Ressourcen, die sie konstituieren, fortwährend neu geschaffen werden“ (ebd.). Es ist das grundlegende Prinzip der Dualität, ausgeführt für ein spezifisches soziales System.

3.1.5 Giddens' Rezeption in der Frauen- und Geschlechterforschung

Lange, bevor Heike Kahlert sich intensiv mit der Eignung von Giddens' Theorie für die Frauen- und Geschlechterforschung auseinandergesetzt hat, unternahmen andere Wissenschaftlerinnen den Versuch, den Ansatz für ihre Forschungen zu nutzen. Eine der ersten war Joan Wolffensperger, die das Ziel verfolgt hat, den Zusammenhang zwischen Geschlecht und akademischer Bildung nicht entweder aus einer akteurs- oder einer strukturzentrierten Perspektive zu untersuchen, sondern beide Aspekte berücksichtigen zu

⁶⁹ Akteur*innen müssen sich hierfür nicht nur des transformativen Potentials des eigenen Handelns bewusst sein und entgegen ihrer Routinen handeln, sondern es muss auch eine kritische Masse von Akteur*innen übereinstimmend handeln, damit das individuelle Handeln strukturell wirksam wird.

können (Wolffensperger 1991: 88). Als Reaktion auf den auch von ihr ausgemachten Dualismus (ebd.: 91f) entwickelte Wolffensperger den Ansatz der zweifachen Reproduktion. Mittels diesem soll aufgezeigt werden, dass in Interaktionen soziale Systeme und Geschlecht bzw. auch Geschlechterverhältnisse gleichzeitig reproduziert werden (ebd.: 93), indem im Handeln Bezug auf vergeschlechtlichte Regeln und Ressourcen genommen wird (Kahlert 2015: 63). Auch Kathy Davis hat sich bereits Anfang der 1990er-Jahre mit Giddens auseinandergesetzt, wobei ihr Ausgangspunkt das Problem der Frauen und Geschlechterforschung war, Macht theoretisch darstellen zu können (Davis 1991: 70). Hierbei kam sie zu dem Schluss, dass Giddens' Ansatz geeignet ist, um eine Konzeption von Macht zu entwickeln, die den Zusammenhang zwischen Handeln und Strukturen der Herrschaft und Unterordnung abbilden kann (ebd.: 82). Davis merkt jedoch an, dass weitere Arbeiten nötig wären, um eine Theorie zu entwickeln, die es ermöglicht, Geschlechterverhältnisse als Machtverhältnisse eines bestimmten Kontextes zu sehen (ebd.: 83).

Im Anschluss an die Entwicklung der Ansätze von Davis und Wolffensperger erfolgte keine weitergehende Rezeption in der Frauen- und Geschlechterforschung, bis Kahlert nach der Jahrtausendwende die Frage nach der Eignung von Giddens' Theorie für die Analyse von Geschlechterverhältnissen wieder aufgriff. Dass das Konzept der Dualität es ermöglicht, Geschlecht sowohl als Prozess- als auch als Strukturkategorie zu sehen, sieht sie dabei als zentralen Nutzen des Ansatzes an (Kahlert 2009: 2005).⁷⁰ Während das Verständnis von Geschlecht als Strukturkategorie geeignet ist, die Ausprägung der Ungleichheit und die Folgen für Akteur*innen aufzeigen, werden mit dem Verständnis von Geschlecht als Prozesskategorie die dieser Ungleichheit zugrundeliegenden Konstruktionsprozesse sichtbar und analysierbar. Die Nähe zu Giddens' Verständnis der Rekursivität von Handeln und Struktur ist bei der gleichzeitigen Berücksichtigung von Geschlecht als Struktur- und Prozesskategorie offensichtlich – folgerichtig spricht Kahlert, in Anlehnung an die Dualität der Struktur, auch von der „Dualität des Geschlechts“ (2009: 206). Die Passung von Giddens' Theorie auf Themen der Frauen- und Geschlechterforschung ergibt sich, Kahlert folgend, zudem dadurch, dass auch der britische Soziologe sich offen für ein interaktionistisches Verständnis der Herstellung von Geschlecht zeige (ebd.: 208). Weiterhin ermögliche Giddens

⁷⁰ Das Verständnis von Geschlecht als Strukturkategorie meint, „dass Geschlecht und Geschlechterverhältnisse eine historisch konstituierte Form ungleicher Vergesellschaftung von Frauen und Männern darstellen“ (Kahlert 2015: 64), womit die Ungleichheit der Geschlechter nicht nur alle relevanten gesellschaftlichen Bereiche, sondern auch die sozialen Verhältnisse prägt (Gottschall 2000: 14). Wird Geschlecht als Strukturkategorie gesehen, geht damit die Perspektive einher, dass es als gegebenes Merkmal das Handeln der Akteur*innen bedingt. Dahingegen meint das Verständnis von Geschlecht als Prozesskategorie, dass sowohl Geschlecht als auch Geschlechterverhältnisse Resultat des alltäglichen Handelns der Akteur*innen sind (Kahlert 2015: 64), in welchem sie im Sinne des Doing Gender hergestellt werden. Entsprechend werden die sozialen Prozesse fokussiert, „in denen ‚Geschlecht‘ als sozial folgenreiche Unterscheidung hervorgebracht und reproduziert wird“ (Gildemeister 2010: 137).

Annahme, dass jedes Handeln einen Machtaspekt beinhaltet, es, die in Prozessen des *doing gender* wirksame Macht zu analysieren (ebd.).⁷¹ Die Analyse von Machtaspekten ist, Kahlert folgend, von besonderer Relevanz, um zu erklären, warum Praktiken des Doing Gender sich nur relativ träge wandeln (ebd.: 209). In Bezug auf Wolffenspergers Arbeit zur zweifachen Reproduktion merkt sie an, dass diese die Berücksichtigung des transformativen Potentials des Handelns vermissen lasse: Reflexiv handelnde Akteur*innen könnten auf vergeschlechtlichte Regeln und Ressourcen in unterschiedlicher Art und Weise reagieren und indem sie sie „[a]ls ermöglichend und mit transformativer Macht“ (ebd.: 214) anwenden, „können sie dafür sorgen, dass sich die Produktion und Reproduktion von Geschlecht in sozialen Praktiken verändert“ (ebd.). Erfahre dieser Aspekt Berücksichtigung, sei es möglich, Geschlecht „in seiner Dualität als Prozess(-) und Struktur(kategorie)“ (ebd.) zu begreifen, wodurch sich auch Potentiale für Prozesse des Wandels fassen lassen.

Neben diesen Arbeiten, die sich dezidiert auf Giddens' beziehen, sei insbesondere auf Joan Ackers Konzept der *gendered organization* verwiesen. Zwar nimmt Acker in diesem nicht auf die Theorie der Strukturierung Bezug, ihm liegt jedoch die Giddensche Logik des Zusammenhangs von Handeln und Struktur zugrunde, wobei Acker den Fokus auf das restringierende Potential der Struktur und weniger auf das transformative des Handelns richtet. Acker ist eine Vertreterin der feministischen Organisationsforschung, die sich als Reaktion auf die Erkenntnis, dass Organisationen augenscheinlich geschlechtlich segregiert sind, diese Tatsache in den Arbeiten der Organisationsforschung jedoch keinerlei Berücksichtigung erfuhr, entwickelte (Riegraf 2019: 1300).⁷² Innerhalb der feministischen Organisationsforschung bildeten sich zeitnah zwei Forschungsperspektiven aus, deren grundlegender Unterschied es ist, ob sie Organisationen als geschlechtsneutral oder vergeschlechtlicht ansehen (ebd.). Acker ist eine prominente Vertreterin der Annahme, dass alle Strukturen vergeschlechtlicht sind und somit auch alle Organisationen über vergeschlechtlichte Strukturen verfügen. In Auseinandersetzung mit bisherigen Arbeiten der Organisationsforschung kritisiert Acker, dass diese die unterschiedliche Situation von Frauen und Männern in Organisationen durch geschlechtsspezifische Einstellungen und Verhaltensweisen erklären (Acker 1990: 142), wohingegen sie für Ansätze der feministischen Organisationsforschung, wie Rosabeth Moss Kanter's (1977), feststellt, dass diese Organisationen als geschlechterneutral und asexuell verstehen bzw. Geschlecht nicht als integralen Bestandteil ihrer Strukturen ansehen (ebd.: 143f).

⁷¹ Kahlert benennt den Punkt explizit als Vorteil gegenüber der verbreiteten ethnomethodologisch fundierten Analyse von Prozessen des Doing Gender, die dies nicht ermöglichen (2009: 208).

⁷² Dabei wurde primär auf vertikale, und damit hierarchische, Formen der Segregation verwiesen (Riegraf 2019: 1300).

Als Reaktion hierauf entwickelt sie ihre *Theory of Gendered Organizations*, in deren Mittelpunkt sie vergeschlechtlichte Organisationsstrukturen stellt.^{73, 74} Die Relevanz, den Geschlechteraspekt in Bezug auf Organisationen stärker zu fokussieren, erklärt Acker dadurch, dass Organisationen, bzw. vergeschlechtlichte organisationale Prozesse, über diese hinaus wirken (ebd.: 140). Dies geschieht, indem sie nicht nur Einfluss auf die gesellschaftliche Arbeitsteilung und Einkommens- und Statusungleichheit zwischen Männern und Frauen haben, sondern auch gesellschaftliche Stereotype sowie individuelle Geschlechtsidentitäten beeinflussen (ebd.). In ihrem Artikel *Hierarchies, Jobs, Bodies: A Theory of Gendered Organizations* definiert sie Vergeschlechtlichung wie folgt: „To say that an organization, or any other analytic unit, is gendered means that advantage and disadvantage, exploitation and control, action and emotion, meaning and identity, are patterned through and in terms of a distinction between male and female, masculine and feminine“ (ebd.: 146). Später kürzt sie die Definition ein, wodurch sie allumfassender und der Fokus (auch) auf Prozesse gerichtet wird: „The term ‚gendered institutions‘ means that gender is present in the processes, practices, images and ideologies, and distributions of power in the various sectors of social life“ (Acker 1992: 567). Nach Acker entfaltet das Geschlecht seine Wirkung in verschiedensten Prozessen der Organisation. Wichtig ist dabei, dass Geschlecht nicht ein Aspekt ist, der in Zusammenhang mit diesen ursprünglich geschlechtsneutralen Prozessen wirkt, sondern integraler Bestandteil eben dieser (Acker 1990: 146). Aus dieser Perspektive folgt, dass ein Verständnis der Prozesse nur dann möglich ist, wenn die analytische Kategorie Geschlecht die entsprechende Berücksichtigung erfährt (ebd.: 145f). In diesem Zusammenhang identifiziert Acker fünf „interacting processes“ (ebd.), in denen Geschlecht wirksam wird, wobei diese eher als Ebenen, denn als konkrete Prozesse der Interaktion zu verstehen sind (Wilz 2010: 516).⁷⁵ Auf der ersten Ebene thematisiert sie Segregationsprozesse entlang des Geschlechts, und zwar sowohl in Bezug auf die Sphäre der Arbeit, als auch die private und die staatliche Sphäre (Acker 1990: 146). Auf der zweiten Ebene identifiziert sie die symbolische „Differenzierung nach Geschlecht und die Legitimation von Geschlechterungleichheiten“ (Wilz 2010: 517), die geeignet sind, diese Segregationsprozesse zu erklären, auszudrücken, zu verstärken oder auch aufzuheben (Acker 1990: 146). Auf der dritten Ebene finden Prozesse des Doing Gender in Interaktionen der Akteur*innen statt (ebd.) und auf der vierten Ebene

⁷³ In der Folge erweitert Acker ihre Konzeption um weitere Ungleichheitsdimensionen, die in Zusammenhang mit Geschlecht stehen (vgl. Acker 2006; 2010). Die Wirkungsannahmen bleiben die gleichen und da hier eine klare Fokussierung auf den Aspekt Geschlecht erfolgt, wird auf Ackers grundlegendes Werk zu *Gendered Organizations* Bezug genommen.

⁷⁴ Der Begriff Gender wird mit Geschlecht übersetzt, um begriffliche Stringenz herzustellen. Auch Geschlecht wird hier konstruktivistisch verstanden - wie eingangs ausgeführt, bietet es sich jedoch im Kontext dieser Arbeit an, den herkömmlichen Geschlechtsbegriff anstatt des Terminus Gender zu nutzen.

⁷⁵ Im Folgenden werden diese auch als Ebenen benannt, um sie begriffliche von Prozessen im engeren Sinne abzugrenzen.

wirken all diese Prozesse auf die Geschlechtsidentitäten der Akteur*innen (ebd.: 147). Acker diskutiert zwar fünf Ebenen, auf denen Geschlecht wirksam wird, häufig werden jedoch nur diese vier rezipiert (Riegraf 2019: 1302; Wilz 2010: 516f). Dabei kann die finale Ebene nicht nur als logische Konsequenz aus den vier zuvor thematisierten Aspekten, sondern auch als besonders relevant angesehen werden: „Finally, gender is implicated in the fundamental, ongoing processes of creating and conceptualizing social structures“ (Acker 1990: 147). Alle vier Ebenen, auf denen Geschlecht relevant wirkt, leisten somit einen Beitrag dazu, dass es als Strukturkategorie (auf dieser Ebene) aufrechterhalten wird. Der Fokus auf die einzelnen Ebenen ermöglicht es darüber hinaus, die Relevanz von Geschlecht als Prozesskategorie klar herauszustellen.

Zwei Aspekte, die Acker erst in ihren späteren Arbeiten zu *inequality regimes* thematisiert, fokussieren zwar nicht die wechselseitige Bedingung von Handeln und Struktur, scheinen jedoch auch in Bezug auf (rein) geschlechtliche Ungleichheiten relevant zu sein: So nimmt sie an, dass Personen, die nicht von Ungleichheit betroffen sind, diese nicht wahrnehmen. Wahrgenommene Ungleichheiten hingegen würden häufig von den Mitgliedern der Organisation als legitim angesehen (Acker 2010: 94). Beide Punkte wirken dahingehend, dass Ungleichheiten Bestand haben und Programme und Maßnahmen zu ihrer Bekämpfung nur schwerlich Erfolge erzielen können (ebd.). Zudem weist Acker darauf hin, dass das sich verbreitende neoliberale Ethos die Tendenz stützt, ungleiche Verhältnisse individualisiert zu erklären (ebd.). Hierdurch findet eine Verdeckung struktureller bzw. organisationaler Benachteiligungen statt.

3.2 Der Zusammenhang von Handeln und Wissen – Angelika Wetterers Konzept des Geschlechterwissens

Der in 3.1 dargelegten Annahme folgend, dass Handeln und Struktur sich gegenseitig beeinflussen, wird das individuelle Handeln als Ansatzpunkt zur Gestaltung geschlechtergerechter(er) Strukturen gesehen. Diese wiederum führen zu geschlechtergerecht(er)em Handeln. Ergänzend zu Anthony Giddens' Konzeption des menschlichen Handelns soll, durch die Berücksichtigung eines wissenssoziologischen Ansatzes, der Relevanz des individuellen Wissens für dieses Rechnung getragen werden. Uwe Schimank fasst die Kernthese der Wissenssoziologie mit den Worten, „dass Handeln auf Wissen beruht und Wissen eine soziale Konstruktion ist“ (2006: 57) zusammen. Nach dieser Lesart ist das Wissen der Akteur*innen der Ansatzpunkt, um durch verändertes Handeln einen Wandel der Strukturen zu bedingen – eine Annahme, die auch Peter L. Berger und Thomas Luckmann teilen. Ihre Theorie wird genutzt, um grundlegende Annahmen darüber, in welchem Verhältnis Wissen und Handeln stehen, einzuführen. Da das Geschlechterwissen als spezieller Wissensbestand, der im alltäglichen Handeln von besonderer Relevanz ist,

angesehen werden kann, folgt ein kurzer Überblick über relevante theoretische Arbeiten zu Geschlechterwissen. Mit Angela Wetterers sozialkonstruktivistischem Ansatz, der auf Bergers und Luckmanns Arbeit basiert, wird abschließend das Konzept, welches in diesem Zusammenhang genutzt wird, vorgestellt.

3.2.1 Wirklichkeit als Konstruktion – Wissenssoziologische Grundlagen

Mit ihrem Werk *[d]ie gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit* entwickelten Peter L. Berger und Thomas Luckmann die erste wissenssoziologische Gesellschaftstheorie, die die Frage fokussiert, wie die von den Akteur*innen erlebte Wirklichkeit selbst gesellschaftlich konstruiert wird (Schnettler 2007b: 161).⁷⁶ Indem sie in sozialkonstruktivistischer Tradition darlegen, dass „die Wirklichkeit insgesamt im Handeln geschaffen wird, das von sozial geprägtem Wissen geleitet ist“ (Knoblauch/Tuma 2018: 518), zeigt sich eine deutliche Analogie zu Giddens' Ansatz der Dualität.⁷⁷ Anders als andere wissenssoziologische Konzeptionen trägt Bergers und Luckmanns Arbeit der Tatsache Rechnung, dass neben dem Wissen auch soziale Strukturen einen Einfluss auf das Handeln ausüben (Miebach 2014: 361). Und mit der „interaktiven Dimension des Wissens“ (Schützeichel 2012: 22) fokussieren sie explizit das Verhältnis von Handeln und Wissen, wobei sie dieses danach unterscheiden, ob es reflexiv oder vorreflexiv ist (ebd.). Berger und Luckmann stellen die Wirklichkeit der Alltagswelt bzw. das Wissen, das in dieser relevant ist, indem es „das Verhalten in der Alltagswelt reguliert“ (1971: 21) in den Mittelpunkt ihrer Arbeit (ebd.). Dass sie hierbei stark von Alfred Schütz beeinflusst wurden, stellen sie insbesondere in Bezug auf dessen Definition verschiedener Wissenstypen heraus (ebd.: 18). Dieser unterscheidet in seinem Aufsatz *der gut informierte Bürger* drei Idealtypen von Wissenden: Den Mann von der Straße, den gut informierten Bürger und den Experten (Schnettler 2007a: 110; Schütz 1972: 87f). Indem Berger und Luckmann die Wirklichkeit der Alltagswelt und das entsprechende Wissen fokussieren (1971: 21), beziehen sie sich – Schütz folgend – auf das Wissen des Menschen von der Straße.⁷⁸ Bereits in den ersten Ausführungen zur Wirklichkeit der Alltagswelt weisen die

⁷⁶ Generell gilt für die handlungstheoretische *gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*, dass diese häufiger als sozialkonstruktivistisch, denn als wissenssoziologisch rezipiert wird (Miebach 2014: 375). Miebach macht dies daran fest, dass die beiden Wissenssoziologen mit der Einführung der Mechanismen der Habitualisierung und Institutionalisierung sowie der Legitimation bereits aufzuzeigen vermochten, wie aus dem individuellen Handeln soziale Strukturen resultieren, die wiederum auf das Handeln wirken (ebd.). Explizit für die Thematik des Geschlechterwissens weist Wetterer darauf hin, dass es eine Theorielinie gebe, die „nicht zufällig das Zwillinglabel ‚sozialkonstruktivistisch und wissenssoziologisch‘“ (Wetterer 2008b: 17) trägt. Die Wissenssoziologie verfolgt dabei das Ziel, das Wissen über Wissen zu gewinnen, aus sozialkonstruktivistischer Perspektive wird rekonstruiert, unter welchen Bedingungen dieses Wissen als tatsächlich angesehen wird (ebd.).

⁷⁷ Dazu passend beziehen auch Berger und Luckmann sich auf Marx, wenn sie darlegen, „dass das Bewusstsein des Menschen durch sein gesellschaftliches Sein bestimmt wird“ (Abels 2007: 92).

⁷⁸ Auch wenn Schütz vom Wissen des Mannes von der Straße spricht, so wird dies zukünftig als das Wissen der Menschen von der Straße bezeichnet. Ebenso wird das Wissen des Experten als Wissen der Expert*innen und das des gut informierten Bürgers als das des / der gut informierten Bürger*in benannt.

Autoren auf das dialektische Verhältnis von Wirklichkeit und individuellem Handeln hin. Dieses kommt zustande, indem die Wirklichkeit einerseits den Kontext des Handelns stellt, andererseits nur durch das Agieren der Akteur*innen besteht (ebd.: 21f). Dabei gilt, dass die Wirklichkeit der Alltagswelt nur eine der vielen Wirklichkeiten ist, in denen die Akteur*innen sich bewegen (ebd.: 24.). Sie ist jedoch die primäre Wirklichkeit und im Gegensatz zu den anderen Wirklichkeiten, die für die Akteur*innen von Belang sind, zeichnet die Wirklichkeit der Alltagswelt sich dadurch aus, dass sie intersubjektiv ist (ebd.: 25). Die Alltagswirklichkeit teilen die Akteur*innen sich mit ihren Mitmenschen und auch wenn X bewusst ist, dass Y die gemeinsame Wirklichkeit aus einer anderen Perspektive betrachtet, so ist es doch die gleiche Wirklichkeit (ebd.: 26). Diese Verortung in der gemeinsamen Wirklichkeit ermöglicht die Interaktion der Akteur*innen, in welcher sie sich verständigen und in Verhandlung treten, erst (ebd.). Die Wirklichkeit der Alltagswelt versetzt die Akteur*innen in die Lage, routiniert zu handeln (ebd.).

Mit dem Verständnis der Wirklichkeit der Alltagswelt als Ort, an dem Routinehandeln möglich ist, geht es einher, dass ein Infragestellen dieser Wirklichkeit die Routinen der Akteur*innen bedroht (ebd.). Die Menschen von der Straße tendieren jedoch nicht dazu, die Wirklichkeit und das Wissen, auf welches sie zurückgreifen, zu hinterfragen. Sowohl die Wirklichkeit des Alltags, als auch das Wissen der Alltagswelt haben somit einen vorreflexiven Charakter. Die Wirklichkeit der Alltagswelt erscheint den Akteur*innen als gegeben, als *wirklich* – den Prozess, der diesen Eindruck ermöglicht, bezeichnen Berger und Luckmann als Objektivation (ebd.: 37), durch ihn wird subjektives Wissen zur intersubjektiven Wirklichkeit (Miebach 2014: 362). Zwei Mittel sind entscheidend für den Prozess der Objektivation: Sprache, als wichtigstes Zeichensystem der Menschen (Berger/Luckmann 1971: 38), und Institutionalisierung (Miebach 2014: 362f). Während die Sprache die Objektivation des subjektiv Gemeinten ermöglicht, werden durch Institutionalisierung „normative Verbindlichkeit und Verhaltensregeln“ (ebd.: 363) erzeugt, aus denen soziale Strukturen entstehen. Institutionalisierung ist somit der Prozess, durch den soziale Ordnungen entstehen, Bestand haben und überliefert werden (Berger/Luckmann 1971: 56). Soziale Ordnungen werden hier als „ständige menschliche Produktion“ (ebd.: 55) gesehen - folgerichtig steht das menschliche Handeln auch im Mittelpunkt des Konzepts der Institutionalisierung.⁷⁹ Der erste Schritt der Institutionalisierung ist die Habitualisierung des Handelns. Habitualisierung meint, dass Handlungen, die mehrfach wiederholt werden, zu einem Modell und unter vermindertem Ressourceneinsatz auch zukünftig realisiert werden können (ebd.: 56). Habitualisierte Handlungen verlieren dabei nicht ihren Sinn, sondern

⁷⁹ Berger und Luckmann orientieren sich hierbei an Gehlens Definition der Institution, der diese als „sich feststellende[n] Gewohnheiten“ (Abels 2007: 98) ansieht.

dieser Sinn geht als Routine in den Wissensvorrat ein, individuelle Akteur*innen erfahren so in ihrem alltäglichen Leben eine Entlastung (ebd.: 57). Sobald die habitualisierten Handlungen von „Typen von Handelnden reziprok typisiert werden“ (ebd.: 58), findet Institutionalisierung statt. Während Habitualisierung das individuelle Handeln entlastet, weil X über Handlungsmodelle verfügt, auf die er*sie in bestimmten Situationen zurückgreifen kann, erleichtert die Institutionalisierung das Handeln dadurch, dass es wechselseitig kalkulierbar wird (Abels 2007: 99). Für das Verhältnis von Individuum und Institution gilt, dass Institutionen „dem Individuum als objektive Faktizitäten unabweisbar gegenüber“ (Berger/Luckmann 1971: 64) stehen. An diesem Punkt weisen Berger und Luckmann jedoch auch eindringlich auf die wechselseitige Bedingung von institutionalisierter Welt und menschlichem Handeln hin, mit der es einhergeht, dass beide Phänomene aufeinander angewiesen sind: „[...] trotz ihrer Gegenständlichkeit für unsere Erfahrung gewinnt die gesellschaftliche Welt dadurch keinen ontologischen Status, der von jenem menschlichen Tun, aus dem sie hervorgegangen ist, unabhängig wäre. [...] Das Produkt wirkt zurück auf seinen Produzenten“ (ebd.: 65). Für ihren Erhalt ist auch eine institutionalisierte Ordnung demnach darauf angewiesen, dass sie im Handeln bestätigt wird.⁸⁰

3.2.2 Zur Auseinandersetzung mit dem Geschlechterwissen

Aufbauend auf den Arbeiten Berger und Luckmanns sowie Schütz' entwickelte Angelika Wetterer ein Konzept des Geschlechterwissens. Nach Wetterer ist Geschlechterwissen, wird es mit Bezug auf die soziale Praxis betrachtet, die Möglichkeit, die reflexive Beziehung zwischen Wissen und Handeln aufzuzeigen (2008c: 8). Dabei ist sie nicht die Erste, die diese wechselseitige Bedingung mit Fokus auf Geschlecht thematisiert – entsprechende sozialkonstruktivistische und wissenssoziologische Ansätze werden von Wetterer so auch als relevante Vorläufer aktuellerer Konzeptionen angeführt (2008b: 17f).

Eine der ersten Arbeiten, die das geschlechtsbezogene Wissen, welches in den Routinehandlungen des Alltags relevant wird, fokussiert (ebd.: 20), ist die in den 1960er-Jahren durchgeführte Studie des amerikanischen Soziologen Harold Garfinkel zur *male to female*-Transsexuellen Agnes. In dieser identifiziert er zehn sogenannte Basisannahmen, die sich auf die Zweigeschlechtlichkeit beziehen, und die alle Gesellschaftsmitglieder (unbewusst) teilen (ebd.: 20f). Eine gute Dekade nach Garfinkel zeigen Suzanne Kessler und Wendy McKenna auf, dass diese Basisannahmen auch Grundlage des wissenschaftlichen Wissens über Geschlechterunterschiede sind – und dass das, damals noch nicht so bezeichnete, diskursive und praktische Wissen der Gesellschaftsmitglieder nicht deckungsgleich sind (ebd.:

⁸⁰ Institutionalisierte Welten werden im Rahmen der Legitimation vermittelt und so abgesichert. Auch diesen Prozess legen Berger und Luckmann ausführlich dar (1971: 63f). Da eine solche Weitergabe von Werten und Wissen im Rahmen der Sozialisation für diese Arbeit jedoch nicht von besonderer Relevanz ist, wird darauf verzichtet, genauer auf ihn einzugehen.

21). Für die soziale Konstruktion von Geschlecht, das alltägliche *doing gender*, ist für gewöhnlich nur das praktische Wissen von Relevanz. Dieses beinhaltet auch die grundlegende Annahme der Zweigeschlechtlichkeit, die die alltägliche Interaktion erleichtert (ebd.: 23f). Da dieses praktische Wissen den Akteur*innen nicht reflexiv verfügbar ist, sind auch die Prozesse der Konstruktion von Geschlecht ihnen (meist) nicht bewusst. Deswegen gelte, dass Gesellschaftsmitglieder „offenbar weit mehr [können] als sie zu beschreiben vermögen und sie wissen nur sehr begrenzt, was sie eigentlich tun, wenn sie routiniert ‚gendern‘“ (ebd.: 24). Im deutschsprachigen Raum setzte sich Stefan Hirschauer in den 1990er-Jahren intensiv mit dem Geschlechterwissen der Gesellschaftsmitglieder auseinander. Dabei begreift er die Zweigeschlechtlichkeit als Wissenssystem, das in der sozialen Praxis fortwährend reproduziert wird (ebd.: 25). Wissen unterscheidet er in diskursives, visuelles und praktisches Wissen (ebd.: 25f), und plädiert dafür, sowohl alltagsweltliches, als auch wissenschaftliches Geschlechterwissen zu berücksichtigen (ebd.: 26). Praktisches Wissen sieht auch er als Grundlage des alltäglichen Handelns der Akteur*innen an und thematisiert diesbezüglich zwei Praxen, die die soziale Konstruktion von Geschlecht erst ermöglichen: Neben der „natürlichen Geschlechtsdarstellung“ (ebd.: 27) ist dies die „Geschlechtsattribuierung“ (ebd.: 28). Durch diese kann das Gegenüber, unter Bezugnahme auf das Geschlechterwissen, erkennen, welches Geschlecht in der konkreten Situation dargestellt wird (ebd.).

Garfinkel, Kessler und McKenna sowie Hirschauer fokussieren mit ihren Ansätzen das Basiswissen, das bezüglich der Geschlechterunterscheidung unverzichtbar ist. „[S]pezifische Handlungskontexte oder konkrete Akteurskonstellationen“ (ebd.: 29) sowie Handlungsoptionen und –restriktionen lassen sich laut Wetterer jedoch nicht alleine durch den Bezug auf dieses analysieren (ebd.). Irene Döllings praxeologischen Ansatz, der das Differenzwissen der Akteur*innen fokussiert, sieht sie als die erste Konzeption, die solche Untersuchungen ermöglicht, an. In der Tradition des Doing Gender versteht Dölling Geschlecht als Konstrukt, das „seine soziale Mächtigkeit im konkreten Zusammenspiel von institutionalisierten Objektivierungen und interaktivem Herstellen im praktischen Handeln entfaltet“ (2005: 44). Indem sowohl das subjektive, im Lauf des Lebens erworbene, individuelle Geschlechterwissen, das gesellschaftliche, objektivierte Geschlechterwissen sowie auch das feldspezifische Wissen Berücksichtigung finden (Kahlert 2019: 182f), ermöglicht das Konzept es nicht nur, subjektives Veränderungswissen zu identifizieren, sondern auch die Konstruktion von Geschlecht in der sozialen Praxis aufzuzeigen (Dölling 2005: 45f). Für das Geschlechterwissen gilt, dass es in verschiedenen Formen, wie Deutungsmustern, Zusammenhangs- und Faktenwissen, vorliegt und sich auf die Geschlechterdifferenz bezieht (ebd.: 49). Da dieses Wissen Ergebnis individueller Prozesse der Aneignung und Verarbeitung ist, kann nicht darauf verzichtet werden, gesellschaftliche

Strukturen und subjektiv-biografische Aspekte in Bezug zueinander zu setzen, um das Konzept zur Analyse vergeschlechtlicher Praxen zu nutzen (ebd.: 50). Um diese Kontextualisierung zu ermöglichen, berücksichtigt Dölling verschiedene Annahmen in ihrer Konzeption (ebd.: 50ff), von der eine besagt, dass das subjektive Wissen nicht nur aus vorreflexivem, von Dölling als „doxisch“ (ebd.: 52) bezeichnetem, Wissen besteht, sondern dieses mit Expert*innen- bzw. popularisiertem Wissen auch Elemente reflexiven Wissens beinhaltet. Diese reflexiven Wissensbestandteile werden von den Akteur*innen ihrem Alltagswissen bzw. entsprechenden Theorien angepasst (ebd.). An Döllings Konzept kritisiert Wetterer, dass dieses zwar berücksichtige, dass relevante Bestandteile des eigenen Geschlechterwissens den Akteur*innen nicht bewusst sind, eine definitive Unterscheidung zwischen diskursivem und praktischem Wissen jedoch ausbleibe (2008b: 30). Werde der Ansatz zur Analyse empirischen Materials angewendet, drohe eine Vernachlässigung des praktischen Wissens zugunsten des diskursivens (ebd.: 31).⁸¹ Generell folgt für Wetterer aus der unzureichenden Berücksichtigung des praktischen Geschlechterwissens, dass der Ansatz nur eingeschränkt geeignet sei, Prozesse sozialen Wandels zu analysieren: Denn grade Wandel – beziehungsweise dessen Ausbleiben – basiere auf dem inkorporierten, praktischen Geschlechterwissen und routinierten Handlungen (ebd.: 33). Um Prozesse sozialen Wandels durch das Geschlechterwissen erklären zu können, muss dieses – nach Wetterer – auf Basis eines wissenssoziologisch-sozialkonstruktivistischen Ansatzes konzipiert werden (ebd.).

3.2.3 Wetterers sozialkonstruktivistischer Ansatz

Ein (solch) sozialkonstruktivistisches Konzept des Geschlechterwissens entwickelte Angelika Wetterer Anfang der 2000er-Jahre. In diesem identifiziert sie drei verschiedene Arten des Geschlechterwissens, deren Unterscheidung rein qualitativer Natur ist (Wetterer 2008a: 41f). Die Unterschiede sind, Wetterer folgend, darauf zurückzuführen, dass die verschiedenen Wissensarten in unterschiedlichen sozialen Praxen zum Tragen kommen – aus Berger und Luckmannscher Perspektive bilden sie jeweils eigene Wirklichkeitskonstruktionen, die sich wiederum so unterscheiden, „wie die Konstellationen sozialen Handelns, die sie ermöglichen und in denen sie ihrerseits ermöglicht und generiert werden“ (ebd.: 42). Aus der Einbindung in soziale Praxen folgt, dass Wissen immer kontextabhängig ist (Wetterer 2009: 47), und da von einer wechselseitigen Konstitution von Wissen und Handeln ausgegangen wird, gilt dies insbesondere für das handlungsrelevante Wissen (ebd.).

Grundlegend für Wetterers Arbeiten zum Geschlechterwissen ist die Unterscheidung der unterschiedlichen Wissensarten – neben dem alltagsweltlichen Geschlechterwissen identifiziert sie mit dem Gender-Expert*innenwissen sowie dem wissenschaftlichen

⁸¹ Die Kategorisierung des Wissens als *diskursiv* erfolgt hierbei durch Wetterer, nicht durch Dölling.

Geschlechterwissen zwei weitere Wissenskategorien (2008a: 39f; 2009: 46).^{82, 83} Das wissenschaftliche Geschlechterwissen ist das Wissen, das Frauen- und Geschlechterforscher*innen aufweisen. Es kann als „handlungsentlastet“ (Wetterer 2008a: 55) angesehen werden, da „alltagsweltliche[n] Sinnbezüge[n]“ (ebd.) für es ohne Relevanz sind, und liegt in reflexiver Form vor. Wissenschaftliches Geschlechterwissen richtet sich alleine an den Kriterien seiner Disziplin aus und auch seine Anerkennung erfolgt innerhalb der eigenen Sphäre, indem es von den Peers bestätigt wird (ebd.; Wetterer 2009: 54). Es entstammt der wissenschaftlichen, gesellschaftsanalytischen Auseinandersetzung mit den Geschlechterverhältnissen (Wetterer 2008a: 43), für die primär auf struktur- und handlungstheoretische Ansätze zurückgegriffen wird (Wetterer 2005a: 54f). Geschlecht ist in diesem Zusammenhang in erster Linie als Ungleichheitskategorie relevant. Dabei gilt, dass es nicht nur als Strukturkategorie verstanden wird, sondern insbesondere Praxen der Geschlechtsunterscheidung fokussiert werden (ebd.: 55).⁸⁴ Dass (auch) diese Praxen, und damit Konstruktionsprozesse, im Mittelpunkt der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Geschlechterverhältnis und –ordnung stehen, ist darauf zurückzuführen, dass die Frauen- und Geschlechterforschung sich seit den 1990er-Jahren stark an (de-)konstruktivistischen Ansätzen orientiert (ebd.: 56). In dieser Perspektive, die auf das *doing gender* (in den alltäglichen Praxen) abzielt, sind Geschlechterdifferenzen und –hierarchien eng miteinander verknüpft, aus dem einen folgt das andere (ebd.: 59). Eingenommen werden kann eine solche Perspektive nur, wenn das alltagsweltliche Geschlechterwissen, das von der Basisannahme der Zweigeschlechtlichkeit geprägt ist, außer Kraft gesetzt ist (Wetterer 2009: 55) und mit ihr geht einher, dass die Betonung von Geschlechterunterschieden als problematisch erachtet wird, da sie der Bestätigung bzw. Reproduktion des hierarchischen Geschlechterverhältnisses dienen kann (Wetterer 2005a: 59).

Steht die Gruppe derer, die (auch) auf wissenschaftliches Geschlechterwissen zurückgreifen (können), der Thematisierung von Geschlechterunterschieden kritisch gegenüber, und hinterfragt, ob es angemessen ist, von homogenen Gruppen von Männern oder Frauen auszugehen, ist die Gruppe derer, die auf Gender-Expert*innenwissen Bezug nehmen, auf

⁸² Diese Wissensarten werden von Wetterer unterschiedlich bezeichnet; mal benennt sie sie als „Wissen der Gender-Expertinnen“ (2008a: 51) und „wissenschaftliches Wissen und feministische Theorie“ (ebd.: 55), mal als „Gender-Expertise“ (2005a: 48; 2009: 49) und „feministische Kritik“ (2005a: 48). Im Sinne der begrifflichen Stringenz werden hier durchgängig die Bezeichnungen *Gender-Expert*innenwissen* und *wissenschaftliches Geschlechterwissen* genutzt.

⁸³ Während das alltagsweltliche Geschlechterwissen Teil des Wissensvorrates von Akteur*innen ist, seit diese über das Konzept *Geschlecht* verfügen, gilt, dass sich die Ausbildung von Gender-Expert*innenwissen und wissenschaftlichem Geschlechterwissen auf Entwicklungen der letzten Jahrzehnte zurückführen lässt, die an anderer Stelle bereits diskutiert wurden: Die Genese dieser neuen Wissensbestände ging mit der Entstehung der Frauen- und Geschlechterforschung und der institutionalisierten Gleichstellung einher (Wetterer 2005a: 52; 2008a: 39; 2009: 54f).

⁸⁴ Geschlecht wird so als Struktur- und Prozesskategorie angesehen (Kahlert 2015: 64).

eine solche Unterscheidung angewiesen (ebd.: 59f; Wetterer 2008a: 44). Denn als Gleichstellungsakteur*innen wirken sie praktisch auf den Abbau entsprechender Ungleichheiten hin und um diese aufzuzeigen, ist es für sie unverzichtbar, Geschlecht als Analysekategorie nutzen zu können.⁸⁵ Gender-Expert*innenwissen ist an Praxis und Anwendung ausgerichtet und steht vermittelnd zwischen dem wissenschaftlichen und dem alltagsweltlichen Geschlechterwissen (ebd.: 52; Wetterer 2009: 50). Den Expert*innen ist ihr Wissen reflexiv verfügbar. Dadurch sind sie auch in der Lage, den Zusammenhang zwischen diesem Wissen und dem Handeln zu erkennen (Wetterer 2008a: 52). Anders als wissenschaftliches Geschlechterwissen ist Gender-Expert*innenwissen kein handlungsentlastetes, sondern ein prinzipiell handlungsrelevantes Wissen – es ist allerdings Aufgabe der Expert*innen, die Handlungsrelevanz ihrer Wissensbestände aufzuzeigen (ebd.: 53). Dabei orientieren sie sich an den Adressat*innen ihres Wissens, indem sie dieses so aufbereiten und vermitteln, dass es anschlussfähig an die „Handlungsrelevanz derjenigen, denen sie ihre Expertise und Beratung anbieten“ (ebd.) ist. Ob ihnen dies gelingt, entscheidet über die Anerkennung ihres Wissens – denn diese wird durch die Adressat*innen geleistet (ebd.; Wetterer 2009: 50f). Wetterer führt aus, dass die Anschlussfähigkeit dadurch gegeben wird, dass Expert*innen aufzeigen, inwiefern „Gender Management, Gender Budgeting oder Gender Trainings zur Erreichung der jeweiligen Organisationsziele“ (2008a: 53) beitragen können. Bei diesen handelt es sich weniger um emanzipatorische Ziele, sondern Gleichstellung wird primär als ökonomische Notwendigkeit bzw. wettbewerbsrelevantes Kriterium verstanden (Wetterer 2005a: 57). Die Ausrichtung an solchen Zielen, und die damit einhergehende Verwertung des Gender-Expert*innenwissens im Sinne marktwirtschaftlicher Prinzipien, kann im Gegensatz zum wissenschaftlichen Geschlechterwissen stehen, das sich an gerechtigkeitstheoretischen und feministischen Kriterien orientiert (Wetterer 2008a: 53f). Zwar schließt Wetterer nicht aus, dass auch Gender-Expert*innen über eben jenes wissenschaftliche Geschlechterwissen verfügen, für ihr Wirken und ihre Anerkennung ist es jedoch nicht erforderlich (ebd.: 54).⁸⁶ Um Anschlussfähigkeit herstellen zu können ist es hingegen Voraussetzung, dass die Gender-Expert*innen auf Management- und Organisationswissen (Wetterer 2005a: 57), und damit auf Kenntnisse des Kontextes, in den sie ihr Gender-Expert*innenwissen einbringen, zurückgreifen können.

Trotz deutlicher Diskrepanzen zwischen wissenschaftlichem Geschlechterwissen und Gender-Expert*innenwissen, ein Umstand eint die Wissensarten: Beide unterscheiden sich stark vom

⁸⁵ Weiterhin ist es für ihre Anerkennung als Expert*innen relevant, dass sie sich an der verbreiteten Vorstellung eines binären Geschlechtssystems mit relativ homogenen Genusgruppen orientieren. Denn nur so ist ihr Wissen anschlussfähig für die Kontexte, in denen sie es verwenden (wollen) (Wetterer 2009: 51).

⁸⁶ An anderer Stelle sieht Wetterer es als Aufgabe der Gender-Expert*innen, wissenschaftliches Geschlechterwissen in Bezug auf „eine spezifische Praxis zu reformulieren und neu zu konzipieren“ (2009: 50), was bei jedem*jeder Expert*in entsprechende Wissensbestände voraussetzen würde.

alltagsweltlichen Geschlechterwissen, das das Wissen der „normalen‘ Gesellschaftsmitglieder“ (Wetterer 2008a: 45) oder – in Schütz' Sinne – das Wissen der Bürger*innen von der Straße ist. Dieses alltagsweltliche Geschlechterwissen besteht aus „in der Praxis, im ‚doing‘ angeeigneten Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata“ (ebd.: 50) und ist damit ein Erfahrungswissen. Es ermöglicht den Akteur*innen ein (routiniertes) angemessenes Handeln und sorgt in der Interaktion für Erwartungssicherheit (ebd.: 50; Wetterer 2009: 52) – es ist damit die Voraussetzung dafür, dass Akteur*innen im Alltag handlungsfähig sind (Wetterer 2008a: 58).

Teil des alltagsweltlichen Geschlechterwissens sind sowohl praktische, als auch diskursive⁸⁷ Wissensbestände (Wetterer 2009: 52). Das diskursive alltagsweltliche Geschlechterwissen beinhaltet dabei all das, was die Akteur*innen über die Geschlechterdifferenz und deren Bedeutung (zu) wissen (meinen) und ist reflexiv, wohingegen das praktische Alltagswissen im Handeln zum Tragen kommt und vorreflexiv ist (Wetterer 2005a: 61f; 2008a: 45f).⁸⁸ Diskursives und praktisches alltagsweltliches Geschlechterwissen sind oft gegensätzlich – denn das diskursive alltagsweltliche Geschlechterwissen transportiert für gewöhnlich das normative Ideal der Gleichheit, während das praktische handlungsleitend in der Reproduktion tatsächlicher Ungleichheiten ist (Wetterer 2005a: 61f; 2008a: 45f). Das alltagsweltliche Geschlechterwissen, über das alle Akteur*innen verfügen, ist somit nicht nur vielfältig, sondern in sich auch inkongruent (ebd.: 46; Wetterer 2009: 53). Inwiefern diskursives und praktisches Wissen im Widerspruch zueinander stehen, variiert und hängt auch vom Kontext ab – so gilt beispielsweise, dass dieser in akademisierten, urbanen Milieus besonders ausgeprägt ist (Wetterer 2008a: 46; 2009: 52f).⁸⁹ Gleichberechtigung ist dort zwar hegemonial geworden (Wetterer 2008a: 45), gehandelt wird jedoch nicht dieser Maxime entsprechend. Diese „rhetorische Modernisierung“ (Wetterer 2005b: 75), die dadurch gekennzeichnet ist, dass ungleichheitsreproduzierende Praxen zwar weiterhin relevant sind, in einem vom Gleichheitsideal geprägten Diskurs jedoch keinen Raum haben, kann dazu

⁸⁷ Wetterer verweist selber darauf, dass das Adjektiv *diskursfähig* die präzisere Bezeichnung wäre (2008a: 45). Da sie es in ihrer Konzeption jedoch als diskursiv bezeichnet, wird auch hier diese Begrifflichkeit genutzt.

⁸⁸ Genauer differenziert Wetterer das alltagsweltliche Geschlechterwissen in seine diskursiven Bestandteile und „einen breiten Fundus fragloser Selbstverständlichkeiten und Handlungsrouninen [umfasst], zu dem vorreflexiv gewordene implizite Wissensbestände ebenso gehören wie inkorporierte Formen eines praktischen Wissens oder Könnens, das weniger im Kopf bewahrt ist als im Körper und scheinbar wie von selbst ‚geschieht‘“ (2009: 52). Die praxisrelevanten Wissensbestandteile werden so noch danach unterschieden, inwiefern es sich hierbei um implizites Wissen, und solches, das kaum noch in kognitiver Form vorliegt, handelt. Da beides jedoch im Handeln zum Tragen kommt, und dieser Aspekt hier im Fokus steht, erlaube ich es mir, beide Aspekt im Folgenden gemeinsam zu behandeln und als *praktisches Wissen* zu bezeichnen.

⁸⁹ Hier kommt zum Tragen, dass der Widerspruch zwischen diskursivem und praktischem alltagsweltlichen Geschlechterwissen als Ausdruck der „Gleichzeitig von kulturellem Wandel und strukturellem Beharrungsvermögen“ (Wetterer 2005a: 62) verstanden werden kann – die Diskrepanz ist demnach in kulturell besonders progressiven Kontexten, die jedoch keinen vergleichbaren Strukturwandel durchlaufen haben, besonders stark.

beitragen, dass benachteiligende Momente des routinierten Handelns verdeckt werden (Wetterer 2003: 290; 2005b: 77; 2008a: 46f; 2009: 53).⁹⁰ Die „De-Thematisierung“ (Wetterer 2003: 290) erfüllt so nicht nur die Funktion, entsprechende Praxen abzusichern, sondern sie ist vor allen Dingen für den Alltag der Akteur*innen von hoher Relevanz, da sie ihnen die Möglichkeit erhält, routiniert zu handeln (Wetterer 2009: 53). Würden benachteiligende Praxen, und damit auch das ihnen zugrunde liegende Geschlechterwissen, zum Gegenstand der Auseinandersetzung, wäre ein routiniertes Handeln nicht mehr möglich und der Alltag der Akteur*innen würde sich enorm verkomplizieren (Wetterer 2008a: 47f). Wetterer stellt dazu fest, dass es sich für die normalen Mitglieder der Gesellschaft anbietet, „über die Diskrepanz zwischen Diskurs und Praxis lieber zu schweigen als zu reden, und nur dann, wenn es denn wirklich nicht mehr anders geht, vehement darauf zu insistieren, dass es diese Diskrepanz für sie überhaupt nicht gibt“ (2009: 54). Solange das Schweigen jedoch möglich ist und so gilt, dass das normative Ideal der Gleichheit den Diskurs bestimmt, in den Praxen jedoch Ungleichheiten reproduziert werden, ohne dass dies Gegenstand der Auseinandersetzung ist, schließt Wetterer, dass „die Idee der Gleichheit gegenwärtig auf dem besten Wege ist, sehr erfolgreich zu scheitern“ (2011: 60).

3.3 Lerntheoretische Grundlagen

Nachdem in 3.1 dargelegt wurde, dass Handeln und Struktur sich wechselseitig beeinflussen, und auf geändertes Handeln geänderte Strukturen folgen können, wurde in 3.2 ausgeführt, dass das Handeln wiederum auf dem Wissen der Individuen basiert. Der angenommenen Logik folgend, muss sich also das Wissen der Individuen wandeln, um über geändertes Handeln einen Strukturwandel zu bedingen. Da das routinierte Handeln, welches auf dem praktischen, alltagweltlichen Wissen der Akteur*innen basiert, für die Strukturreproduktion von besonderer Bedeutung ist, muss auf einen Wandel dieser Wissensbestände abgezielt werden. Ergänzend zu den Ansätzen Anthony Giddens' und Angela Wetterers wird eine lerntheoretische Konzeption herangezogen, um diese Prozesse zu fundieren. Da auf das

⁹⁰ In älteren Arbeiten geht Wetterer ausführlich darauf ein, dass diese rhetorische Modernisierung einem Bruch mit der institutionellen Reflexivität Goffmans gleichkommt (2002: 523ff; 2005b: 79). Mit dem Ansatz der institutionellen Reflexivität weist dieser darauf hin, dass „Alltagshandeln und Alltagswissen reflexiv aufeinander bezogen sind“ (Wetterer 2002: 79) und indem sie „als Vermittlungsinstanz von Mikro- und Makro-Ebene, als ‚Schnittstelle zwischen Sozialstruktur und Interaktionsordnung‘“ (ebd.) verstanden wird, impliziert das Konzept auch die wechselseitige Bedingung von Handeln und Struktur. Goffman selber verbindet mit der institutionellen Reflexivität, dass Geschlechtsunterschiede nicht als biologische Tatsachen, die zwangsläufig Einfluss auf alle Interaktionen ausüben, verstanden werden, sondern dass vielmehr hinterfragt wird, wie den biologischen Unterschieden in der Interaktion erst Bedeutung zugeschrieben wird (Goffman 1994: 128). Dabei ermöglicht die institutionelle Reflexivität die „Verfestigung unserer Geschlechterrollenstereotypen und des vorherrschenden Arrangements der Geschlechter“ (ebd.: 139). Indem Goffman neben der Konstruktion von Geschlecht in Interaktionen auch die institutionalisierten Praxen, die deren Grundlage bilden, fokussiert (ebd.: 150), geht er über die klassischen Ansätze des Doing Gender hinaus (Knoblauch 1994: 41f; Kotthoff 1994: 163). Da Praxen in diesem Sinne als Strukturen verstanden werden können, deckt Goffmans Wirkungsannahme sich mit der Giddens'.

praktische (Geschlechter)Wissen der Akteur*innen abgezielt wird, bedeutet lernen nicht primär, dass neues Wissen erworben wird, sondern dass unbewusste, handlungsleitende Annahmen bewusstgemacht und kritisch reflektiert werden. Eben solche Lernprozesse fokussiert Jack Mezirow mit seiner konstruktivistischen Theorie des transformativen Lernens (Laros 2015: 20), auf die hier zurückgegriffen wird. Da diese sich in erster Linie auf das individuelle Lernen bezieht, wird ergänzend der Ansatz der transformativen Organisationsforschung von Hildegard Macha und Kolleginnen vorgestellt, bevor deren Modell des transformativen organisationalen Lernens, das aufzeigt, wie auf die individuelle Transformation von *Bedeutungsstrukturen* organisationaler Wandel folgen kann, erläutert wird.⁹¹

3.3.1 Der Wandel von Bedeutungsstrukturen – Jack Mezirows Theorie des Transformativen Lernens

Jack Mezirow zielt mit seinem Ansatz des transformativen Lernens nicht primär darauf ab, dass Akteur*innen neues Wissen erwerben, sondern sich eigene Annahmen bewusstmachen und diese kritisch reflektieren. Die Annahmen, und damit das Wissen, auf dessen Transformation Mezirow abzielt, bezeichnet er als Bedeutungsstrukturen, oder auch „*frames of reference*“ (1997: 5). Diese sind, wie Mezirow ausführt, „the structure of assumptions through which we understand our experiences“ (ebd.) und in dem Sinne Erwartungsgewohnheiten (Mezirow 1990: 1). In dieser Funktion beeinflussen sie Emotionen, Erkenntnisse und die Wahrnehmung (Mezirow 1997: 5), die bei der Interpretation von Erfahrungen zum Tragen kommen (Laros 2015: 23; Mezirow 1990: 1), und dadurch auch die subjektive Konstruktion von Bedeutung (Mezirow 2018: 116).^{92, 93} Sie wirken dahingehend, dass der Interpretationsprozess auch von früheren Erfahrungen der Akteur*innen beeinflusst wird (Mezirow 1990: 2). Frames können den Akteur*innen bewusst oder unbewusst sein (Mezirow 2018: 116) und bestehen aus kognitiven, konativen und emotionalen Anteilen (Mezirow 1997: 5); Hildegard Macha und Kolleginnen bezeichnen sie schlicht als „Einstellungen“ (Macha et al. 2017: 41). Sie beeinflussen alles Denken, Lernen, Fühlen und Glauben der Akteur*innen, da sie nicht nur die subjektive Wahrnehmung, sondern auch das

⁹¹ Die Theorie der transformativen Organisationsforschung ist „eine Theorie, die in der Praxis erprobt wird und die in der Praxis auf ihre Wirksamkeit überprüft wird“ (Macha et al. 2017: 48). Neben dem Modell des transformativen organisationalen Lernens thematisiert sie zusätzlich ein Evaluationsdesign sowie pädagogische Anregungen zur Gestaltung von Workshops (ebd.).

⁹² Bedeutung setzt Mezirow mit Interpretation gleich und formuliert entsprechend: „Bedeutung schaffen heißt Erfahrung deuten und sie in einen Zusammenhang stellen“ (Mezirow/Arnold 1997: 29). Interpretation wiederum bezeichnet er als „Äußerungen von Bedeutungsschemata“ (ebd.: 27).

⁹³ Frames, mit denen Akteur*innen sich nicht auseinandergesetzt haben, sind dabei oft verzerrt und führen so zu einer inkorrekten Konstruktion von Bedeutung (Mezirow/Arnold 1997: 30). Diese Verzerrungen, die epistemischer, soziokultureller bzw. soziolinguistischer oder psychologischer Natur sein können, kommen zustande, indem die Frames unkritisch übernommen und nicht hinterfragt werden (Mezirow 1990: 14; Mezirow/Arnold 1997: 121).

Verstehen determinieren (Mezirow/Arnold 1997: 29). Dabei sind Frames und Erfahrungen reflexiv aufeinander bezogen – denn einerseits sind die Frames „Annahmen, innerhalb deren [sic] unsere bisherigen Erfahrungen assimiliert und zu neuer Erfahrung transformiert werden“ (ebd.: 51), gleichzeitig bedingen sie jedoch, wie zukünftige Erfahrungen interpretiert werden (ebd.).

Ein jeder Frame of Reference besteht aus den sogenannten *habits of mind* und korrespondierenden *points of view* (Mezirow 1997: 5).⁹⁴ Habits of Mind sind relative stabile (ebd.: 6), abstrakte Erwartungen, Annahmen und Überzeugungen (Laros 2015: 23), Mezirow konkretisiert sie als „higher-order schemata, theories, propositions, beliefs, prototypes, goal orientations and evaluations, and what linguists call ‚networks of arguments‘“ (1990: 2) oder auch „broad, abstract, orienting, habitual ways of thinking, feeling, and acting influenced by assumptions that constitute a set of codes“ (1997: 5f). Für diese Codes gilt, dass sie „cultural, social, educational, economic, political or psychological“ (ebd.: 6) sein können. Zu den Habits of Mind gehören komplette Glaubenssysteme und sie befähigen die Akteur*innen, Werturteile zu fällen (Mezirow 1990: 2f). Sind Habits of Mind relativ abstrakte Konstrukte, so können die Points of View als deren Konkretisierung verstanden werden (Laros 2015: 23; Mezirow 1997: 6). Sie entsprechen der individuellen Konstellation aus Überzeugungen, Werturteilen, Einstellungen, Emotionen und Wissen, die in Interpretationen zum Tragen kommen (Laros 2015: 23; Mezirow 1997: 6; 2000: 18; Mezirow/Arnold 1997: 5) und wirken so als „habitual, implicit *rules* for interpreting“ (Mezirow 1990: 2, Hervorhebungen i. O.).⁹⁵ Um das Verhältnis zwischen Habits of Mind und Points of Views zu illustrieren, greift Mezirow gerne auf das Beispiel des Ethnozentrismus zurück: „An example of a habit of mind is ethnocentrism, the predisposition to regard others outside one's own group as inferior. A

⁹⁴ In früheren Arbeiten bezeichnet Mezirow diese noch als „meaning *perspectives*“ und „meaning *schemes*“ (1990: 2; Hervorhebungen i. O.), in der fortschreitenden Ausarbeitung der Theorie setzten sich allerdings die Begrifflichkeiten, die auch hier genutzt werden, durch. Mezirows Gebrauch der Begrifflichkeiten *Frame of Reference* und *Meaning Perspective* erscheint mir zudem inkonsequent. Teilweise bezeichnet er die Frames of Reference als „structures of assumptions“ (Mezirow 1997: 5) und führt weiter aus, dass jeder Frame aus „two dimensions: habits of mind and a point of view“, besteht (ebd.), an anderer Stelle definiert er zwar weiterhin, dass ein jeder Frame sich aus Habits und Points zusammensetzt (Mezirow 2000: 17; Mezirow 2018: 116), nutzt die Begriffe Frame of Reference und Meaning Perspective jedoch synonym (Mezirow 2000: 16; Mezirow 2018: 114). Im Weiteren orientiere ich mich an Laros, die Mezirows Arbeiten so versteht und übersetzt, dass die Theorie auf den Wandel individueller Bedeutungsstrukturen abzielt (2015: 21). Diese Bedeutungsstrukturen sind das, was Mezirow als Frames bezeichnet (ebd.: 22) und sie bestehen, in Übereinstimmung mit den in späteren Arbeiten von Mezirow genutzten Termini, aus Habits of Mind und Points of View (ebd.: 23). An dieser Stelle soll darauf hingewiesen, dass eine deutsche Übersetzung des Autors vorliegt. In dieser wird der Wandel von Bedeutungsperspektiven als Ziel des transformativen Lernens genannt (Mezirow/Arnold 1997: 5). Da in diesem Werk die Habits of Mind jedoch ebenfalls als „Bedeutungsperspektiven“ (ebd.) bezeichnet werden, wird im Sinne der begrifflichen Klarheit darauf verzichtet, auf Mezirows deutsche Termini zurückzugreifen.

⁹⁵ Zu den Points of View gehören jedoch auch sehr konkrete Annahmen über Wenn-Dann-, kausale und kategorische Beziehungen – so erwarten Akteur*innen, dass Essen ihren Hunger befriedigt oder gehen davon aus, dass eine Tür sich öffnet, wenn der entsprechende Mechanismus betätigt wird (Mezirow 1990: 2).

resulting point of view is the complex of feelings, beliefs, judgments, and attitudes we have regarding specific individuals or groups (for example, homosexuals, welfare recipients, people of color, or women)” (1997: 6). Die generelle Voreingenommenheit gegenüber Akteur*innen, die nicht zur eigenen sozialen Gruppe gehören, als Habit of Mind, konkretisiert sich hier in dem Point of View, der als negative Gefühle, Überzeugungen, Urteile und Einstellungen das Handeln gegenüber den Mitgliedern *fremder* Gruppen prägt. Im Gegensatz zu den Habits of Mind sind die Points of View weniger stabil, sondern kontinuierlichem Wandel unterworfen (ebd.: 6) – so gilt in Bezug auf das Beispiel des Ethnozentrismus, dass eine positive Erfahrung mit Mitgliedern einer fremden Gruppe zwar dazu führen kann, dass ein Point of View sich ändert, und damit das Agieren gegenüber Mitgliedern dieser bestimmten Gruppe, nicht zwingend beeinflusst dies jedoch auch die ihm zugrunde liegende Habit of Mind, und damit die Einstellung gegenüber den Mitgliedern anderer Gruppen (Mezirow 2018: 166).

Frames of Reference ermöglichen es Akteur*innen, routiniert zu handeln. Auch um ihre Handlungsfähigkeit zu erhalten, tendieren sie dazu, Erfahrungen, die nicht ihren Frames entsprechen, zu verdrängen oder abzulehnen (Laros 2015: 23f; Mezirow 1978: 101, 104; 1990: 4; 1997: 5; 2018: 116), sodass keine Auseinandersetzung mit diesen stattfinden muss. Entscheidend dafür, dass Lernprozesse dahingehend wirken, dass sie zu einem anderen Handeln führen, ist es jedoch, dass die Akteur*innen die eigenen Frames kritisch reflektieren, sodass diese transformiert, und dadurch umfassender, differenzierter, integrativer und reflexiver werden (Mezirow 1997: 5).^{96, 97} Im Mittelpunkt von Mezirows Theorie steht eben diese Transformation der Bedeutungsstrukturen, die auf zwei verschiedene Arten und Weisen erfolgen kann: Einerseits können sich Habits of Mind wandeln, möglich ist es jedoch auch, dass die Transformation von Points of Views dahingehend kumuliert, dass die ihnen zugrunde liegende Habit sich wandelt (Mezirow 1990: 13; 1997: 7; 2018: 118). Die Transformation von Points ist dabei ein fester Bestandteil des alltäglichen Lernens (Mezirow/Arnold 1997: 164), wohingegen die von Mezirow als „*epochal*“ (2018: 118, Hervorhebungen i. O.) bezeichnete Transformation von Habits häufig die Folge persönlicher Krisen ist (Mezirow 1990: 13f; 2018: 118). Sowohl für die epochale, als auch die kumulative Transformation gilt, dass entsprechende Prozesse zumeist unbewusst ablaufen (ebd.).⁹⁸

⁹⁶ Macha et al. führen dazu aus, dass es durch eine solche Transformation dazu kommt, dass die Points of View, die im Handeln der Akteur*innen zum Tragen kommen, auf einer Basis beruhen, die weniger Vorurteile enthält (2017: 42).

⁹⁷ Dabei gilt, dass Menschen zwar geneigt sind, abzulehnen, was nicht zu bestehenden Frames passt, dass sie ebenso jedoch danach streben, auch Erfahrungen, die mittels dieser nicht interpretiert werden können, zu verstehen (Laros 2015: 24). Wie relevant das Bedürfnis nach Verstehen ist, fasst Mezirow in den Worten „[n]o need is more fundamentally human than the need to understand the meaning of our experience“ (1990: 11). Hierdurch kann eine gewisse Offenheit für diese Lernprozesse angenommen werden.

⁹⁸ In früheren Arbeiten hat Mezirow die Annahme vertreten, dass Reflexion für die meisten Prozesse transformativen Lernens unabdingbar ist – entsprechend hat er diese auch nicht als unbewusst angesehen

Generell kann Transformatives Lernen durch instrumentelles und kommunikatives Lernen stattfinden und geht im kommunikativen für gewöhnliche mit kritischer Reflexion einher (ebd.: 117). Diese zeichnet sich dadurch aus, dass die Akteur*innen sich mit den Vorannahmen, die ihren Überzeugungen, Werten, Gefühlen und Ansichten zugrunde liegen, auseinandersetzen und sie hinterfragen (Mezirow 1997: 6; Mezirow/Arnold 1997: 96f). Die Reflexion kann sich dabei sowohl auf einen „Sachverhalt und [ein] Verfahren“ (ebd.: 97), als auch explizit auf Prämissen beziehen (ebd.). Während erstes zur Transformation von Points of View führen kann, bedingt zweites die Transformation von Habits of Mind (ebd.). Um solche Reflexionsprozesse zu initiieren, muss den Akteur*innen ein Raum und Anlass zur Auseinandersetzung mit den eigenen Frames of Reference geboten werden (Mezirow 1990: 13). Für die Reflexion ist die Teilnahme am Diskurs, der ein entscheidender Part kommunikativer Lernprozesse ist (Laros 2015: 28; Mezirow 2018: 115), unverzichtbar. Im Diskurs setzen Akteur*innen sich mit ihren Frames of Reference und den Grundlagen, auf denen diese basieren, auseinander – er ist somit eine Möglichkeit, die Bedeutung der eigenen Erfahrungen zu verstehen (ebd.). Erst hierdurch erlangen Akteur*innen die Distanz, die es benötigt, um sich kritisch-reflexiv mit den eigenen (Vor)Annahmen auseinanderzusetzen und die eigenen Erfahrungen unverzerrt interpretieren zu können (Mezirow 1990: 10). Ziel der Teilnehmenden am Diskurs ist es, zu einem gemeinsamen Verständnis zu kommen, indem „problematische Überzeugungen und gegensätzliche Sichtweisen“ (Laros 2015: 28) kommunikativ validiert werden.⁹⁹ Je mehr unterschiedliche Perspektiven in den Diskurs eingebracht werden, desto wahrscheinlicher ist es, dass eine valide(re) Interpretation gefunden wird (Mezirow 1997: 6).¹⁰⁰ Um zu dieser zu gelangen, müssen auch die Kontextbedingungen, in denen die jeweilige Überzeugung entstanden ist, im Diskurs berücksichtigt werden (Mezirow 1990: 9), denn sie zeigen den Rahmen auf, in dem diese als *wahr* angesehen wurde (Mezirow/Arnold 1997: 81). Transformatives Lernen kann dabei sowohl Teil des alltäglichen Lernens sein, es kann jedoch auch angeregt und begleitet werden. In diesem Fall ist es die Aufgabe der begleitenden Personen, die Lernenden darin zu unterstützen, sich die eigenen Lernprozesse bewusst zu machen (ebd.) und Diskursmöglichkeiten zu eröffnen (ebd.: 191f).¹⁰¹

(1990: 13f; 1997: 7). Nachdem dieser Aspekt der Theorie verschiedentlich kritisch diskutiert wurde, geht Mezirow inzwischen davon aus, dass viele Transformationsprozesse unbewusst ablaufen und die Intuition hier die Funktion der kritischen Reflexion übernimmt (2018: 118f).

⁹⁹ Neben der Validierung spezieller Frames of Reference dient der Diskurs auch der Absicherung umfassender Konstrukte, wie moralischer Werte (Mezirow 1997: 9).

¹⁰⁰ Wird eine solche nicht im Diskurs gefunden, müssen Akteur*innen sich auf Traditionen, Autoritäten oder andere externe Kräfte verlassen (Mezirow 1990: 10; 2018: 115).

¹⁰¹ Transformatives Lernen kann subjektiv, das heißt, mit Bezug auf eigene Frames of Reference, oder objektiv, und damit bezogen auf die Frames anderer, erfolgen (Mezirow 2000: 23). Hier ist die subjektive Transformation

Mezirow identifiziert in seiner Theorie vier Formen des Lernens, die dahingehend unterschieden werden, ob bzw. in welcher Intensität sie transformativ wirken - nur für zwei der Formen gilt, dass sie transformatives Potential aufweisen: So können Akteur*innen ihre Points of View aufgrund von Erfahrungen kritisch reflektieren und geschieht dies häufiger, kann es sich auf die zugrunde liegende Habit auswirken (Mezirow 1997: 7), sodass eine kumulative Transformation der Habit stattfindet – der Lernprozess wirkt hier primär dahingehend, dass bestehende Points transformiert werden, kann so aber auch in einer Transformation der Habit resultieren. Voraussetzungsvoll und relativ selten sind die epochalen Transformationen, die den vierten von Mezirow identifizierten Lernprozess abbilden. Sie wirken dahingehend, dass Akteur*innen sich ihrer Habits bewusst werden und sie kritisch reflektieren, sodass diese sich wandeln (ebd.). Nach einer Transformation der Frames können Akteur*innen auf umfassendere, integrativere, differenziertere und durchlässigere Bedeutungsstrukturen zurückgreifen (ebd.: 14), was sich auf die Art und Weise, in der Erfahrungen Bedeutung zugeschrieben wird, und das Handeln, auswirkt.¹⁰² Akteur*innen, die einen neuen Frame entwickelt haben, greifen nicht mehr auf den vorher internalisierten zurück – wohl aber interpretieren sie vergangene Erfahrungen mittels des aktuellen Frames neu (Mezirow 1978: 106).

Mit allem Lernen Erwachsener verbindet Mezirow den Anspruch, dass es dahingehend wirken soll, dass sozialer Wandel stattfindet. Speziell das transformative Lernen verfolgt hierfür den Ansatz, repressive Strukturen, Praxen, Normen, Institutionen und sozioökonomische Bedingungen dahingehend zu gestalten, dass alle Akteur*innen frei und gleichberechtigt am Diskurs teilhaben und eine kritisch-reflexive Einstellung erwerben können (Mezirow 2018: 120).¹⁰³ Dabei muss jedoch berücksichtigt werden, dass Mezirow selber den Fokus auf individuelles Lernen richtet und das für den sozialen Wandel entscheidende soziale Handeln nicht berücksichtigt (Laros 2015: 30).¹⁰⁴ Anna Laros verweist hierzu jedoch darauf, dass das auf geänderten individuellen Frames of Reference basierende Handeln „das Potential

von besonderer Bedeutung, es soll allerdings zumindest darauf hingewiesen werden, dass es unverzichtbar ist, die Frames Anderer kritisch zu reflektieren, um gemeinsam Probleme lösen zu können (Mezirow 1997: 6).

¹⁰² Generell sieht Mezirow einen engen Zusammenhang zwischen Bedeutungsstrukturen und (individuellem) Handeln, der sich auch auf transformative Lernprozesse auswirkt, denn „[z]u jedem transformativen Lernprozess gehört die Vornahme von Handlungen zur Umsetzung der durch kritische Reflexion gewonnenen Einsichten“ (Mezirow/Arnold 1997: 192). Dabei gilt, dass es von der Art der Verzerrung der bisherigen Frames of Reference abhängt, welches Handeln im Lernprozess realisiert werden muss (ebd.).

¹⁰³ Transformatives Lernen zielt damit auf ein emanzipatorisches Lernen ab (Mezirow/Arnold 1997: 81).

¹⁰⁴ In der Rezeption seiner Arbeit wurden auch weitere Aspekte von Mezirows Ansatz kritisiert. Er selber bietet einen Überblick der Kritikpunkte (2018: 118ff) und zeigt auch auf, wie er das soziale Handeln in seiner Arbeit berücksichtigt sieht (ebd.: 120). Weitere Ausführungen zum sozialen Handeln finden sich zudem in Mezirow/Arnold 1997: 175ff. Indem Kitchenham tabellarisch darstellt, wie Mezirow seinen Ansatz zwischen 1978 und 2006 weiterentwickelt hat, zeigt er auf, wie dieser auf Aspekte, die Gegenstand der kritischen Diskussion waren, eingegangen ist (2008: 110).

habe[n], die soziale Realität im jeweiligen Umfeld“ (ebd.: 35) zu ändern – eine Annahme, die sich mit der hier vertretenen Perspektive, dass gesellschaftliche Strukturen im individuellen Handeln reproduziert und transformiert werden, deckt.

3.3.2 Ein Ansatz zur Förderung des gleichstellungsrelevanten Lernens in Organisationen

Ausgangspunkt der Theorieentwicklung von Hildegard Macha und Kolleginnen ist die Frage, wie kleine und mittelständische Unternehmen darin unterstützt werden können, ihre Gender- und Diversitykompetenzen auszubauen (Macha/Hitzler 2016: 314).¹⁰⁵ Ein Auf- bzw. Ausbau dieser Kompetenzen ist aus Sicht der Forscherinnen unumgänglich, wenn Gleichstellungsbemühungen Erfolg zeigen sollen – so stellen Macha und Stefanie Hitzler fest, dass „eine Vielzahl von Maßnahmen zu G&D [*Gender und Diversity, Anmerkung A. D.*] [...] deshalb nicht optimal [wirkt], weil ein Bewusstsein für die diskriminierenden Praxen im Berufsalltag fehlt und daher Konzepte des G&D zu kurz greifen“ (2016: 314). Mit dem Kompetenzaufbau wiederum ist die Erwartung verbunden, dass ein Bewusstsein für diese Praxen und ihre Wirkung entsteht.

Dem Ansatz vergeschlechtlichter Organisationen entsprechend, wird auch von Macha und Kolleginnen die Grundannahme verfolgt, dass Organisationen per se nicht geschlechtsneutral, sondern, im Sinne Joan Ackers, *gendered* sind (Macha 2014: 45; Macha/Hitzler 2016: 316). Dabei wird davon ausgegangen, dass Prozesse des *doing gender*¹⁰⁶ auf drei Ebenen wirken: Auf der Ebene der individuellen Akteur*innen wird es praktiziert; hier finden auch benachteiligende Praxen statt (Macha 2014: 46; Macha/Hitzler 2016: 316). Auf der interaktionalen Ebene der Gruppe kumulieren die individuellen Praxen zu Verfahren und Regeln, die eine Benachteiligung von Frauen bedingen (Macha 2014: 46; Macha/Hitzler 2016: 316) und auf der strukturellen Ebene der Organisation finden die Praxen Eingang in Artefakte wie Dokumente und Leitfäden (Macha 2014: 46; Macha/Hitzler 2016: 316), wodurch sie abgesichert werden. Für jede der Ebenen entwickeln Macha und Kolleginnen Interventionsansätze, um entsprechenden Prozessen entgegenzuwirken und ein Lernen zu initiieren: Ausgegangen wird davon, dass individuelle Lernvorgänge sich nicht nur auf die

¹⁰⁵ Indem Macha und Hitzler davon sprechen, „die Gender und Diversity-Kompetenz in Unternehmen mit konkreten Strategien zu vergrößern“ (2016: 314), wird diese zu einem Kennzeichen primär des Unternehmens, nicht der Mitarbeiter*innen. Diese Perspektive wird in Bezug auf das Modell des transformativen organisationalen Lernens übernommen – nichtsdestotrotz wird hier generell die Annahme vertreten, dass die im Unternehmen vorhandenen Kompetenzen aus den Kompetenzen der dort tätigen Personen folgen und eine Entpersonifizierung dieser problematisch sein kann. Im Gegensatz dazu verfolgen Macha et al. das Ziel, mit ihren Interventionen auf die Schaffung personenbezogener Wissensbestände abzielen (2017: 38).

¹⁰⁶ Macha und Kolleginnen beziehen sich durchgehend auf Gender und Diversity und gehen entsprechend neben Prozessen des *Doing Gender* ebenso von Prozessen des *Doing Difference* aus (Macha 2014: 45). Der inhaltlichen Fokussierung dieser Arbeit ist es geschuldet, dass ich im Weiteren nur auf die geschlechtsbezogenen Aspekte des Ansatzes Bezug nehme.

Ebene der Akteur*innen auswirken, sondern ebenso auf die Ebene der Gruppe und der Organisation (Macha 2014: 47), individuelles und organisationales Lernen also in einem engen Zusammenhang stehen (Macha et al. 2017: 35ff, 41). Das finale Ziel ist es, dass das Lernen „neue Handlungsoptionen und –freiräume eröffnet“ (ebd.: 46).

Lernprozesse auf Ebene der individuellen Akteur*innen, die Ausgangspunkt des organisationalen Lernens sind, erklären Macha und Kolleginnen u. A. durch Mezirows Theorie des transformativen Lernens. Da diese „auf die Veränderung von Einstellungen bei den Teilnehmer_innen“ (ebd.: 41) abzielt, stellt sie „eine gute Basis für organisationales Lernen in Unternehmen“ (ebd.) dar. Um das Lernen der Mitglieder der Organisationen zu erklären, greifen die Autorinnen zusätzlich auf weitere Ansätze zurück, die sie dem Konzept des „transformativen Lernens“ (ebd.) zuschreiben. So unterscheiden sie, Chris Argyris und Donald Schön folgend, Lernprozesse danach, ob mit ihnen ein *Single Loop* oder ein *Double Loop Learning* einhergeht (ebd.: 43). Das *Single Loop Learning* erfolgt dabei nach dem Prinzip „Versuch und Irrtum“ (ebd.) und dient der kurzfristigen Lösung von Problemen, wohingegen das *Double Loop Learning* der langfristigen – oder eher: nachhaltigen – Lösung von Problemen dient und angewendet wird, wenn wiederholtes *Single Loop Learning* nicht den erwarteten Erfolg bringt (ebd.). Im *Double Loop Learning* werden Ziele und Werte kritisch reflektiert und am Ende des Prozesses erreichen die Akteur*innen das, was Mezirow als einen neuen *Frame of Reference* bezeichnen würde (ebd.).

Double Loop Learning kann jedoch nicht nur auf Ebene der Individuen, sondern auch auf der der Organisation stattfinden.¹⁰⁷ Wie die Transformation von *habits of minds* bzw. ganzer *frames of reference* im individuellen transformativen Lernen, bezieht dieses sich auf unbewusste, kulturelle und strukturelle Aspekte und führt dazu, dass „die Berechtigung der einer Handlung zugrundeliegenden Ziele und Werte“ (ebd.) reflektiert und diese hinterfragt und weiterentwickelt werden (ebd.). Verschiedene Forscher*innen haben Argyris und Schöns Ansatz durch das *Triple Loop Learning* weitert, mit dem es einhergeht, dass die Grundfesten einer Organisation sich ändern, wobei der Wandel handlungsrelevanter Werte und „habitualiserte[r] Tradition[en]“ (ebd.) von besonderer Bedeutung ist.

Ergänzend zu Argyris' und Schöns Ansatz kann für die Analyse individueller Lernprozesse auch auf Gregory Batesons Modell der fünf Lernstufen zurückgegriffen werden (ebd.: 44). Diese können Akteur*innen erreichen, wenn gewisse Lernvoraussetzungen erfüllt sind (ebd.) und sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie nicht in einer hierarchischen Beziehung zueinander stehen und kontextabhängig sind (ebd.). Die inhaltliche Passung des Ansatzes zur Arbeit von

¹⁰⁷ Zwar ziehen Macha et al. Argyris und Schöns Ansatz heran, um Prozesse des individuellen Lernens zu erklären (2017: 41), greifen jedoch in diesem Zusammenhang auch Lernprozesse auf organisationaler Ebene auf (ebd.: 43). Sie werden so auch an dieser Stelle genannt und eine Einschränkung der Stringenz in Kauf genommen, denn die Ausführungen zu organisationalen Lernprozessen folgen in dieser Arbeit erst später.

Macha und Kolleginnen ergibt sich dadurch, dass Batesons Lernmodell insbesondere auf die Veränderung von Werten und Prinzipien abzielt (ebd.). Seine Lernstufen bezeichnet er mit den Ziffern 0-4, wobei 0 die Grundlage darstellt und sich auf Prozesse bezieht, in denen keine Korrektur vonnöten ist (ebd.). Lernen der Stufe 1 nach Bateson entspricht einer Konditionierung – im Gegensatz zu Stufe 0 wird hier eine Handlung korrigiert und durch neues Handeln ersetzt (ebd.). Auf Stufe 2 verortet Bateson das sogenannte *Deutero-Lernen*, mit dem es einhergeht, dass das Lernen der Stufe 1 sich ändert. Notwendig hierfür ist es, dass Lernende ihre Lernprozesse reflektieren können (ebd.: 44f). Lernen der Stufe 3 wiederum bedeutet, dass das Lernen der Stufe 2 sich ändert – es tritt nur in den seltensten Fällen auf und führt dazu, dass Akteur*innen auf eine neue Art Denken und Handeln sowie neue Überzeugungen entwickeln (ebd.: 45). Da das Lernen der Stufe 4 „kaum je durch ein Subjekt erreicht wird“ (ebd.: 46), ist es hier zu vernachlässigen.

Organisationales Lernen basiert zwar auf dem individuellen Lernen, relevant sind jedoch auch Lernprozesse auf Gruppen- und Organisationsebene – Macha et al. sprechen hier von „Meso- und Makroebene“ (2017: 36). Zu deren Erklärung greifen sie u. A. auf das *4I-Modell* organisationalen Lernens zurück, das auf Mary M. Crossan zurückgeht und inzwischen in erweiterter Form vorliegt (ebd.: 36f). Da dieses es ermöglicht, die wechselseitige Bedingung von Akteur*in und Organisation abzubilden, sehen die Autorinnen es als besonders geeignet zur Analyse organisationalen Lernens an. Im 4I-Modell wird organisationales Lernen als Prozess verstanden, der mit dem individuellen Lernen beginnt und über das Lernen in Gruppen zum Wandel der Organisation führt (ebd.: 37), sodass ein Zusammenhang von Lern- und Veränderungsprozessen auf den unterschiedlichen Ebenen angenommen wird. Weiterhin wird der Tatsache Rechnung getragen, dass Lernprozesse an früheres Lernen, und damit implizites Wissen, anknüpfen (ebd.). Die drei Lernebenen (der Akteur*innen, der Gruppe und der Organisation) werden im 4I-Modell als durch vier Schritte verknüpft angesehen, denen das Modell auch seinen Namen verdankt: Auf der Ebene der Akteur*innen werden im *Intuiting*, basierend auf subjektiven Erfahrungen, neue Einsichten und Ideen entwickelt. Im *Interpreting* werden diese neuen Einsichten – durch Sprache und Handlung – vermittelt und erklärt. Da es hier von zentraler Bedeutung ist, diese Einsichten Anderen zu vermitteln, finden die Lernprozesse primär auf Ebene der Gruppe statt. Das *Integrating*, das ebenfalls auf der Ebene der Gruppe geschieht, zielt darauf ab, ein gemeinsames Verständnis zu entwickeln, das Grundlage gelingenden kollektiven Handelns ist. Dieses gemeinsame Verständnis findet, im Prozess der *Institutionalization*, schließlich Eingang in Strukturen, Verfahren, Regeln und Strategien und leitet so nicht nur das Handeln der Organisation, sondern es wird zu Wissen der Organisation (ebd.: 38). Um auch im Lernprozess wirkende Machtmechanismen ausreichend berücksichtigen zu können, ergänzen Thomas B. Lawrence

und Kollegen das 4I-Modell durch sie, wobei sie jeden der Lernschritte als mit einer bestimmten Machtdimension verknüpft ansehen (ebd.: 39f). Macha et al. leiten aus diesen Befunden für jeden Lernschritt Konsequenzen ab, um im Lernprozess auf die entsprechenden Machtaspekte reagieren zu können (ebd.). Eine weitere Ergänzung erfährt das 4I-Modell durch die Berücksichtigung von Barrieren und Zwängen, die Jan Schilling und Annette Kluge vornehmen. Barrieren und Widerstände können dabei sowohl auf Ebene der Akteur*innen, als auch auf Ebene der Organisation verortet sein und die Autor*innen identifizieren für jeden Lernschritt spezifische Aspekte, die diesen behindern können und die sie in ihrer Intervention aufgreifen und zum Gegenstand empirischer Forschung machen (ebd.: 41).

3.3.3 Hildegard Machas Modell des transformativen organisationalen Lernens

Auf Basis der diskutierten Arbeiten entwickeln Macha und Kolleginnen abschließend ein Lernmodell, das sieben verschiedene Aspekte berücksichtigt. Neben (1.) dem Verhältnis von Exploitation und Exploration, das alle Lernprozesse kennzeichnet, ist dies, (2.) dass Lernen als Prozess verstanden wird, der (3.) auf den Ebenen Individuum, Gruppe und Organisation stattfindet, die (4.) sich wechselseitig beeinflussen. Weiterhin gilt, dass (5.) Aspekte von Macht und Politik in Lernprozessen Berücksichtigung erfahren müssen und (6.) im Lernen individuelle, interaktionale und strukturelle Barrieren zum Tragen kommen. Im organisationalen Lernen kann (7.) zudem nicht darauf verzichtet werden, die jeweilige Organisation in ihrer spezifischen Eingebundenheit in den sozialen Kontext zu betrachten (Macha et al. 2017: 41). In sechs Schritten werden im Modell des transformativen organisationalen Lernens Lernprozesse auf verschiedenen Ebenen initiiert (ebd.: 56): Auf die Wahrnehmung einer problematischen Situation, die die Ausgangsbedingung eines jeden transformativen organisationalen Lernens ist, folgt als erster Lernschritt die sogenannte *Awareness*. Dieser Prozess findet auf der Ebene der individuellen Akteur*innen statt und befähigt sie, sich tradiert, ungleichheitsgenerierender Praktiken bewusst zu werden (Macha/Brendler 2014: 335; Macha et al. 2017: 57). Hierfür wird ihnen in Workshops (wissenschaftliches) Wissen zum Thema vermittelt, bevor interaktive Übungen genutzt werden, um Akteur*innen für diese Praktiken zu sensibilisieren (ebd.: 57f). Ziel ist es, dass die Einstellungen sich ändern und „traditionelle Perspektiven auf die Geschlechter infrage“ (Macha 2014: 51) gestellt werden. Ebenfalls auf der Lernebene der Akteur*innen schließt der Schritt der *Deconstruction* an, durch den die Akteur*innen „im hierarchischen Kontext des Unternehmens [...] erkennen, wie und warum Exklusion das System perpetuiert und Machtstrukturen stabilisiert“ (Macha et al. 2017: 58). Dabei wird ein besonderer Fokus darauf gelegt, dass die diesen Praktiken zugrunde liegenden Einstellungen und Annahmen, sowie

deren Konsequenzen, den Beteiligten bewusst werden.¹⁰⁸ Um diese dekonstruieren zu können, ist Gender- und Diversitywissen unverzichtbar (Macha/Brendler 2014: 336; Macha et al. 2017: 58). Indem Annahmen (und daraus folgende) Praktiken sich durch Dekonstruktion wandeln, erfolgt das, was Argyris und Schön als Double Loop Learning bezeichnen (ebd.). Der anschließende Lernschritt, das *Reframing*, findet auf der Ebene der Gruppe statt und zielt darauf ab, dass in Workshops gendersensible Handlungsmöglichkeiten vermittelt, vereinbart und eingeübt werden (Macha 2014: 52; Macha/Brendler 2014: 336; Macha et al. 2017: 58). Teilnehmende lernen hier, das neu erworbene Wissen im Handeln anzuwenden und da die Individuen in der Gruppe neue Erfahrungen machen, sind zusätzlich die Voraussetzungen für die Transformation subjektiver Perspektiven gegeben (ebd.). Indem die Akteur*innen ihre Handlungen an geänderte Rahmenbedingungen anpassen, erfolgt auch hier ein Double Loop Learning (ebd.). Im Anschluss daran ist die *Negotiation* möglich, die von der Ebene der Gruppe auf die Ebene der Organisation wirkt (Macha/Brendler 2014: 336; Macha et al. 2017: 58f). Bedingung für den Prozess der *Negotiation* ist, dass sich die Beteiligten verständigt haben, in einem partizipativen Prozess neue Regeln des Zusammenwirkens und –arbeitens zu schaffen (Macha/Brendler 2014: 336; Macha et al. 2017: 59). In der Organisation wird das neu erworbene Wissen nun im Handeln berücksichtigt, sodass gendergerechte bzw. -sensible Praktiken sich sukzessive ausbreiten, die Teilnehmenden wirken entsprechend als Multiplikator*innen (Macha 2014: 52; Macha/Brendler 2014: 336; Macha et al. 2017: 59). Macha und Kolleginnen weisen an dieser Stelle explizit auf die Relevanz hin, dass die Leitungsebene diese Prozesse stützt und aktiv in deren Kommunikation eingebunden ist (ebd.).¹⁰⁹ Damit neue Praktiken und Regeln nachhaltig und verbindlich abgesichert werden, erfolgt mit dem fünften Schritt die *Implementation*, mit der es einhergeht, dass sie Eingang in (schriftliche) Artefakte wie Leitbilder oder –fäden finden und somit Teil der Organisationsstruktur und –kultur werden (Macha 2014: 52; Macha/Brendler 2014: 336; Macha et al. 2017: 59). Hierdurch wird die Lernstufe III nach Bateson erreicht bzw. ein Deutero Loop Learning realisiert (ebd.: 60). Als sechster Schritt werden Prozesse durchlaufen, die Macha und Kolleginnen schlicht als „*Double loop learning, deutero loop learning und triple loop learning* vs. Lernstufe III“ (ebd., Hervorhebungen i. O.) bezeichnen.¹¹⁰ Gemeint ist damit, dass die Werte, die die Grundlage allen organisationalen Handelns bilden, sich ändern und

¹⁰⁸ Damit geht es einher, dass Teilnehmenden auch befähigt werden, ihre Rollenbilder zu dekonstruieren (Macha 2014: 51).

¹⁰⁹ Weiterhin weisen sie darauf hin, dass das neu erlangte Wissen der Teilnehmenden zu Handlungswissen wird, und somit ein Wissen von praktischer Relevanz ist. Voraussetzung dafür ist es, dass sie sich des handlungsrelevanten Wissens, auf das sie bis dahin zurückgegriffen haben, bewusst werden – dies geschieht, indem sie befähigt werden, dieses auch sprachlich darzulegen (Macha et al. 2017: 59).

¹¹⁰ In früheren Veröffentlichungen wird in Bezug auf den sechsten Schritt nur das *Double Loop Learning* thematisiert (Macha/Brendler 2014: 336; Römer 2013: 3).

die Erkenntnisse, die die an diesem Prozess beteiligten Akteur*innen gewonnen haben, weiter gefestigt werden (Macha/Brendler 2014: 336; Macha et al. 2017: 60).¹¹¹ Die mit diesem Lernschritt assoziierte Lernstufe III nach Bateson bzw. das Deutero Loop Learning¹¹² erreichen die Organisationen, wenn sie zusätzlich ihre eigene Lernfähigkeit dahingehend verbessern, dass sie den durchlebten Lernprozess reflektieren können und so erkennen, was ihn behindert bzw. befördert hat (ebd.). Triple Loop Learning, das ebenfalls mit Lernstufe III einhergeht, findet immer dann statt, wenn neue Ziele und Werte diskutiert und eigene Überzeugungen auf den Prüfstand gestellt werden; entsprechende Prozesse fördert die geschützte Lernumgebung eines Workshops (ebd.). Erst hierdurch wird ein langfristiger Wandel auf den Ebenen der Individuen, der Gruppe und der Organisation initiiert (ebd.).¹¹³ ,
114

3.4 Zusammenführung der theoretischen Bezüge

Dieser Arbeit liegt das Ziel zugrunde, strukturwirksame – und damit nachhaltige – Gleichstellung zu realisieren. Der Frage, wie dies möglich ist, wurde sich mittels Anthony Giddens' Theorie der Strukturierung angenähert. Mit seinem Konzept der Dualität trägt dieser der Tatsache Rechnung, dass Strukturen zwar die Bedingungen eines jeden Handelns darstellen, jedoch nur dann existieren können, wenn sie im Handeln eine Bestätigung erfahren. Dabei beeinflussen Strukturen das Handeln der Akteur*innen vornehmlich als Regeln und sind als diese Teil ihres praktischen Bewusstseins. Insbesondere das routinierte Handeln, das für die Strukturreproduktion von herausragender Bedeutung ist, basiert auf solchen Regeln, die den Akteur*innen nicht reflexiv verfügbar sind. Dass Strukturen im Handeln ihre Bestätigung erfahren, impliziert jedoch auch, dass diese ausbleiben kann: Und so gilt, dass das Handeln ebenso das Potential zur Strukturtransformation aufweist. Entsprechend wird das individuelle Handeln als Ansatzpunkt für Strukturwandel gesehen. Während Giddens den grundlegenden Zusammenhang von Handeln und Struktur ausführt, wendet Joan Acker sein Prinzip der Dualität für einen spezifischen Kontext an: Ohne explizit

¹¹¹ Da das organisationale Lernen auf dem Lernen der Akteur*innen basiert, müssen die individuellen Akteur*innen diesen Lernprozess durchlaufen, bevor er auf der Ebene der Organisation möglich ist (Macha 2014: 52).

¹¹² Eine Definition des Deutero Loop Learning nehmen Macha und Kolleginnen nicht vor, sie führen allerdings aus, was dieses auf organisationaler Ebene bedeutet: Es erfolgt „eine Reflexion und Analyse der beiden vorigen Lernschritte“ (Macha et al. 2017: 60), die zu „nachhaltigen und verstetigten Veränderungen der Unternehmenskultur führt“ (ebd.).

¹¹³ Macha und Kolleginnen ordnen die Schritte ihres Modells nicht explizit den Schritten des 4I-Modells zu, es liegt jedoch nahe, dass der Lernschritt der Awareness dem Intuiting entspricht, die Schritte der Deconstruction und des Reframing dem Interpretating zugeordnet werden können, die Negotiation der Integration entspricht und ab dem Lernschritt der Implementation das umgesetzt wird, was im 4I-Modell als Institutionalization beschrieben wird.

¹¹⁴ Dabei sind Macha und Kolleginnen sich der Tatsache, dass Lernen der Stufe III nur selten stattfindet und entsprechende Prozesse meist unplanbar sind, bewusst (Macha et al. 2017: 54; 55).

auf Giddens Bezug zu nehmen, führt sie aus, wie vergeschlechtlichte Strukturen in Organisationen nicht nur das Handeln und die Chancen der Akteur*innen beeinflussen, sondern durch das Handeln gleichsam aufrechterhalten werden. Grundlegend für Ackers Arbeit ist es, dass sie Geschlecht nicht als einen Faktor ansieht, der organisationale Prozesse prägt, wie viele andere auch, sondern sie versteht das Geschlecht als integralen Bestandteil eben dieser. Der Bezug auf einen bestimmten gesellschaftlichen Kontext ermöglicht es Acker weiterhin, die Prozesse, in denen Geschlecht wirksam ist und die zur Strukturreproduktion führen, sehr konkret darzulegen.

Ermöglichen die Ansätze Giddens' und Ackers es zwar, nachzuvollziehen, wie Strukturen und Handeln sich wechselseitig bedingen, und führt Giddens auch grundlegend ein, dass das Handeln auf diskursivem sowie praktischem Bewusstsein – oder auch: Wissen – basiert, so wird die Frage, wie diese Handlungsgrundlage wirkt, kaum thematisiert. Durch den Rückgriff auf wissenssoziologische Ansätze soll dieser Aspekt in angemessener Art und Weise berücksichtigt werden. Die Arbeit Peter L. Bergers und Thomas Luckmanns weist dabei eine hohe Passung zu Giddens' strukturationstheoretischem Werk auf, denn sie gehen davon aus, dass das Handeln der Individuen einerseits auf ihrem Wissen beruht, jedoch auch durch soziale Strukturen beeinflusst wird. Zentral für Berger und Luckmann ist das Wissen und die Wirklichkeit der Alltagswelt. Für diese Wirklichkeit gilt, dass sie einerseits den Kontext des Handelns der Akteur*innen bildet, jedoch auch darauf angewiesen ist, durch deren Handeln bestätigt zu werden.¹¹⁵ In der Wirklichkeit der Alltagswelt sind Akteur*innen in der Lage, routiniert, und damit entlastet, zu handeln und in den wenigsten Fällen gibt es Anlass, dass sie infrage gestellt wird. Daraus folgt, dass sowohl die Wirklichkeit der Alltagswelt, als auch das entsprechende Wissen, vorreflexiven Charakters sind. So gilt, dass routiniertes Handeln nicht nur, Giddens folgend, entscheidend für die Reproduktion gesellschaftlicher Strukturen ist, sondern ebenso für die Absicherung der Wirklichkeit der Alltagswelt – denn in jeder gelungenen routinierten Interaktion wird diese Wirklichkeit intersubjektiv bestätigt. Auf Grundlage von Bergers und Luckmanns Theorie entwickelt Angelika Wetterer ihr Konzept des Geschlechterwissens. In diesem unterscheidet sie drei Arten von Geschlechterwissen, die als verschiedene Wirklichkeitskonstruktionen verstanden werden können. Das sogenannte alltagsweltliche Geschlechterwissen ist für das tägliche Handeln, und damit das alltägliche *doing gender*, von besonderer Bedeutung. Konkreter als die beiden Wissenssoziologen führt sie aus, wie das praktische Alltagswissen das routinierte Handeln bedingt und so zur Reproduktion von Geschlechterungleichheiten – und, in Giddens' Sinne, vergeschlechtlichten Strukturen – beiträgt. Zwar basiert das alltägliche Handeln primär auf dem praktischen

¹¹⁵ Die Analogie zu Giddens' Konzept der Dualität ist an dieser Stelle unverkennbar, allerdings nutzen Berger und Luckmann für dieses Phänomen einen eigenen Begriff, indem sie es als *Verwirklichung* bezeichnen.

Geschlechterwissen, doch auch das diskursive, alltagsweltliche Geschlechterwissen ist in Bezug auf diese Routinen nicht bedeutungslos: Denn indem es das Ideal der Gleichheit transportiert, erfüllt es die Funktion, benachteiligende Praxen im routinierten Handeln zu verdecken. Die Notwendigkeit, dieses zu hinterfragen, besteht so nicht, die Wirklichkeit der Alltagswelt wird fortwährend bestätigt.

Ist es mit den wissenssoziologischen Ansätzen Bergers und Luckmanns sowie Wetterers möglich, darzulegen, wie Wissen vermittelt wird und wie es das Handeln bedingt, so setzen diese sich nicht vertieft mit der Frage auseinander, wie darauf hingewirkt werden kann, dass das Wissen der Akteur*innen sich wandelt. Im Sinne der hier verfolgten Logik ist ein Wandel des Wissens jedoch die Voraussetzung geänderten Handelns, auf das ein Wandel der Strukturen folgen kann, sodass ergänzend auf lerntheoretische Ansätze zurückgegriffen wird. Jack Mezirows Theorie des (individuellen) transformativen Lernens weist dabei eine hohe Passung zum Thema auf, da sie den Wandel der Erwartungsgewohnheiten der Akteur*innen fokussiert. Grundlegend für Mezirows Arbeit ist die Annahme, dass alle Akteur*innen bei der Konstruktion von Bedeutung auf sogenannte Erwartungsgewohnheiten – oder auch: *frames of reference* – zurückgreifen, die ihr Denken, Fühlen und Handeln beeinflussen und ihnen bewusst oder unbewusst sein können.¹¹⁶ Diese Frames sind häufig verzerrt. Wird in der Interpretation von Erfahrungen auf sie Bezug genommen, ist auch die Interpretation verzerrt. Da Interpretationen wiederum Grundlage des Handelns sind, wirken Frames of Reference auf das Handeln. Als Reaktion auf diese Erkenntnis verfolgt Mezirow das Ziel, dass Akteur*innen ihre Frames in transformativen Lernsettings kritisch reflektieren und so solche entwickeln, die nicht nur umfassender und differenzierter, sondern auch integrativer und reflexiver sind. Indem Hildegard Macha und Kolleginnen in ihrem Modell des transformativen organisationalen Lernens neben Mezirows Arbeit auch Ansätze des organisationalen Lernens aufgreifen, zeigen sie auf, wie transformative Lernprozesse auf Ebene der individuellen Akteur*innen zum Wandel organisationaler Strukturen führen und neue Handlungsoptionen eröffnen können. Ausgehend von der Annahme, dass Prozesse des Doing Gender auf den Ebenen der individuellen Akteur*innen, der Gruppe und der Organisation zum Tragen kommen, entwickeln sie ein sechsstufiges Modell, das Lernprozesse auf diesen Ebenen initiieren soll. Indem in diesen nicht nur individuelle Annahmen Gegenstand der Reflexion sind, sondern auch eine Auseinandersetzung damit stattfindet, wie diese die Organisation, deren Kultur und Struktur geprägt haben, soll sichergestellt werden, dass auf individuelles organisationales Lernen folgt. Um sicherzustellen, dass auf die Lernprozesse geändertes Handeln folgt, muss in diesen die praktische Auseinandersetzung mit Handlungsalternativen

¹¹⁶ Die Aspekte der Frames, die den Akteur*innen unbewusst sind, können, Wetterer bzw. Giddens folgend, als ihr praktisches Bewusstsein bzw. Wissen verstanden werden, die Aspekte, die ihnen bewusst sind, als diskursives.

ausreichend berücksichtigt werden – denn Akteur*innen, die ihr Handeln an neuen Frames of Reference ausrichten, können (vorerst) nicht mehr routiniert agieren.

Aus den theoretischen Bezügen folgt, dass ein geändertes Handeln der Akteur*innen die Voraussetzung für Strukturwandel ist. Da das Handeln wiederum auf Wissen basiert, verspricht Gleichstellung dann strukturwirksam zu werden, wenn die Akteur*innen sich der praktischen Wissensbestände, auf die sie im Handeln zurückgreifen, bewusst werden und sich mit deren Konsequenzen auseinandersetzen. In der Folge müssen sie befähigt werden, im Handeln auf anderes Wissen zurückzugreifen – geboten werden muss somit ein Rahmen zur Wissensreflexion und –vermittlung. Um entsprechende Angebote passgenau gestalten zu können, ist es entscheidend, dass die Wissensbestände, auf die die Hochschulangehörigen aktuell im Handeln zurückgreifen, bekannt sind. Um dies sicherzustellen, wird das (Geschlechter)Wissen der Hochschulangehörigen erhoben. Sowohl diese Arbeit, als auch künftige Gleichstellungsmaßnahmen an der Hochschule basieren so einerseits auf den ausgeführten theoretischen Annahmen, aber auch auf den empirischen Befunden. Bevor in Kapitel 5. die Ergebnisse der Erhebungen vorgestellt werden, werden im folgenden Kapitel Erhebungsdesign und –methoden eingeführt.

4. Methoden

Strukturen sind Medium und Resultat eines Handelns, das auf Wissen basiert, sodass das Wissen als Ansatzpunkt für Strukturwandel gesehen werden kann – das ist die Prämisse, die dieser Arbeit zugrunde liegt. Für nachhaltige Gleichstellung an Hochschulen wurde hieraus der Schluss abgeleitet, dass diese das Geschlechterwissen der Akteur*innen fokussieren muss. Im Rahmen des Gleichstellungscontrollings sollen somit Angebote zur Wissensvermittlung und –reflexion umgesetzt werden. Da unzweifelhaft ist, dass an Hochschulen Positionen existieren, die besondere Verantwortung für Gleichstellung tragen, diese jedoch von allen Hochschulangehörigen gelebt werden muss, müssen diese Angebote alle Beschäftigten und Studierenden adressieren.

Wie in 2.2.3 gezeigt, ist das Geschlechterwissen von Hochschulangehörigen zunehmend Gegenstand der Forschung. Dabei gilt jedoch, dass primär das Wissen ausgewählter Statusgruppen erhoben wird. Andere Arbeiten berücksichtigen zwar Akteur*innen aus verschiedenen Statusgruppen, diese eint jedoch, dass sie eine gleichstellungsrelevante Funktion innehaben. Einen klaren Anwendungsbezug weisen diese Forschungen zudem nicht auf – zwar werden die üblichen Implikationen für die Praxis abgeleitet, in keinem Fall wurden die Studien jedoch realisiert, um als Basis von Gleichstellungsmaßnahmen zu dienen. Im Umkehrschluss gilt für die Konzeption von Maßnahmen, dass diese in vielen Fällen nicht in dem Sinne empirisch fundiert ist, dass initial der Status Quo ermittelt wird. So wird auch in der Gestaltung von Angeboten zur Vermittlung von Genderkompetenz – und damit auch zum Erwerb von Geschlechterwissen – verbreitet auf Annahmen über das Vorwissen der Zielgruppe zurückgegriffen.

Um sicherzustellen, dass Angebote zur Wissensvermittlung und –reflexion, die in diesem Rahmen umgesetzt werden sollen, anschlussfähig und bedarfsgerecht sind, wird hier der Ansatz verfolgt, sie auf Basis des Geschlechterwissens der Hochschulangehörigen zu gestalten. Da dieses nicht bekannt ist, muss es erhoben werden. Da entsprechende Angebote Hochschulangehörige unabhängig von Status oder Funktion ansprechen sollen, gilt, dass die Perspektiven aller Hochschulangehörigen Eingang in die Erhebung finden (können) müssen, damit diese den ihr zgedachten Zweck erfüllt.

In diesem Kapitel wird in 4.1 dargelegt, wieso ein methodentrianguliertes Erhebungsdesign sich zur Erhebung des Geschlechterwissens der Hochschulangehörigen anbietet und auf welche Erhebungsverfahren zurückgegriffen wird, bevor in 4.2 und 4.3 die quantitativen bzw. qualitativen Erhebungsinstrumente sowie die Datenerhebungs- und Aufbereitungsprozesse erläutert werden. Zusammenfassend wird in 4.4 dargelegt, wie die Methodentriangulation sicherstellen soll, dass ein umfassendes Verständnis des Forschungsgegenstandes gewonnen wird.

4.1 Zur Wahl eines methodentriangulierten Designs

Triangulationsverfahren erfreuen sich in der empirischen Sozialforschung zunehmender Beliebtheit. Mit methodeninternen Triangulationen sowie der Triangulation quantitativer und qualitativer Methoden, Daten oder Ergebnissen bieten sich hierbei vielfältige Optionen.¹¹⁷ Insbesondere für die Triangulation quantitativer und qualitativer Methoden gilt, dass sie geeignet ist, „die Begrenztheit der Einzelmethoden methodologisch durch ihre Kombination zu überwinden“ (Flick 2011b: 15). Um diese Möglichkeit zu nutzen und durch unterschiedliche methodische Zugänge umfangreichere Erkenntnisse zu gewinnen, wurde auch hier auf eine Kombination quantitativer und qualitativer Verfahren, die sich gegenseitig ergänzen und so ein vertieftes Verständnis des Forschungsgegenstandes ermöglichen, zurückgegriffen (Flick 2011b: 76; Kelle 2019: 163f).¹¹⁸ Indem mit diesem Vorgehen auf komplementäre Ergebnisse abgezielt wurde (Flick 2011b: 88f; Kelle 2019: 163f), kommt die häufig mit der Triangulation einhergehende Herausforderung, „dass sich qualitative und quantitative Methoden oftmals auf ganz unterschiedliche Gegenstände und Gegenstandsbereiche beziehen“ (ebd.: 162f), nicht zum Tragen: Denn durch die Verschiedenartigkeit der Zugänge sollte explizit erreicht werden, unterschiedliche Facetten des Forschungsgegenstandes erheben zu können (Flick 2011b: 76).¹¹⁹

Werden quantitative und qualitative Verfahren kombiniert, so gilt, dass die Triangulation primär durch den Bezug der Ergebnisse aufeinander realisiert wird (Kelle 2019: 166); ob ihr Potential zusätzlich in den Erhebungen genutzt werden kann, hängt von dem Modus, in dem die Verfahren kombiniert werden, ab. Indem hier auf ein sequenzielles, quantitativ-qualitatives Design zurückgegriffen wurde, konnte der Mehrwert des Ansatzes auch in der Erhebungsphase genutzt werden. Denn im Gegensatz zu parallelen Designs folgen die quantitative und qualitative Erhebung in sequenziellen Designs aufeinander (ebd.: 168), sodass auf bereits vorliegende Ergebnisse reagiert werden kann. Dabei bestimmt das Forschungsinteresse, ob zuerst die quantitative oder die qualitative Erhebung umgesetzt wird – während sogenannte qualitativ-quantitative Designs sich anbieten, um quantitative Instrumente zu entwickeln oder zu testen, ermöglichen quantitativ-qualitative Designs es, dass qualitative Erhebungen „Erklärungen für schwer verständliche quantitative Ergebnisse liefern“ (Kelle 2019: 169). Indem der Leitfaden der qualitativen Interviews erst finalisiert wurde, nachdem die Ergebnisse der quantitativen Erhebung vorlagen, konnten Befunde, die

¹¹⁷ Flick bietet einen Überblick der verschiedenen Kombinationsmöglichkeiten (2011b: 27ff, 75ff).

¹¹⁸ Kombinationen von quantitativen und qualitativen Erhebungs- und / oder Auswertungsverfahren werden seit Ende des letzten Jahrtausends auch unter dem Begriff *Mixed Methods* diskutiert (Kelle 2019: 159). Als Methodentriangulation hat dieses Vorgehen jedoch eine lange Tradition (ebd.: 162), weswegen auf diese Bezeichnung zurückgegriffen wird.

¹¹⁹ Wird die Methodentriangulation jedoch zur Validierung genutzt, und so auf konvergente bzw. divergierende Ergebnisse abgezielt, kommt die Problematik zum Tragen (Kelle 2019: 162f).

weitergehend erklärt – oder auch: verstanden – werden sollen, in diesem aufgegriffen werden. Neben dem Ablauf der Erhebungen, muss auch das Verhältnis der Methoden zueinander im Rahmen der Entwicklung eines methodentriangulierten Erhebungsdesigns definiert werden: Möglich ist es, beiden Ansätzen die gleiche Relevanz zuzusprechen, oder eine Methode lediglich unterstützend zu nutzen (Flick 2011b: 96; Kelle 2019: 166f). Da in diesem Fall die Absicht verfolgt wurde, dass die Methoden einander ergänzen, wurden beide Ansätze als gleichwertig betrachtet. Zusätzlich lässt die Entscheidung sich darauf zurückführen, dass die Ergebnisse zur Gestaltung von Angeboten zur Wissensvermittlung und –reflexion genutzt werden sollen und hierfür die Befunde beider Ansätze von hoher Relevanz sind: Denn durch die quantitative Erhebung kann sichergestellt werden, dass in der Konzeption alle an der Hochschule vertretenen Positionen einbezogen werden und eine breite empirische Basis der Maßnahmengestaltung gegeben ist, während die qualitativen Interviews es ermöglichen, subjektive Perspektiven nachzuvollziehen und diese in der Gestaltung zu berücksichtigen.

In der Konzeption eines methodentriangulierten Erhebungsdesigns ist zudem die Festlegung der konkreten (quantitativen bzw. qualitativen) Datenerhebungsverfahren von besonderer Bedeutung. Die Ansätze, die hier genutzt werden, werden im Folgenden vorgestellt.

4.1.1 Quantitatives Erhebungsverfahren: Onlineerhebung

Für die Wahl eines quantitativen Erhebungsinstrumentes gelten drei Faktoren als relevant: Der Feldzugang, die zur Verfügung stehenden Ressourcen sowie inhaltliche Aspekte (Pötschke 2010: 43). In diesem Fall fiel die Wahl auf eine weitestgehend strukturierte Onlinebefragung (ebd.), die offene Antwortmöglichkeiten nur für den Fall, dass Befragte eine *sonstiges*-Kategorie wählen, vorsieht. Die mit Onlinebefragungen einhergehenden Nachteile kamen in diesem Fall nicht zum Tragen: Indem alle potentiellen Umfrageteilnehmer*innen an der Hochschule beschäftigt oder studierend sind, ist ein Zugang zum Internet für sie vorauszusetzen. Weiterhin bestand die Möglichkeit, sie per Rundmail auf die Befragung hinzuweisen, sodass keine Selbstselektion durch die Form des Teilnahmeaufrufs zu erwarten war (ebd.: 52).¹²⁰ Vielmehr bot eine Onlineerhebung in diesem Fall den Vorteil, dass sie mit einem geringen Ressourcenaufwand zu realisieren war, die Teilnehmenden den Fragebogen zeitlich flexibel und anonym ausfüllen konnten und die Daten direkt digital vorlagen, sodass sie in Auswertungsprogramme importiert werden konnten (ebd.: 53). Technisch konnte zudem unproblematisch auf das an der Hochschule genutzte System EvaSys zurückgegriffen werden.

¹²⁰ Dies bedeutet nicht, dass nicht davon ausgegangen werden muss, dass stärker am Thema interessierte Personen eine höhere Teilnahmebereitschaft aufweisen. Das Phänomen wird jedoch nicht durch den Erhebungsmodus bedingt.

4.1.2 Qualitatives Erhebungsverfahren: Episodische Interviews

Um mittels qualitativer Methoden subjektive Perspektiven erheben zu können, ist in der Wahl der Erhebungsinstrumente ein besonderes Augenmerk darauf zu legen, dass diese dem Forschungsgegenstand angemessen sind. In diesem Fall fiel die Wahl auf episodische Interviews.¹²¹ Uwe Flick entwickelte diese Interviewform zur Erhebung alltäglicher Wissensbestände, die als Erfahrungswissen vorliegen. Dieses „basiert auf der Generalisierung von Wissen, das zunächst situationsbezogen erworben und gespeichert wurde und durch die Übertragung auf andere, vergleichbare Situationen und Erfahrungen bzw. über den Vergleich mit diesen seine situative Spezifität verloren hat, wobei sich allgemeine Begriffe und Regeln ihres Zusammenhanges herausgebildet haben“ (Flick 1996: 148). Ein Instrument, das Alltagswissen erheben soll, muss demnach geeignet sein, sowohl das situationsbezogene, sogenannte *episodische Wissen*, als auch die Generalisierung der Erfahrungen, die als *semantisches Wissen* bezeichnet werden, zu erheben (ebd.; Flick 2011b: 30).¹²² Flick empfiehlt dafür, in Interviews auf „eine Kombination von Erzählungen, die sich an situativen bzw. episodischen Kontexten orientieren, mit Argumentationen, die sich jeweils davon zugunsten der Orientierung an dem daraus entstandenen begrifflichen und regelorientierten Wissen lösen“ (Flick 1996: 151) abzielen, wofür sich halbstandardisierte Verfahren, in Gestalt einer Kombination von Fragen und Erzählanregungen, anbieten (ebd.; Flick 2011a: 273; 2019: 240). Fragen, die auf die Erhebung semantischen Wissens abzielen, fokussieren dabei Begriffsdefinitionen. Erzählanregungen, mittels derer episodisches Wissen erhoben wird, motivieren die Befragten, Situationen zu schildern, die sie in Bezug auf das interessierende Thema als relevant erachten (Flick 1996: 151; 2011b: 31f). Zwar zielen Erzählaufforderungen in erster Linie auf erlebte Situationen ab, es ist jedoch auch möglich, die Interviewpartner*innen zu bitten, mittels fantasiierter Situationen darzulegen, welche Veränderungen sie erwarten (Flick 2011a: 275; 2011b: 32; 2019: 241). Da subjektive Relevanzen von Interesse sind, sollte die Auswahl der Situationen, deren Schilderung und Bewertung den Befragten obliegen (Flick 1996: 151f; 2019: 239). Flick empfiehlt, in den Interviews verschiedene Alltagsbereiche anzusprechen, in denen die Befragten das interessierende Thema als relevant erleben (können) (2011a: 275) und für diese jeweils Fragen und Erzählaufforderungen aufzunehmen, wobei die Erzählaufforderungen für gewöhnlich überwiegen sollten (ebd.).

Die Nähe episodischer Interviews zu narrativen Interviews ist, durch den Anteil erzählgenerierender Fragen, offensichtlich, allerdings zeichnet die episodische Form sich

¹²¹ Für episodische Interviews gilt nach Flick, dass sie als eine Form der methodeninternen Triangulation zu sehen sind (2011a: 273; 2011b: 27f).

¹²² Gelingt es, beide Aspekte zu erheben, bieten episodische Interviews sich an, um subjektive Wirklichkeitskonstruktionen zu erheben (Flick 1996: 151; 2019: 239)

dadurch aus, dass die Erzählungen durch den Bezug auf konkrete Situationen stärker strukturiert sind und durch die Thematisierung der Definitionen ergänzt werden (Flick 1996: 161; 2019: 244f). Da in episodischen Interviews fokussierte Erzählungen von Interesse sind, setzen sie keine so hohe Erzählkompetenz wie narrative Interviews voraus (ebd.: 244).

Die mit dem episodischen Interview gewonnenen Daten lassen sich nach dem Grad ihrer Abstraktion und ihrer Subjektivität unterscheiden; neben Situationsschilderungen, die neben –erzählungen auch aus Repisoden, Beispielschilderungen und Stereotypen bestehen können, sind sowohl subjektive Definitionen als auch Argumentationen zu erwarten (Flick 1996: 154f; 2011b: 37).¹²³ Es gilt, dass die gewonnenen Datensorten keinen Schluss auf die Validität zulassen; erzählen Befragte trotz Aufforderung keine Situation, ist dies kein Hinweis auf eine mangelhafte Qualität der Daten (Flick 1996: 155; 2011b: 37f). Da eben diese Situationserzählungen jedoch von zentralem Interesse sind, empfiehlt Flick, dass die Befragten vor Beginn des Interviews in dessen Modus eingeführt werden und auch die Forschenden diesen verinnerlichen, sodass sie das Interview adäquat steuern können (Flick 2011a: 279; 2019: 244).

Episodische Interviews können in verschiedenen Kontexten genutzt werden, um Wissensbestände und Erfahrungen zu erheben, insbesondere werden sie jedoch empfohlen, um Professionelle zum beruflichen Handeln zu befragen oder Interviews mit Betroffenen bzw. Lai*innen zu führen (Flick 2011a: 276ff). Sie weisen somit eine hohe Passung sowohl zu Forschungsthema als auch –anlass auf. Zu ihrer Auswertung bieten sich insbesondere kategorienbasierte Verfahren an (Flick 1996: 160ff; 2011a: 279), die in der Bildung von Typen resultieren können (ebd.), sodass auch die Passung zum Forschungsziel gegeben ist.

4.2 Quantitative Methoden

Mit der Entscheidung für ein Datenerhebungsverfahren ist es möglich, ein passendes Erhebungsinstrument zu entwickeln. Der in diesem Fall im Rahmen der quantitativen Onlineerhebung genutzt Fragebogen wird in 4.2.1 vorgestellt, bevor in 4.2.4 Datenerhebung und –aufbereitung beschrieben werden.

4.2.1 Erhebungsinstrument

4.2.1.1 Entwicklung des Fragebogens

Ziel der Erhebungen ist es, eine empirische Grundlage für die Gestaltung bedarfsgerechter und anschlussfähiger Gleichstellungsmaßnahmen zu gewinnen. Entsprechend fokussieren die Fragen die hierfür relevanten inhaltlichen Aspekte: Neben der Einstellung, die die Angehörigen der Hochschule zum Thema Gleichstellung aufweisen, ist dies ihr Geschlechterwissen. Dieses besteht u. A. aus Wissen und Annahmen über die

¹²³ Welche Datensorten gewonnen werden, hängt u. A. von Erzählkompetenz und –willen der Befragten ab (Flick 2019: 239).

Geschlechterverhältnisse (Wetterer 2005a: 61). Da der Ansatz verfolgt wurde, im Quantitativen nur eindeutig messbare Aspekte zu erheben, wurde entschieden, das Geschlechterwissen über die subjektive Benachteiligungseinschätzung der Befragten zu erheben. Folglich musste das Instrument in der Lage sein, latente Konstrukte, wie die Einstellung zur Gleichstellung, aber auch konkrete Einschätzungen der Befragten zu messen. Dies fand in der Gestaltung des Fragebogens Berücksichtigung, indem einerseits etablierte psychometrische Skalen¹²⁴ eingesetzt, aber auch eigene Items formuliert wurden.

4.2.1.1.1 Genutzte Skalen

Skalen, im hier verwendeten Sinne, zeichnen sich dadurch aus, dass sie mehrere manifeste Indikatoren erheben, um ein latentes Konstrukt abzubilden (Latechva/Davidov 2019: 894). Ihr Einsatz bietet sich an, wenn nicht sicher ist, dass ein Konstrukt mittels eines einzelnen Indikators gemessen werden kann (Blasius 2019: 1438f). Der Rückgriff auf etablierte Skalen zur Messung latenter Konstrukte ermöglicht es, auf die bei der Eigenkonstruktion von Skalen obligatorische und zeitaufwendige Überprüfung der Messinstrumente zu verzichten (Döring/Bortz 2016: 407), sodass auch hier auf die Entwicklung eigener Skalen verzichtet wurde. Genutzt wurden stattdessen etablierte Skalen, die geeignet sind, die Einstellung der Befragten zum Thema zu messen.

In Anbetracht der Tatsache, dass keine neueren Skalen vorliegen, mittels derer sich die Einstellung zur Gleichstellung bzw. sexistische Orientierungen erheben lassen, wurden die MSS- sowie die EGF-Skala von Thomas Eckes und Iris Six-Materna (Eckes/Six-Materna 1998: 238) genutzt. Dabei misst die MSS-Skala die Ausprägung des modernen Sexismus, welcher sich über die Leugnung der Diskriminierung von Frauen operationalisieren lässt (Eckes/Six-Materna 1998: 230; 1999: 211f, 214). Sie ist besonders geeignet, um „Einstellungen gegenüber allgemeineren geschlechtsbezogenen und politischen Fragen“ (ebd: 225) abzubilden. Die EGF-Skala hingegen erhebt die Einstellung der Befragten zur Gleichstellung der Geschlechter (Eckes/Six-Materna 1998: 229; 1999: 214).

Zudem wurde mit dem BFI-10 eine aus dem *Big Five Inventory* abgeleitete Kurzskala (Rammstedt et al. 2012: 11), die Persönlichkeitsmerkmale misst, aufgenommen (ebd.: 8f). Diese ermöglicht einerseits, zu analysieren, ob sich statistische Zusammenhänge zwischen verschiedenen Persönlichkeitsmerkmalen und der Einstellung zur Gleichstellung bzw. einer modern-sexistischen Einstellung zeigen, kann aber auch genutzt werden, wenn mittels clusteranalytischer Verfahren (Wiedenbeck/Züll 2010: 526f) empirische Typen gebildet werden. Insbesondere, da es sich bei der Gleichstellung der Geschlechter um ein Erhebungsthema handelt, bei dem durch Politik, Gesellschaft und Organisationen normativ

¹²⁴ Da der Begriff Skala auch in der Statistik in unterschiedlicher Art und Weise genutzt wird, sei darauf verwiesen, dass in diesem Fall nicht die Antwortskala, sondern „das Instrument gemeint ist“ (Latechva/Davidov 2019: 894), das zur Skalierung eines Merkmales genutzt wird.

gesetzt ist, welche Einstellung *richtig* ist, schien es unabdingbar, dass berücksichtigt wird, inwiefern Befragte zu sozial erwünschten Antworten neigen.^{125, 126} Zwar beugt bereits der Einsatz psychometrischer Skalen entsprechenden Verzerrungen vor (Latechva/Davidov 2019: 896f), zusätzlich bietet es sich jedoch an, spezielle Skalen einzusetzen, um für sozial erwünschtes Antwortverhalten zu kontrollieren. Korrelieren solche Kontrollskalen hoch mit den interessierenden Skalen, ist von sozial erwünschtem Antwortverhalten auszugehen (Döring/Bortz 2016: 439). Genutzt wurde in diesem Fall eine Kurzsкала auf Basis des *Balanced Inventory of Desirable Responding* (Winkler et al. 2006: 2), die geeignet ist, ein zweidimensionales Konstrukt der sozialen Erwünschtheit, und somit die Aspekte Selbst- und Fremdtäuschung, zu messen. Großer Vorteil der BIDR-Kurzsкала ist, dass sie nur aus sechs Items besteht (ebd.: 3), was aus forschungsökonomischen Gründen äußerst positiv zu bewerten ist.

4.2.1.1.2 Entwickelte Items

Ausgehend vom Erkenntnisinteresse wurden eigene Items zur Erhebung der Benachteiligungseinschätzung, als einem Aspekt des Geschlechterwissens, entwickelt. Diese messen, inwiefern Befragte davon ausgehen, dass Frauen in bestimmten Gesellschaftsbereichen Benachteiligungen erfahren. Da diese Einschätzung für die Gesellschaft, die Wissenschaft, die Hochschule sowie den eigenen Studien- bzw. Arbeitsbereich erfragt wird, kann überprüft werden, ob die bereichsspezifische Benachteiligungseinschätzung sich gleicht, oder ob sich Unterschiede zeigen. Hier ist von besonderem Interesse, wie Befragte die Situation im eigenen Umfeld im Vergleich mit anderen Kontexten einschätzen. Für jeden Bereich werden die Befragten gebeten, anhand einer sechsstufigen Skala (mit den Extremwerten 1 = *stimme überhaupt nicht zu* und 6 = *stimme voll und ganz zu*) anzugeben, wie sehr sie der Aussage *[a]us meiner Sicht werden Frauen in [Bereich] aufgrund ihres Geschlechts benachteiligt* zustimmen. Dass die mittleren Kategorien der Skala nicht verbalisiert wurden, diente ihrer Übersichtlichkeit und eröffnet potentiell die Möglichkeit, sie als intervallskaliert anzunehmen (Porst 2014: 82).¹²⁷ Bewusst wurde eine Skala ohne mittleren Wert eingesetzt, da dieser gerne als „Fluchtkategorie“ (ebd.: 83) genutzt wird. Indem diese Option verweigert wird, müssen die Befragten sich positionieren, indem sie eine der zustimmenden oder ablehnenden Antwortoptionen

¹²⁵ Passend scheint hier auch der Hinweis auf die von Wetterer angesprochene Diskrepanz zwischen diskursivem und praktischem Wissen – diskursiv wissen viele Personen, was *richtig* ist, praktisch handeln sie jedoch ganz anders (Wetterer 2005a: 61f). Für Erhebungen gilt, dass davon ausgegangen werden kann, dass verfügbares diskursives Wissen bei der Beantwortung herangezogen wird.

¹²⁶ Eckes weist darauf hin, dass sich bei der direkten Messung von Stereotypen die Tendenz zur Selbstdarstellung und zu sozial erwünschtem Antwortverhalten zeigen kann (Eckes 2020: 102) – ein Effekt, der auch in diesem Fall nicht auszuschließen ist.

¹²⁷ Mit endpunktbenannten Skalen geht jedoch der Nachteil einher, dass die Befragten die nicht-verbalisierten Skalenpunkte selber interpretieren müssen (Porst 2014: 82).

wählen.¹²⁸ Um ermitteln zu können, welche Benachteiligungsgründe Befragte in Bezug auf das eigene Umfeld als besonders relevant erachten, wurden Personen, die von einer Benachteiligung von Frauen an der Hochschule bzw. dem eigenen Studien- oder Arbeitsbereich ausgehen, ergänzend gefragt, wodurch sie diese bedingt sehen. Hierfür wurde auf sogenannte *multiple choice multiple response*-Items zurückgegriffen: Deren Antwortkategorien entsprechen verbreiteten Erklärungen für Benachteiligungen, für die die Befragten mittels nominaler Kategorien jeweils angeben können, ob sie sie im jeweiligen Kontext als relevant erachten. Da nicht angenommen werden kann, mit den geschlossenen Kategorien den Horizont der potentiellen Antwortmöglichkeiten abzudecken, wird zudem eine Kategorie vorgehalten, mit der die Befragten angeben können, dass sie nicht aufgeführte Gründe als bedeutend ansehen. Bei Wahl dieser werden Befragte auf ein offenes Antwortfeld weitergeleitet, sodass sie schriftlich darlegen können, welcher weitere Benachteiligungsgrund aus ihrer Sicht zum Tragen kommt.¹²⁹

Neben dem Geschlechterwissen der Befragten waren auch ihre themenbezogenen persönlichen Erfahrungen von Interesse, um eventuelle Zusammenhänge zwischen diesen und der Einstellung bzw. dem Wissen der Befragten analysieren zu können. So wurden zusätzlich Items formuliert, die erheben, ob Befragte sich bereits für Gleichstellung engagiert haben und ob sie im beruflichen bzw. akademischen Kontext schon Diskriminierungen (aufgrund ihres Geschlechts) erlebt haben. Auch für diese Items wurde auf sechsstufige Zustimmungsskalen zurückgegriffen, ergänzend wurden nominale Antwortkategorien eingesetzt.

4.2.1.1.3 Aufbau des Fragebogens

Bei der Gestaltung des Fragebogens wurden die selbstentwickelten Items, die sich auf Benachteiligungseinschätzung und Erfahrungen der Befragten beziehen, an den Anfang gesetzt, um die Relevanz dieser Aspekte für die Gestaltung von Maßnahmen herauszustellen und die Befragten durch *spannende* und themenbezogene Fragen, die sie persönlich betreffen und die relativ einfach zu beantworten sind, zur Teilnahme an der Befragung zu motivieren (Porst 2014: 142f). Diese Anordnung der Fragen ermöglicht es auch, dass die Befragten ihre subjektive Einschätzung zu einem Zeitpunkt abgeben, zu dem sie sich noch nicht durch die Beantwortung der Skalen mit ihren Einstellungen zur Thematik auseinandergesetzt haben. Einer Beeinflussung des Antwortverhaltens durch den

¹²⁸ Mit der Forcierung einer Antwort geht das Risiko einher, dass Personen, die der Thematik tatsächlich neutral gegenüberstehen, sich fälschlicherweise zuordnen müssen (Porst 2014: 84). Dieses musste in Kauf genommen werden, um der Tendenz zur Wahl mittlerer Werte entgegenwirken zu können.

¹²⁹ In der Reflexion der Erhebung entwickelte sich allerdings die Erkenntnis, das Antwortverhalten der Teilnehmenden durch die Vorgabe bestimmter Antwortkategorien stark gelenkt zu haben. Entsprechend wurden die Items, die für das eigene Umfeld Benachteiligungsursachen erfragen, deskriptiv analysiert, jedoch nicht weitergehend ausgewertet.

sogenannten Kontexteffekt (Diekmann 2010: 464f; Porst 2014: 116) wurde so entgegengewirkt. Darüber hinaus gilt, dass die Skalen als heikler als andere Fragen angesehen werden könnten, woraus ggf. ein Abbruch der Bearbeitung resultiert.¹³⁰ Der generellen Empfehlung, (potentiell) heikle Fragen an das Ende eines Fragebogens zu setzen (ebd.: 147), wurde so ebenfalls entsprochen.¹³¹ Ergo sind die genutzten psychometrischen Skalen die letzten inhaltlichen Aspekte, die mit dem Fragebogen erhoben werden, welcher, wie gemeinhin empfohlen, mit der Abfrage der soziodemographischen Daten endete (ebd.; Pötschke 2010: 46).

4.2.1.2 Test des Erhebungsinstruments

Bevor ein offizieller Pretest des Erhebungsinstruments umgesetzt wurde, wurde der Entwurf des Fragebogens im Rahmen einer „Fragebogenkonferenz“ (Döring/Bortz 2016: 411) mit verschiedenen Expert*innen innerhalb der Hochschule diskutiert.¹³² Um sowohl inhaltliche, als auch methodische Überarbeitungsbedarfe identifizieren zu können, wurde neben der Expertise von Personen, die im Bereich der Gleichstellung aktiv sind bzw. über Kenntnisse im Bereich der Frauen- und Geschlechterforschung verfügen, auch die Expertise von Personen, die im Bereich des Qualitätsmanagements andere hochschulweite Erhebungen verantworten, berücksichtigt. Die aus diesen Gespräche gewonnen Anregungen wurden, soweit möglich, in einem ersten Überarbeitungsschritt in den Fragebogen aufgenommen.¹³³

4.2.1.2.1 Pretest

Unverzichtbar vor dem Einsatz eines Fragebogens ist seine Überprüfung und Evaluation im Rahmen sogenannter Pretests. Rolf Porst führt elf Ziele aus, die mit einem Pretest verfolgt werden können und sehr verschiedene Aspekte fokussieren (2014: 191). In Abhängigkeit von den individuellen Zielen können passende Pretestverfahren gewählt werden, wobei grob

¹³⁰ Fragen gelten dann als heikel, wenn Befragte realisieren können, „dass die Frage nicht geeignet ist für eine ‚normale‘ kommunikative Situation und/oder eine bestimmte Antwort auf eine Frage eine Verletzung bestehender sozialer Normen darstellt“ (Porst 2014: 129). In diesem Fall muss davon ausgegangen werden, dass die Items der Skalen als heikel empfunden werden, wenn Befragte davon ausgehen, dass ihre Antworten gesellschaftlichen Normen in Bezug auf die Gleichheit von Mann und Frau oder, und dies gilt für die Items der BIDR-Skala, in Bezug auf ehrliches Verhalten gegenüber den Mitmenschen verletzen.

¹³¹ Porst empfiehlt dies, um im Falle eines Abbruchs auf die Antworten zu möglichst vielen Fragen zurückgreifen zu können (2014: 133), was in diesem Fall nicht relevant ist, da bei einem Abbruch der Fragebogenbearbeitung sämtliche erhobene Daten gelöscht werden. Jedoch wird die Annahme vertreten, dass ein Abbruch aufgrund heikler Fragen nach längerer Bearbeitungszeit weniger wahrscheinlich ist, u. a. bedingt durch die bereits in die Bearbeitung investierten Ressourcen.

¹³² Auch Weichbold empfiehlt eine solche „informelle Begutachtung“ (Weichbold 2019: 350) während des Entwicklungsprozesses, um Formulierungen, Ablauf und Aufbau des Fragebogens zu diskutieren und ggf. Entscheidungen zwischen Alternativen zu treffen (ebd.).

¹³³ So wurde bspw. mehrfach darauf hingewiesen, dass es als problematisch empfunden wird, dass die Einschätzung der Benachteiligung von Frauen in vers. Gesellschaftsbereichen abgefragt wird, nicht jedoch die Einschätzung der Benachteiligung von Männern. Auf diesen Einwand wurde reagiert, indem die entsprechenden Items auch für Männer aufgenommen werden. Anregungen zur Umformulierung von Items der genutzten Skalen konnten jedoch nicht berücksichtigt werden, um deren Güte nicht zu beeinflussen.

zwischen Standardbeobachtungsverfahren und kognitiven Pretesttechniken unterschieden wird (ebd.). Wie der Name nahelegt, werden kognitive Techniken genutzt, um Aufschluss über kognitive Prozesse, die während der Beantwortung des Fragebogens durchlaufen werden, zu erhalten (ebd.: 193). Ziel dieser Testtechniken ist es somit weniger, passiv die Bearbeitung des Fragebogens zu verfolgen und auf technische Probleme aufmerksam zu werden (ebd.: 192), sondern den Prozess der Beantwortung nachvollziehen zu können und den Bearbeitenden aktiv Fragen (zu ihrem Verständnis der Fragen) zu stellen (ebd.: 193f). Den kognitiven Techniken liegt die Annahme zugrunde, dass Befragte ihre Antworten mittels eines vierstufigen Modells wählen: (1.) Auf das Verständnis (von Frage und Antwortmöglichkeiten) folgt die (2.) Informationsgewinnung, auf welcher die (3.) Urteilsbildung basiert, wobei dieses Urteil sich in der (4.) Antwort manifestiert (Weichbold 2019: 350). Nur wenn diese Schritte im angenommenen Sinne durchlaufen werden, kann von validen Antworten ausgegangen werden (ebd.: 351f). Kognitive Techniken fokussieren somit den Antwortprozess, um eventuelle Bedrohungen der Validität erkennen zu können.

Um auch in diesem Fall ausschließen zu können, dass die Validität bedroht ist, wurde der Fragebogen mittels der kognitiven Technik des *think aloud* getestet. Hierfür wurden die Proband*innen gebeten, sämtliche Gedanken, die ihnen beim Bearbeiten der Fragen durch den Kopf gehen, zu verbalisieren (Prost 2014: 194). So konnten nicht nur gedankliche Prozesse, die während des Antwortens durchlaufen wurden, nachvollzogen werden, sondern es war auch möglich, auf das Fragenverständnis zu schließen (ebd.; Weichbold 2019: 351). Dieser Aspekt war in diesem Fall von besonderer Relevanz. In Bezug auf die Technik des Think Aloud ist zu beachten, dass es vielen Personen schwerfällt, ihre Gedanken in Wort zu fassen, weswegen die Anleitung der Testpersonen als entscheidend für die erfolgreiche Durchführung angesehen werden kann (Porst 2014: 195).¹³⁴ Entsprechend wurden die Testpersonen vorher über die Testtechnik informiert und während des Tests wiederholt dazu aufgefordert, sämtliche Gedanken zu äußern. Bei einigen Items erfolgten zudem explizite Nachfragen mittels der Technik des *comprehension probing* (ebd.: 198), die genutzt wird, um ein tieferes Wissen über das Frageverständnis zu erhalten (ebd.; Weichbold 2019: 351). Eingesetzt wird diese Probingtechnik in Fällen, in denen Unsicherheit darüber herrscht, ob Befragte zentrale Begriffe im gemeinten Sinn verstehen.¹³⁵

¹³⁴ Porst weist darauf hin, dass die Fähigkeit zum Think Aloud gemeinhin mit dem Grad der formalen Bildung steigt (2014: 195). Da der Pretest unter Angehörigen einer Hochschule durchgeführt wird, handelt es sich um ein prinzipiell überdurchschnittlich gebildetes Sample und somit um relativ günstige Bedingungen zur Testung mittels Think Aloud.

¹³⁵ So thematisiert ein zentraler Frageblock die Einschätzung der Benachteiligung der Geschlechter in speziellen Gesellschaftsbereichen, indem die Zustimmung zur Aussage [*a*]us meiner Sicht erfahren Frauen/Männer in [Bereich] aufgrund ihres Geschlechts Nachteile erfragt wird – mittels Comprehension Probing wurde hier getestet, was die Befragten unter Nachteilen verstehen und ob die Formulierung geeignet ist, um zu erheben, was erhoben werden soll.

Pretests sollten immer in einer Population durchgeführt werden, die der Zielpopulation möglichst ähnlich ist (Porst 2014: 202), sodass es im Fall einer Erhebung unter Hochschulangehörigen naheliegt, auch die Tests unter Hochschulangehörigen durchzuführen.¹³⁶ Da kognitive Pretests mit einem relativ hohen Aufwand einhergehen, sind die Sample, innerhalb derer sie umgesetzt werden, naturgemäß eher klein, sodass die Auswahl zu befragender Personen umso sorgfältiger erfolgen sollte. Um ein passendes Pretest-Sample zusammenstellen zu können, wurden relevante Merkmale der Zielpopulation definiert, nach denen dieses ausgewählt wurde. Dabei handelte es sich um vier Statusgruppen: Studierende, Mitarbeiter*innen in Technik und Verwaltung, wissenschaftliche Beschäftigte sowie Professor*innen. Diese Gruppen bildeten die Grundlage für die Zusammenstellung des Pretest-Samples, wobei das Geschlecht und Expertise bzw. Erfahrungen in Bezug auf Gleichstellung als weitere relevante Auswahlkriterien herangezogen wurden.¹³⁷ Pro Statusgruppe wurde das Ziel verfolgt, sowohl eine weibliche, als auch eine männliche Person zu befragen. Bezüglich Expertise bzw. Erfahrungen wurde eine Varianz innerhalb des Samples angestrebt. Insgesamt wurden acht Pretests realisiert, wobei sieben der Befragten Angehörige von Universitäten der Metropolregion waren und eine Person als ehemalige*r Beschäftigte*r der Hochschule Bremerhaven an dem Test teilnahm. Tabelle 9-1 ist die Zusammensetzung des Pretest-Samples zu entnehmen und sie zeigt auf, dass es lediglich in der Gruppe der Studierenden nicht möglich war, den Fragebogen mit Männern und Frauen zu testen.

Da der Fragebogen im Onlineformat eingesetzt werden sollte, wurde auch die Testbearbeitung – bis auf eine begründete Ausnahme – in diesem Modus umgesetzt. Hieraus ergab sich der Vorteil, dass auch die Darstellung des Fragebogens und die Filterführung einem Test unterzogen wurden. Die Testbearbeitungen wurden aufgezeichnet – in Fällen, in denen der kognitive Pretest bei einem persönlichen Termin umgesetzt wurde, wurden Audioaufzeichnungen angefertigt, in Fällen, in denen der Test mittels einer Videokonferenz stattfand, wurde diese mitgeschnitten. Die Aufzeichnungen wurden genutzt, um die im Rahmen des Think Aloud geäußerten Aspekte im Nachhinein auszuwerten und so auf mögliche Modifikationsbedarfe des Fragebogens schließen zu können.

4.2.1.2.2 Überarbeitung des Erhebungsinstruments

Die kognitiven Pretests ergaben keine Hinweise auf notwendige Änderungen, wohl aber Hinweise auf Items, die die Befragten als schwer zu beantworten empfanden: So

¹³⁶ Entschieden wurde allerdings, Angehörige anderer Hochschulen zu befragen, um so eventuellen Lerneffekten potentieller Umfrageteilnehmer*innen vorzubeugen.

¹³⁷ Erfragt wurde zudem, inwiefern die Testpersonen Erfahrungen im Bereich der Erstellung und Auswertung von Fragebögen aufweisen. Dieses Kriterium war jedoch nicht auswahlrelevant, sondern diente lediglich der Kontrolle.

verbalisierten mehrere Personen Probleme bei der Beantwortung der Items, die die subjektive Einschätzung der Benachteiligung in bestimmten Gesellschaftsbereichen abfragen. Deutlich wurde in diesen Fällen, dass versucht wurde, auf objektives Wissen zurückzugreifen, über das die Befragten nicht verfügten, sodass sie im Prozess des Antwortens subjektive Annahmen heranziehen mussten. Da die Items jedoch auf exakt diese Einschätzungen abzielen, ergab sich auch hieraus kein Überarbeitungsbedarf, wohl aber die Erkenntnis, dass die Items von einigen Befragten als subjektiv schwierig verstanden werden. Anders verhielt es sich mit einem Item, das abfragt, welchen primären Grund die Befragten für das Engagement der Hochschule in Bezug auf die Gleichstellung sehen. Hier wurde deutlich, dass die Befragten sich nicht für eine der Antwortoptionen entscheiden, sondern mehrere Kategorien wählen wollten. Dass dies nicht möglich war, führte teilweise zu Unverständnis. Da die Forcierung einer Priorisierung beibehalten werden sollte, wird nun durch eine entsprechende Formatierung des Fragetextes darauf hingewiesen, dass nur eine Antwortoption gewählt werden kann. Zusätzlich zeigten sich hier Verständnisschwierigkeiten, die sich einerseits auf einzelne Begriffe wie *intrinsisch* bezogen, aber auch auf den Satzbau kompletter Antwortkategorien, sodass in diesem Fall die Ergebnisse des Pretests genutzt wurden, um sämtliche Antwortkategorien deutlicher und verständlicher zu formulieren.

Der Vollständigkeit halber waren auch die vier genutzten psychometrischen Skalen Teil der kognitiven Pretests, auch wenn eine Überarbeitung einzelner Items hier nicht möglich war, um die Skalenqualität nicht zu beeinflussen. In der Bearbeitung der Skalen zeigten sich Probleme, die darauf zurückgeführt werden müssen, dass sowohl die EGF-, als auch die MSS-Skala mehr als 20 Jahre alt sind – so wurde das Item *[i]m Fernsehen gibt es häufig frauenfeindliche Darstellungen* in mehreren Fällen als schwierig empfunden, da die Befragten angaben, kein klassisches Fernsehen zu schauen. Auch sorgte das Item *[i]m Allgemeinen werden in unserer Gesellschaft Ehepartner gleich behandelt* für Verständnisschwierigkeiten – unklar war, ob nur männliche Personen gemeint sind. In diesem Fall wurde von der Prämisse, die Items der Skalen nicht anzupassen, insofern abgewichen, als dass das Item dem üblichen Sprachgebrauch angepasst und die Bezeichnung durch *Ehepartner*innen* ersetzt wurde.¹³⁸ Bezüglich des Items wurde weiterhin angemerkt, dass es nicht als angemessen empfunden wird, diesen Aspekt nur für die Beziehungsform *Ehe* abzufragen. Überarbeitungsbedarf bezüglich der technischen Gestaltung bzw. der Filterführung ließ sich aus den Pretests nicht ableiten. Die finale Version des Fragebogens befindet sich unter 9.1 im Anhang.

¹³⁸ Dies ist nicht als große Veränderung anzusehen, erleichtert das Verständnis des Items jedoch enorm. Dass das generische Maskulinum an dieser Stelle eine solche Irritation hervorrief, kann dabei auch darauf zurückgeführt werden, dass der Rest des Fragebogens geschlechtergerecht formuliert ist. Dass ein einzelnes Item sich sprachlich nur auf Männer bezieht, kann so dahingehend verstanden werden, dass tatsächlich ausschließlich Ehepartner gemeint sind.

4.2.2 Feldzugang, Datenerhebung und -aufbereitung

Die Befragung erfolgte zwischen dem 25.11. und dem 23.12.2020 via EvaSys und konnte in englischer oder deutscher Sprache bearbeitet werden. Zu Beginn der Erhebungsphase wurden sämtliche Angehörige der Hochschule per E-Mail-Rundschreiben über die Umfrage und die zugehörige Forschung informiert und um ihre Teilnahme gebeten. Im Verlauf des Erhebungszeitraums erfolgten zwei weitere Aufforderungen zur Teilnahme, wobei eine sich explizit an die Beschäftigten richtete und von der Stabsstelle Hochschulentwicklungsplanung/Qualitätsmanagement versendet wurde. Mit dem Einbezug der Stabsstelle war die Hoffnung verbunden, auch Personen zur Teilnahme zu motivieren, die sich durch die bisherige Ansprache nicht adressiert gefühlt hatten. Als Reaktion auf diese Erinnerungsmail nahmen jedoch lediglich neun weitere Beschäftigte an der Umfrage teil, was den Schluss nahelegt, dass die potentiell interessierten Personen bereits durch die vorigen E-Mails als Teilnehmende gewonnen worden waren.

Am Ende des Erhebungszeitraums lagen Daten von 273 Personen vor, die mittels des Statistikprogramms Stata aufbereitet wurden: (Werte)Label wurden vergeben, invertierte Items umcodiert und fehlende Werte als solche codiert, um nicht verfälschend in folgende Analysen einzugehen. Zudem wurde, wo nötig, für die sogenannten *multiple choice multiple response*-Fragen, die aus technischen Gründen aus so vielen Variablen bestehen, wie Antwortkategorien vorliegen, eine die Aussage zusammenfassende Variable gebildet.¹³⁹

In der Folge wurden die erhobenen Daten auf Plausibilität geprüft. Zwar geht die Onlineerhebung geschlossener Fragen mit einer deutlich verminderten Wahrscheinlichkeit technisch inkorrektur Werte einher (Döring/Bortz 2016: 585), Fehler in den Daten können jedoch auch hier vorliegen. Da bei der Onlineerhebung ausgeschlossen werden kann, dass fehlerhafte bzw. inkonsistente Angaben durch Übertragungsfehler zustande kommen, können sie als Hinweis auf inkonsistentes Antwortverhalten der befragten Person verstanden

¹³⁹ Für viele der sogenannten MCMR-Fragen war es nicht nötig, solche Variablen zu generieren. Es gab jedoch Fälle, wo die den Antworten zugrunde liegende Tatsache ebenfalls von Interesse ist, was an einem Beispiel ausgeführt sei: Alle Hochschulbeschäftigten wurden gefragt, ob *[s]ie sich während Ihres beruflichen bzw. akademischen Werdegangs jemals benachteiligt gefühlt* haben. Zur Verfügung standen ihnen die folgenden Antwortoptionen, wobei ausdrücklich darauf verwiesen wurde, dass mehrere Antworten ausgewählt werden können: *[j]a, wegen meines Geschlechts, [j]a, wegen meiner Herkunft, [j]a, als Studienpionier*in (sog. Erstakademiker*in - erste Person aus der Familie, die studiert), [j]a, wegen psychischer und/oder physischer Beeinträchtigungen, [j]a, aus sonstigen Gründen* und *[i]ch habe mich niemals benachteiligt gefühlt*. Neben den Gründen, aus denen Personen sich benachteiligt gefühlt haben, ist in diesem Fall jedoch auch die Frage von Interesse, ob Personen sich überhaupt jemals benachteiligt gefühlt haben. In der Gestaltung des Fragebogens hätte man genau diese Frage voranstellen können und erst bei einer Beantwortung mit *[j]a* nach den jeweiligen Benachteiligungsursachen fragen können, aus inhaltlich-methodischen Gründen wurde sich jedoch gegen dieses Vorgehen entschieden. Hieraus folgt, dass mehrere 0/1-codierte Variablen vorliegen, die angeben, ob Befragte sich aus dem jeweiligen Grund benachteiligt gefühlt haben, jedoch keine Variable, die generell Aufschluss darüber gibt, ob Befragte sich jemals benachteiligt gefühlt haben. Entsprechend musste aus den vorliegenden Variablen eine neue Variable generiert werden, die diese Information enthält.

werden (Pötschke 2010: 62).¹⁴⁰ Ebenso können sie jedoch aus Fehlern bei der Datenaufbereitung oder der Programmierung des Fragebogens resultieren (Lück/Landrock 2019: 463f). Einen ersten Hinweis auf inkonsistente oder fehlerhafte Werte erlaubt der Blick in den Dateneditor des genutzten Statistikprogramms (ebd.: 465). In der Folge bietet sich die Ausgabe von Häufigkeitsverteilungen an (Pötschke 2010: 61). Diese sind besonders geeignet, um Datenfehler, die im Rahmen der Aufbereitung geschehen sind, zu identifizieren (Lück/Landrock 2019: 465).

In diesem Fall fiel bereits beim ersten Blick auf die Daten auf, dass auffällig viele Befragte die Frage nach ihrem Alter nicht beantwortet haben. Während die ausgegebenen Häufigkeitsverteilungen keinen Hinweis darauf gaben, dass während der Datenaufbereitung Fehler unterlaufen waren, bestätigten sie jedoch, dass die Variable, die das Alter der Befragten ausgibt, viele fehlende Werte (MV) aufweist. Da Alter die einzige Variable im Datensatz ist, die hohe MV aufweist und nicht als besonders sensibel angenommen werden muss, muss nicht von einer bewussten Antwortverweigerung, die weitergehenden Einfluss auf die Datenqualität haben könnte, ausgegangen werden. Vielmehr wurde das Alter als einzige soziodemographische Angabe offen erhoben, und dies zudem als erste Frage auf der finalen Seite des Fragebogens (vgl. Abbildung 9-1), sodass es wahrscheinlich scheint, dass die fehlenden Werte auf den Erhebungsmodus sowie gestalterische Aspekte zurückgeführt werden können. Da das Alter für diese Arbeit nicht von herausragender Bedeutung ist, wurde entschieden, auf die Imputation der fehlenden Werte zu verzichten und die Variable stattdessen nicht in Analysen aufzunehmen.

Da die Validierung der EGF- und der MSS-Skala durch die Autor*innen schon länger zurückliegt, wurde während der Datenaufbereitung zusätzlich getestet, inwiefern die Skalen auch in diesem Fall ein latentes Konstrukt messen. Dafür wurden, wie auch von Thomas Eckes und Iris Six-Materna beschrieben, Hauptkomponentenanalysen gerechnet (1998: 229). Diese legen in beiden Fällen nahe, dass die Skalen zur Messung eines solchen Konstruktes geeignet sind: So gibt die Analyse der MSS-Items nur einen Faktor mit einem Eigenwert <1 aus. Dieser ist geeignet, um 53,91% der Varianz zu erklären. Und auch die Analyse der EGF-Items zeigt, dass nur ein Faktor einen Eigenwert <1 hat; dieser erklärt gar 69,63% der Varianz. Entsprechend kann in weiteren Analysen auf den Skalenmittelwert der Items der MSS- bzw. EGF-Skala zurückgegriffen werden, um die Ausprägung des modernen Sexismus bzw. die Einstellung zur Gleichstellung aufzunehmen.

¹⁴⁰ Zeigt ein Fall inkonsistentes Antwortverhalten, ist zu prüfen, ob dies ein singuläres Phänomen ist, oder ob dies mehrfach zu beobachten ist. Trifft Letzteres zu, so muss ein kompletter Ausschluss des Falls aus der Analyse in Betracht gezogen werden (Lück/Landrock 2019: 468); Pötschke empfiehlt den Ausschluss sogar für den Fall, dass inkonsistentes Antwortverhalten nur in Bezug auf einen Aspekt festgestellt, der wahre Wert jedoch nicht sicher aus den anderen Daten des Falls abgeleitet werden kann (Pötschke 2010: 62).

Da die MSS- und die EGF-Skala von besonderem Interesse sind, wurde abschließend getestet, inwiefern die Befragten in Bezug auf sie zu einem sozial erwünschten Antwortverhalten tendieren. Hierfür wurde für die Items 1-3 und 4-6 der BIDR-Skala ein Skalenmittelwert gebildet, der Aufschluss darüber gibt, inwiefern Befragte zur Selbst- bzw. Fremdtäuschung tendieren (Winkler et al. 2006: 15). Für diese Items und die interessierenden Skalen wurden Korrelationen berechnet. Da die Daten nicht normalverteilt sind, wurde der Korrelationskoeffizient nach Spearman genutzt. Da dieser bei $p < 0.05$ in keinem Fall eine signifikante Korrelation ausgab, muss nicht von sozial erwünschtem Antwortverhalten ausgegangen werden. Bis auf das Alter können somit alle Variablen in weiteren Analysen genutzt werden.

4.3 Qualitative Methoden

Auch für die qualitative Teilstudie gilt, dass das Erhebungsinstrument in Abhängigkeit vom gewählten –verfahren zu entwickeln ist. Der im Rahmen der episodischen Interviews genutzte Leitfaden ist Gegenstand des Kapitels 4.3.1, Datenerhebung und –aufbereitung werden in 4.3.2 thematisiert.

4.3.1 Erhebungsinstrument

4.3.1.1 Entwicklung des Leitfadens

Episodische Interviews basieren auf einem Leitfaden, der die Vergleichbarkeit der Interviews absichert. Damit dieser geeignet ist, sowohl semantisches als auch episodisches Wissen zu erheben, muss er sowohl konkrete Fragen, als auch die Aufforderung, als relevante erachtete Situationen zu schildern, enthalten (Flick 2011a: 275). Als Konsequenz aus den Ergebnissen der quantitativen Erhebung (vgl. 5.1.2.1) wurde auch das Geschlechterwissen der Befragten, anders als geplant, in den Interviews fokussiert.¹⁴¹ Das Potential der Triangulation konnte somit auch in der Erhebung genutzt werden. Für den Leitfaden folgte hieraus, dass neben Erzählaufforderungen und Fragen nach Begriffsdefinitionen ein dritter Fragentyp aufgenommen werden musste.

Entworfen wurde ein Leitfaden, der aus zwei Themenblöcken besteht. Während der erste Block Gleichstellung im Allgemeinen behandelt, bezieht der zweite sich auf Gleichstellung im akademischen Kontext. So kann unterschieden werden, ob die Befragten sich nur im professionellen Kontext, und damit in einem Setting, in dem ein gleichstellungsförderliches Handeln von ihnen erwartet wird, oder auch in privaten Zusammenhängen mit Gleichstellung auseinandersetzen. Wie von Flick empfohlen, steht zu Beginn jedes Blocks die Frage nach dem subjektiven Verständnis des Erhebungsgegenstandes (2011a: 274), und somit die Erhebung

¹⁴¹ Zwar erfolgt die Darlegung der Ergebnisse erst in 5.1.2.1, an dieser Stelle sei jedoch kurz darauf verwiesen, dass die kontraintuitive Benachteiligungseinschätzung der Befragten ausschlaggebend dafür war, das Geschlechterwissen auch in den Interviews zu fokussieren.

semantischen Wissens.¹⁴² Ebenfalls wie empfohlen, folgen Erzählaufforderungen, durch die die Befragten gebeten werden, von einer der ersten und letzten Situationen, in denen sie sich im jeweiligen Kontext mit dem Thema auseinandergesetzt haben, zu berichten.¹⁴³ Weitere Aufforderungen, von Situationen zu berichten bzw. Beispiele zu schildern, beziehen sich auf Erlebnisse von subjektiv hoher Relevanz, den Wandel der Vorstellungen zum Thema, den Umgang mit der Thematik sowie die Bedeutung für das professionelle Handeln. Durch diese Erzählungen sollen Schlüsse auf besonders prägende Situationen und Entwicklungsprozesse möglich sein sowie die subjektiven Erklärungen für diese erhoben werden.

Das Geschlechterwissen hingegen wird nicht nur allgemein und in Bezug auf den akademischen Kontext erhoben, sondern, analog zum quantitativen Vorgehen, für die Gesellschaft, die Wissenschaft, die Hochschule und den eigenen Studien- / Arbeitsbereich. Nur so kann das Ziel, durch die Triangulation quantitativer und qualitativer Methoden komplementäre Ergebnisse zu gewinnen, erreicht werden. Der allgemeine Block endet deswegen mit der Frage *[i]ch interessiere mich für ihre Sicht auf die Dinge. Was meinen sie – werden Frauen in der Gesellschaft benachteiligt?*, mittels der die Benachteiligungseinschätzung erhoben werden kann, und der Nachfrage *[k]önnen sie mir bitte darlegen, was ihre Einschätzung bedingt?*. Die zweite Frage wurde in der Onlineumfrage nicht gestellt und bietet sich für quantitative Erhebungsformate auch nicht an – indem sie an dieser Stelle gestellt wird, soll jedoch nachvollzogen werden können, wie die Befragten zu ihrer Einschätzung kommen. Sollte sich auch in den Interviews zeigen, dass das eigene Umfeld als weniger benachteiligend wahrgenommen wird, kann so auch ein Verständnis dafür erlangt werden, woran dies festgemacht wird. Analoge Fragen zur Erhebung von Benachteiligungseinschätzung und –wissen werden für die Bereiche Wissenschaft, Hochschule und Studien- / Arbeitsbereich relativ am Ende des zweiten Blocks – und somit auch des Interviews – gestellt. In Bezug auf diese Bereiche ist weiterhin von Interesse, ob Befragte ein Wissen über benachteiligende Mechanismen, die hier zum Tragen kommen, aufweisen. Dabei besteht die Möglichkeit, dass entsprechendes Wissen schon eingebracht wird, wenn die Befragten ihre Benachteiligungseinschätzung erklären, dies kann jedoch nicht vorausgesetzt werden.¹⁴⁴ Das Wissen über solche Benachteiligungsgründe sollte deswegen in einem Modus erhoben werden, der sicherstellt, dass die subjektive Einschätzung die Antwort nicht beeinflusst. Dafür wird im Interview auf eine Grafik zurückgegriffen: Nachdem die Befragten ihre Benachteiligungseinschätzung für die Wissenschaft, die Hochschule und den

¹⁴² Gestellt werden hierfür die Fragen *[w]as ist das für Sie, Geschlechtergleichstellung? Was verbinden Sie mit dem Begriff Gleichstellung (der Geschlechter)?* bzw. *[j]etzt mal explizit bezogen auf den Hochschulbereich, was ist das da für Sie, Geschlechtergleichstellung? Was verbinden Sie hier mit dem Begriff?*

¹⁴³ Auch diese Fragen sind teilweise eng an den Leitfaden Flicks angelehnt (2011b: 33).

¹⁴⁴ Voraussetzung einer solchen Thematisierung ist zudem, dass die Befragten überhaupt von Benachteiligungen ausgehen.

eigenen Studien- / Arbeitsbereich dargelegt haben, werden ihnen die Frauenanteile an deutschen Fachhochschulen in der eigenen Disziplin auf den Qualifikationsstufen Studierende, Lehrkräfte für besondere Aufgaben, wissenschaftliche Mitarbeiter*innen und Professor*innen präsentiert.¹⁴⁵ In der Folge werden sie gebeten, darzulegen, worauf geringe Frauenanteile und ein überproportionaler *Dropout* von Frauen ihrer Meinung nach zurückzuführen sind. So wird Wissen über benachteiligende Mechanismen zumindest für die Wissenschaft gesichert erhoben.¹⁴⁶

Eine abschließende Erzählaufforderung regt an, eine Situation zu schildern, die illustriert, welche Zukunftserwartungen die Befragten in Bezug auf die Gleichstellung haben, bevor das Interview mit den üblichen Fragen zur Reflexion der Erhebungssituation endet.

4.3.1.2 *Test des Erhebungsinstruments*

Um den Leitfaden vor seinem Einsatz zu testen, wurden vier Probeinterviews realisiert. Die vergleichsweise geringe Zahl ist auf den hohen Ressourcenaufwand für die Durchführung und Auswertung dieser zurückzuführen. Um den Leitfaden trotzdem in einer möglichst vielfältigen Stichprobe erproben zu können, wurden Tests mit Vertreter*innen der Statusgruppen Studierende, wissenschaftliche Mitarbeitende, Mitarbeitende in Technik und Verwaltung und Professor*innen realisiert, zwischen denen die Merkmale Geschlecht und Gleichstellungsexpertise bzw. –erfahrung variierten.¹⁴⁷ Im Fokus der Probeinterviews standen nicht die inhaltlichen Antworten, sondern die Verständlichkeit und Händelbarkeit des Leitfadens. Entsprechend wurden keine Aufzeichnungen oder Transkripte angefertigt, sondern während der Interviewführung sowohl die Reaktionen auf die Fragen, als auch eine Kurzfassung der Antwort notiert. So konnte geschlossen werden, wo Fragen einer Überarbeitung bedürfen, welche Fragen als schwierig empfunden werden und ob sie geeignet sind, die Themen zu erheben, auf die sie abzielen.

Aus den Tests ergab sich kein großer Überarbeitungsbedarf des Leitfadens. Lediglich die letzte Erzählaufforderung wurde dahingehend ergänzt, dass die Befragten gebeten werden, statt ihrer Erwartungen explizit ein Best Case- und ein Worst Case-Szenario zu schildern. Der finale Leitfaden kann unter 9.2 im Anhang eingesehen werden.

Zwar ist der primäre Sinn der Probeinterviews, den Leitfaden zu optimieren, sie wirken jedoch auch dahingehend, dass Forschende Erfahrungen mit dessen Einsatz sammeln und aus diesen

¹⁴⁵ Den Mitarbeiter*innen in Technik und Verwaltung werden keine disziplinspezifischen, sondern die generellen Frauenanteile an deutschen Fachhochschulen präsentiert.

¹⁴⁶ Dieses Vorgehen impliziert eine Gleichsetzung von ungleichen Verhältnissen bzw. einem überproportionalen Ausscheiden sozialer Gruppen und Benachteiligungen. Diese ist naheliegend, wird von einer Benachteiligung von Frauen ausgegangen, muss jedoch nicht unstrittig sein. Wie sich im Rahmen der Interviews zeigte, wird dieser Schluss jedoch auch von einem Großteil der Befragten gezogen (vgl. 5.2.2.2.2).

¹⁴⁷ Dabei gilt, dass die Beschäftigten, die an einem Probeinterview teilnehmen, Angehörige der Hochschule sind. Die studentische Person wurde über private Kontakte gewonnen und studiert an einer Hochschule in der Region.

Schlüsse für die Gestaltung der Interviewsituation ableiten können. So zeigte sich in diesem Fall, dass die Befragten bereits im ersten Block die Hochschule bzw. den akademischen Kontext in ihren Antworten fokussieren. Da sie in ihrer Eigenschaft als Hochschulmitarbeitende*r bzw. Student*in interviewt wurden, ist dies wenig überraschend, muss in der Interviewführung jedoch berücksichtigt werden. Dies geschieht, indem die Befragten zu Beginn des Interviews explizit darauf hingewiesen werden, dass dieses sich in zwei thematische Blöcke teilt. Zusätzlich werden sie darüber informiert, dass im Interview interveniert wird, wenn der Fokus zu früh auf den akademischen Kontext gerichtet wird. Weiterhin fiel auf, dass die Befragten teilweise relativ lange nachdenken mussten, bevor sie relevante Situationen erinnerten. Wurde ihnen die entsprechende Zeit eingeräumt, konnten sie jedoch auf diese zugreifen. Daraus folgt für die Erhebungen, dass bekannt ist, dass es längere Phasen geben kann, in denen das Schweigen der Befragten ausgehalten werden muss. Damit dies die Befragten nicht irritiert, wurde ein Hinweis hierauf in die Erläuterung der Methode, mit der das episodische Interview obligatorisch eingeführt werden sollte (Flick 2011a: 274), aufgenommen.

4.3.2 Feldzugang, Datenerhebung und -aufbereitung

Die Interviews wurden im Sommersemester 2021 realisiert. Zuvor wurden alle Hochschulangehörigen per Rundmail über das Forschungsvorhaben informiert und gebeten, sich bei Interesse an einer Interviewteilnahme unter Angabe bestimmter sozialstruktureller Merkmale per E-Mail zurückzumelden. Da auf diesen Aufruf nur wenige Rückmeldungen aus der Statusgruppe der Lehrenden und der wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen eingingen, wurden diese nach knapp zwei Wochen nochmals über gesonderte Verteiler kontaktiert.

Letztendlich wurden in einer maximal kontrastierten Stichprobe 13 Interviews geführt. Diese wurden, unterstützt durch eine studentische Hilfskraft, transkribiert. Dabei nutzte ich für die Transkription das Programm MAXQDA, die Hilfskraft ein Textverarbeitungsprogramm. Die Transkription erfolgte nach den erweiterten Regeln der inhaltlich-semantischen Transkription (Dresing/Pehl 2018: 20ff). Da alle Transkripte nach ihrer Fertigstellung auf Abweichungen von den Audioaufzeichnungen kontrolliert und, wo nötig, korrigiert wurden, war sämtliches Material mir bereits vor Beginn der Auswertung vertraut. So war bereits zu diesem Zeitpunkt bekannt, dass die meisten Befragten sich schwer damit taten, Situationen zu schildern und hierdurch episodisches Wissen einzubringen: Möglich war allen Befragten eine Antwort auf die Frage nach einer der ersten und letzten Situationen, in denen Gleichstellung von ihnen (im akademischen Kontext) als relevant erlebt wurde. Die Fähigkeit, weitere Situationen zu schildern, schien mit der Bedeutung, die Gleichstellung für die Befragten hat, zusammenzuhängen. Dieser Befund überrascht nicht, hatte sich in den Probeinterviews jedoch nicht in vergleichbarer Deutlichkeit gezeigt. Als Reaktion hierauf wurde entschieden,

die von allen thematisierten ersten und letzten Situationen zu fokussieren, sodass es sich beim vorliegenden Material eher *um Interviews, die auch episodische Aspekte beinhalten* denn tatsächlich episodische Interviews handelt. Methodisch geht dies nicht mit besonderen Herausforderungen einher, da geplant war, mit der inhaltlich strukturierenden und der folgenden typenbildenden qualitativen Inhaltsanalyse auf Auswertungsverfahren zurückzugreifen, die sich für verschiedene, qualitative Datensorten eignen (Kuckartz 2018: 98).

4.4 Fazit: Die Integration quantitativer und qualitativer Methoden

Das Erhebungsdesign sieht neben einer quantitativen Onlineumfrage, die eine breite empirische Basis garantiert, ergänzende episodische Interviews vor. Dem Ansatz, dass die quantitative Sozialforschung Phänomene erklärt, diese jedoch erst durch qualitative Verfahren verstanden werden können, folgend, soll so auch ein vertieftes Verständnis des Forschungsgegenstandes erlangt werden. Dieses kann in der Angebotsgestaltung aufgegriffen werden.

Dabei wird darauf abgezielt, mittels der unterschiedlichen Verfahren komplementäre, sich ergänzende, Ergebnisse zu gewinnen. Um dies sicherzustellen, gleichen die Erhebungsthemen in beiden Verfahren sich weitestgehend, wobei unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt wurden. Das gewählte, sequenzielle, quantitativ-qualitative Vorgehen soll es ermöglichen, durch Interviews in den quantitativen Daten identifizierte Phänomene verstehen zu können (Kelle 2019: 164) Entsprechend erfolgte auch die Gestaltung des Interviewleitfadens erst nach einer ersten Auswertung der quantitativen Daten. So konnten in den Interviews subjektive Erklärungen für identifizierte Phänomene erhoben werden – eine Möglichkeit, die sich in den quantitativen Erhebungen nicht nur nicht bietet, sondern auch deswegen nicht gegeben ist, weil die Phänomene während dieser noch nicht bekannt waren. Das Potential der Methodentriangulation kommt so nicht nur zum Tragen, wenn die Ergebnisse aufeinander bezogen werden, sondern wurde auch in der Konzeption der Erhebungsinstrumente aufgegriffen.

Die mittels des triangulierten Erhebungsdesigns gewonnenen Ergebnisse sowie die hierfür genutzten Analyseverfahren werden im folgenden Kapitel dargelegt, bevor in Kapitel 6. ausgeführt wird, was aus den Befunden für die Gestaltung eines Gleichstellungscontrollings geschlossen wird.

5. Empirie

Kernstück dieser Arbeit ist die Erhebung des Geschlechterwissens von Hochschulangehörigen. Auf Basis des Wissens vom Wissen soll es möglich sein, passgenaue Maßnahmen, die einen Wissenserwerb bzw. eine –reflexion ermöglichen, und so langfristig die Entgeschlechtlichung der Hochschulstrukturen befördern, zu gestalten. Hierfür wurde in einem methodentriangulierten Erhebungsdesign eine quantitative Teilstudie umgesetzt – wie diese Daten ausgewertet und welche Ergebnisse gewonnen wurden, wird in Kapitel 5.1 ausgeführt. Analog dazu werden die im Rahmen der qualitativen Teilstudie umgesetzten Analysen und deren Ergebnisse in 5.2 vorgestellt, bevor die qualitativen und quantitativen Befunde in 5.3 in Bezug zueinander gesetzt werden. Abschließend erfolgt eine zusammenfassende Darstellung des Geschlechterwissens der Hochschulangehörigen in 5.4.

5.1 Quantitative Analysen und Ergebnisse

Die quantitativen Daten wurden deskriptiv und clusteranalytisch ausgewertet. Auf die Vorstellung des Samples in 5.1.1 folgt die Darstellung der uni- und bivariaten deskriptiven Analysen und Ergebnisse in 5.1.2.1 und 5.1.2.2. Im Anschluss wurden Clusteranalysen durchgeführt, um zu ermitteln, ob den Daten eine Gruppenstruktur zugrunde liegt. Die Beschreibung des Vorgehens erfolgt in 5.1.3.1 und 5.1.3.2, bevor abschließend in 5.1.3.3 die identifizierten Cluster beschrieben werden.

5.1.1 Sample

An der im Wintersemester 2020/2021 realisierten Umfrage (vgl. 4.2.2) nahmen N=273 Hochschulangehörige teil. Dies entspricht einem Rücklauf von 8,8%.¹⁴⁸ Tabelle 5-1 gibt die soziodemographischen Daten der Befragten aus und zeigt, dass Frauen mit einem Anteil von 56,41% im Sample überrepräsentiert sind. In Übereinstimmung mit der Tatsache, dass der Großteil der Befragten Studierende sind, sind auch die Altersgruppen zwischen 20 und einschließlich 29 am stärksten vertreten.¹⁴⁹ Der hohe Studierendenanteil wirkt sich auch auf die Beschäftigungs- bzw. Studiendauer aus: 81,32% der Befragten studieren oder arbeiten noch nicht länger als fünf Jahren an der Hochschule.¹⁵⁰ Weiterhin ist mit 57,88% der Anteil der Befragten, die sich im beruflichen oder akademischen Kontext bereits diskriminiert¹⁵¹ gefühlt haben, relativ hoch. Für 35,16% der Befragten gilt, dass sie entsprechende Diskrimi-

¹⁴⁸ Die Rücklaufquoten unterscheiden sich zwischen den Gruppen stark und liegen zwischen 7,09% bei den Studierenden und 59,38% unter den wissenschaftlich beschäftigten Personen.

¹⁴⁹ Das Alter der Befragten wurde in Altersgrößenklassen zusammengefasst. Es ist der Vollständigkeit halber aufgeführt und erfährt aufgrund vieler fehlender Werte keine weitere Berücksichtigung (vgl. 4.2.2).

¹⁵⁰ Studentische Befragte sind zu 92,20% nicht länger als fünf Jahre eingeschrieben, unter den Beschäftigten ist mit 53,23% nur gut die Hälfte nicht länger als fünf Jahre an der Hochschule tätig (vgl. Dokumentation der univariaten Analyse unter 9.4.1).

¹⁵¹ Da die Items Diskriminierungserfahrungen erfragen, wird in diesem Zusammenhang der Begriff statt des üblichen Terminus' *Benachteiligung* genutzt.

Soziodemographie des quantitativen Samples

		Antworten	
		N	Prozent
Geschlecht	Weiblich	154	56,41%
	Männlich	108	39,56%
	Keine binäre Zuordnung	7	2,56%
	Fehlend	4	1,47%
Status	Student*in	207	75,82%
	Professor*in	25	9,16%
	Beschäftigt in Technik / Verwaltung	22	8,06%
	Wissenschaftlich beschäftigt	19	6,96%
Altersklasse (in Jahren)	<20	12	4,40%
	20 bis einschließlich 24	98	35,90%
	25 bis eins. 29	52	19,05%
	30 bis eins. 44	34	12,45%
	45 bis eins. 59	20	7,33%
	60 und mehr	2	0,73%
	Fehlend	55	20,15%
Beschäftigungs- / Studiendauer an HS in Jahren	Bis einschließlich ein Jahr	73	26,74%
	2 bis eins. 5 Jahre	149	54,58%
	6 bis eins. 10 Jahre	23	8,42%
	11 bis eins. 15 Jahre	9	3,30%
	Mehr als 15 Jahre	13	4,76%
	Fehlend	6	2,20%
Befragte*r hat sich im akademischen / beruflichen Werdegang diskriminiert gefühlt	Ja	158	57,88%
	Nein	111	40,66%
	Fehlend	4	1,47%
Befragte*r hat sich im akad. / beruf. Werdegang aufgrund des Geschlechts diskriminiert gefühlt	Ja	96	35,16%
	Nein	177	64,84%
Befragte*r hat sich bereits für Gleichstellung engagiert	Ja	155	56,78%
	Nein	113	41,39%
	Fehlend	5	1,83%

Tabelle 5-1 - Soziodemographie des quantitativen Samples

nierungen (auch) aufgrund des Geschlechts erlebt haben, es handelt sich hierbei um die am häufigsten genannte Diskriminierungsursache (vgl. Tabelle 9-2). Auffällig hoch ist mit 56,78% zudem der Anteil derer, die angeben, sich bereits für die Gleichstellung der Geschlechter engagiert zu haben. Sowohl Studierende als auch Beschäftigte verweisen dabei in den meisten Fällen auf ein Engagement im privaten Rahmen (vgl. Tabelle 9-3 und Tabelle 9-4). Nicht nur die Aussagen zum Engagement, sondern auch die verbreiteten

Diskriminierungserfahrungen sind ein Hinweis darauf, dass es sich um ein selektives Sample handeln könnte, in dem Personen, die am Thema interessiert sind bzw. sich von diesem betroffen fühlen, überrepräsentiert sind. Ob dies der Fall ist, lässt sich statistisch nicht prüfen, da die korrespondierenden Werte der Grundgesamtheit nicht bekannt sind. Getestet werden konnte jedoch, ob das Sample strukturell repräsentativ ist, da die

entsprechenden sozial-statistischen Daten vorliegen und es so möglich ist, mittels einer χ^2 -Verteilung zu überprüfen, inwiefern sich erwartete und beobachtete Werte entsprechen (Schöneck/Voss 2013: 159). Erwartungsgemäß zeigte sich, dass das Sample nicht strukturell repräsentativ ist, sodass eine Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse auf die Grundgesamtheit

als problematisch angesehen werden kann und der Einsatz inferenzstatistischer Verfahren sich verbietet.¹⁵²

Da die Ausgabe der soziodemographischen Daten aufzeigte, dass die Antwortkategorien der Angaben zu Geschlechtszugehörigkeit und Status an der Hochschule teilweise nur sehr schwach besetzt waren, wurden die Variablen in der Folge transformiert, um auch diese Angaben in weiteren Analysen aufgreifen zu können: Dafür wurden dichotome Variablen, die Aufschluss darüber geben, ob Befragte Student*in oder Beschäftigte*r sind bzw. ob sie sich dem männlichen oder weiblichen Geschlecht zuordnen, erstellt.¹⁵³

5.1.2 Deskriptive Analysen

5.1.2.1 Univariate deskriptive Analyse

Neben soziodemographischen Informationen wurden auch Einstellungen und Persönlichkeitseigenschaften der Befragten sowie Aspekte ihres Geschlechterwissens erhoben. Diese Daten wurden mittels des Statistikprogramms SPSS analysiert, wobei eingangs univariate Auswertungen von Interesse waren.

So gibt Tabelle 5-2 die deskriptiven Statistiken der einzelnen Items der MSS-Skala aus, mit der das Konzept des modernen Sexismus gemessen wird. Neben den Werten der Items ist insbesondere der Skalenmittelwert von Interesse, für den, ebenso wie für die einzelnen Items, gilt, dass ein hoher Wert für eine sexistische(re) Einstellung steht.¹⁵⁴ Der Medianwert¹⁵⁵ der Skala, der bei 3 liegt, sagt in diesem Fall aus, dass die Befragten Aussagen, aus denen sich eine modern-sexistische Einstellung ablesen lässt, im Mittel eher ablehnen (vgl. Tabelle 9-5). Neben der MSS-Skala wurde auch die EGF-Skala eingesetzt, die die Einstellung der Befragten zu Maßnahmen, die der Geschlechtergleichstellung dienen sollen, misst. Hier gilt, dass höhere Werte für eine ablehnende(re) Haltung stehen. Die deskriptiven Statistiken der einzelnen Items gibt Tabelle 5-3 aus, für die gesamte Skala sind diese Tabelle 9-6 zu entnehmen: Mit einem Skalenmedian von 2 stimmen die Befragten Aussagen, mit denen eine ablehnende

¹⁵² Allerdings ist die Relevanz der strukturellen Repräsentativität nicht unumstritten (Lippe 2001: 24ff). Andere Ansätze, Repräsentativität zu fassen, beziehen sich darauf, ob es sich um eine Zufallsauswahl handelt, oder diese selektiv erfolgt ist (ebd. 30). Da in diesem Fall alle Hochschulangehörigen die gleiche Wahrscheinlichkeit hatten, ins Sample einzugehen, handelt es sich um kein per se selektives Sample, Effekte der Selbstselektion, wie oben diskutiert, können jedoch nicht ausgeschlossen werden (ebd.: 31).

¹⁵³ Hierfür musste die Wahl der Kategorie *[i]ch möchte mich keinem binären Geschlecht zuordnen* als fehlender Wert definiert werden. Die Befragten, die diese Option gewählt haben, wurden somit aus allen Analysen, in die die Informationen zur Geschlechtszugehörigkeit eingehen, ausgeschlossen.

¹⁵⁴ Ist in der Folge von einer Skala die Rede, ist dieser Skalenmittelwert gemeint.

¹⁵⁵ Von den Autor*innen werden die Skalen als metrisch skaliert angenommen (Eckes/Six-Materna 1998: 231), sodass sowohl Median als auch arithmetisches Mittel als Maß der zentralen Tendenz genutzt werden können. Im weiteren Verlauf der Analysen wird jedoch entschieden, die Skalen konservativ als ordinalskaliert anzunehmen, sodass bereits hier der Median als Maß der zentralen Tendenz genutzt wird. Auf einen Verweis auf die Spannweite kann verzichtet werden, da diese für alle interessierenden Variablen den maximal möglichen Wert von 6 annimmt (vgl. Tabellen 5-2, 5-3 und 5-4).

Statistiken

		Diskrimi- nierung von Frauen ist in Deutschland immer noch ein Problem.	Frauen und Männer haben in der heutigen Gesellschaft die gleichen Chancen, etwas zu erreichen.	Die Forderungen von Frauen nach Gleichbe- rechtigung sind leicht nachzuvollziehen.	Wenn Frauen tatsächlich einmal weniger bezahlt werden als Männer, dann nur deshalb, weil sie einfachere Arbeit zu leisten haben.	Im Fernsehen gibt es häufig frauen- feindliche Darstel- lungen.	Im Allgemeinen werden in unserer Gesellschaft Ehepartner* innen gleich behandelt.	In der Schule werden Mädchen immer noch benachtei- ligt.	Heutzutage werden Frauen im Berufsleben fair behandelt.	In den westlichen Ländern ist Gleichbe- rechtigung von Frauen schon lange verwirklicht.	Frauen finden häufig keine gut bezahlte Arbeit, weil sie diskriminiert werden.
N	Gültig	270	270	272	268	264	266	271	268	269	269
	Fehlend	3	3	1	5	9	7	2	5	4	4
	Mittelwert	2,55	3,26	2,13	1,90	3,23	3,17	4,22	3,38	2,99	4,04
	Standardfehler des Mittelwerts	0,098	0,094	0,083	0,080	0,097	0,094	0,092	0,085	0,093	0,082
	Median	2,00	3,00	2,00	1,00	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00	4,00
	Std.-Abweichung	1,602	1,542	1,361	1,313	1,580	1,526	1,511	1,389	1,517	1,353
	Varianz	2,568	2,377	1,851	1,724	2,498	2,327	2,282	1,930	2,302	1,830
	Spannweite	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	Minimum	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Maximum	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
Perzentile	25	1,00	2,00	1,00	1,00	2,00	2,00	3,00	2,00	2,00	3,00
	50	2,00	3,00	2,00	1,00	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00	4,00
	75	3,00	4,25	3,00	2,00	5,00	4,00	6,00	4,00	4,00	5,00

Tabelle 5-2 - Deskriptive Statistiken der Items der MSS-Skala

Statistiken

		Alles in allem ist die Verabschiedung von Gleichstellungsgesetzen in Deutschland notwendig und sinnvoll.	Frauen haben auf allen gesellschaftlichen Ebenen schon soviel erreicht, dass Sonderprogramme zu ihrer Förderung im Berufsleben überflüssig sind.	Mit der Diskriminierung von Frauen im Berufsleben wird es ohne die konsequente Durchsetzung von politischen Programmen zur Gleichstellung noch lange so weitergehen.	Frauen und Männer haben in der Gesellschaft ganz unterschiedliche Aufgaben, sodass Gesetze zur Gleichstellung von Frauen und Männern einfach unsinnig sind.	Nach Jahren der Diskriminierung ist es nur gerecht, wenn Sonderprogramme zur Förderung von Frauen in der Arbeitswelt entwickelt und umgesetzt werden.
N	Gültig	268	268	265	268	269
	Fehlend	5	5	8	5	4
	Mittelwert	2,56	2,66	2,92	1,87	2,93
	Standardfehler des Mittelwerts	0,094	0,096	0,097	0,083	0,099
	Median	2,00	2,00	3,00	1,00	3,00
	Std.-Abweichung	1,541	1,565	1,575	1,365	1,631
	Varianz	2,375	2,450	2,479	1,864	2,660
	Spannweite	5	5	5	5	5
	Minimum	1	1	1	1	1
	Maximum	6	6	6	6	6
	Perzentile					
	25	1,00	1,00	2,00	1,00	2,00
	50	2,00	2,00	3,00	1,00	3,00
	75	3,00	4,00	4,00	2,00	4,00

Tabelle 5-3 - Deskriptive Statistiken der Items der EGF-Skala

Positionierung zur Gleichstellung einhergeht, im Mittel nicht zu.¹⁵⁶ Um Persönlichkeitseigenschaften der Befragten in den Analysen berücksichtigen zu können, wurden die Items der BFI-Skala in den Fragebogen aufgenommen. Tabelle 9-7 gibt deren

¹⁵⁶ Da mit der MSS- und der EGF-Skala etablierte Skalen genutzt wurden, können die zentralen Werte der Stichprobe im Vergleich mit den Referenzgruppen betrachtet werden. Dabei muss allerdings einschränkend darauf hingewiesen werden, dass die Referenzwerte der Erprobung der Skalen in drei bzw. vier Gruppen, die sich durch homogene berufliche Status auszeichnen, entstammen. Für die Items der MSS-Skala zeigt sich kein eindeutiges Bild – während das arithmetische Mittel der Stichprobe bezüglich der Items 1, 3, 4 und 6 in allen Fällen unter den Mittelwerten der Referenzgruppen liegt, so gilt für die Items 7 und 10, dass die Mittelwerte der Stichprobe über denen der Referenzgruppen liegen. Für die Items 2, 5, 8 und 9 gilt, dass das arithmetische Mittel einiger Referenzgruppen über dem Mittelwert der Stichprobe liegt, das anderer Referenzgruppen jedoch unter diesem (Eckes/Six-Materna 1998: 231). Inwiefern die modern-sexistische Einstellung der Befragten von denen der Referenzgruppen abweicht, kann somit nicht geschlossen werden. In Bezug auf die EGF-Skala liegt das arithmetische Mittel der Stichprobe bezüglich der Items 1-4 unter dem Mittelwert der Referenzgruppen, die Befragten stehen Gleichstellungsmaßnahmen somit weniger skeptisch gegenüber als die Vergleichsgruppen. Bezüglich des fünften Items ist das Bild uneindeutig, in zwei Fällen liegt der Wert der Vergleichsgruppe unter dem Wert der Stichprobe, in einem über diesem (ebd.: 238).

deskriptive Statistiken aus. Diese zeigen, dass die Befragten relativ hohe Werte bezüglich der Eigenschaften Offenheit, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit aufweisen, die Werte, mit denen Neurotizismus und Extraversion gemessen werden, liegen etwas niedriger.¹⁵⁷

Im Fokus der Erhebungen steht das Geschlechterwissen der Befragten. Wie in 4.2.1.1.2 dargelegt, wurde dieses erhoben, indem erfragt wurde, inwiefern die Befragten in spezifischen Gesellschaftsbereichen von einer Benachteiligung von Frauen oder Männern ausgehen, die sie auf das Geschlecht zurückführen. Tabelle 5-4 gibt die deskriptiven Statistiken zur Benachteiligungseinschätzung in Bezug auf die Gruppe der Frauen aus; hohe Werte bedeuten, dass die Befragten der Aussage stärker zustimmen. Es zeigt sich, dass die Benachteiligungseinschätzung der Befragten mit dem Kontext variiert: Während sie der Aussage, dass Frauen in der der Gesellschaft benachteiligt werden, mit einem Median von 5 im Mittel zustimmen und auch eher von einer Benachteiligung in der Wissenschaft ausgehen (Median: 4), bedeutet der Median von 2, dass sie diese in der Hochschule als unwahrscheinlich erachten. Die Benachteiligungseinschätzung in Bezug auf das direkte Umfeld¹⁵⁸, wurde für die Mitarbeiter*innen in Technik und Verwaltung sowie Studierende und Beschäftigte im wissenschaftlichen Bereich getrennt erhoben. Für letztere gilt, dass der Medianwert von 1 Aufschluss darüber gibt, dass sie eine Benachteiligung in Bezug auf den eigenen Studiengang ausschließen. Für die Beschäftigten in Technik und Verwaltung gilt, dass ihre Aussage in Bezug auf den eigenen Arbeitsbereich nicht ganz so deutlich ist – sie gehen, mit einem Median von 2 nicht von einer Benachteiligung von Frauen in ihrem Arbeitsbereich aus.¹⁵⁹ Festhalten lässt sich somit, dass das eigene Umfeld von den Befragten für Frauen als besonders wenig benachteiligend – oder auch: besonders geschlechtergerecht – verstanden wird. Dieser Befund überrascht auf den ersten Blick, da davon ausgegangen wurde, dass Akteur*innen ein besonders ausgeprägtes Wissen über die Bereiche aufweisen, in die sie direkt eingebunden sind; Benachteiligungen an der Hochschule bzw. im eigenen Studien- oder

¹⁵⁷ Auch hier liegen Referenzwerte vor, wobei auf die Werte zurückgegriffen wird, für die die Stichproben weder nach Geschlecht, noch nach Alter getrennt wurden (Rammstedt et al. 2012: 27). Im Vergleich mit diesen zeigt sich, dass das arithmetische Mittel der Items, die Extraversion messen, unter dem der Vergleichsgruppe liegt, bezüglich der vier anderen Eigenschaften liegt der mittlere Wert der Stichprobe über den Vergleichswerten (ebd.: 27ff).

¹⁵⁸ Wann immer im Folgenden in Bezug auf die Benachteiligungseinschätzung vom *Umfeld* der Befragten die Rede ist, sind die Hochschule sowie der Studien- /Arbeitsbereich gemeint. Das *direkte Umfeld* hingegen meint lediglich den Studien- und Arbeitsbereich.

¹⁵⁹ Für die weiteren Analysen wurden die Aussagen von Studierenden und wissenschaftlichen Beschäftigten zu Benachteiligungen im eigenen Studiengang und die der Mitarbeiter*innen in Technik und Verwaltung zu Benachteiligungen im Arbeitsbereich zusammengefasst. Die so gebildete Variable, die angibt, ob von einer Benachteiligung von Frauen im eigenen Studien- / Arbeitsbereich ausgegangen wird, weist einen Median von 1 auf, eine Benachteiligung wird somit entschieden verneint (vgl. Tabelle 9-8).

		Statistiken				
		Aus meiner Sicht erfahren Frauen in der Gesellschaft aufgrund ihres Geschlechts Nachteile	Aus meiner Sicht erfahren Frauen in der Wissenschaft aufgrund ihres Geschlechts Nachteile	Aus meiner Sicht erfahren Frauen an der Hochschule aufgrund ihres Geschlechts Nachteile	Aus meiner Sicht erfahren Frauen in meinem Studiengang / meinen Studiengängen aufgrund ihres Geschlechts Nachteile	Aus meiner Sicht erfahren Frauen in meinem Arbeitsbereich aufgrund ihres Geschlechts Nachteile
N	Gültig	272	268	267	248	22
	Fehlend	1	5	6	25	251
Mittelwert		4,23	3,70	2,19	1,7742	2,55
Standardfehler des Mittelwerts		0,091	0,098	0,084	0,07911	0,307
Median		5,00	4,00	2,00	1,0000	2,00
Std.-Abweichung		1,496	1,601	1,375	1,24581	1,438
Varianz		2,238	2,562	1,892	1,552	2,069
Spannweite		5	5	5	5,00	5
Minimum		1	1	1	1,00	1
Maximum		6	6	6	6,00	6
Perzentile	25	3,25	2,00	1,00	1,0000	1,75
	50	5,00	4,00	2,00	1,0000	2,00
	75	5,00	5,00	3,00	2,0000	4,00

Tabelle 5-4 - Deskriptive Statistiken der Items zur Benachteiligungseinschätzung (Frauen)

		Statistiken				
		Aus meiner Sicht erfahren Männer in der Gesellschaft aufgrund ihres Geschlechts Nachteile	Aus meiner Sicht erfahren Männer in der Wissenschaft aufgrund ihres Geschlechts Nachteile	Aus meiner Sicht erfahren Männer an der Hochschule aufgrund ihres Geschlechts Nachteile	Aus meiner Sicht erfahren Männer in meinem Studiengang / meinen Studiengängen aufgrund ihres Geschlechts Nachteile	Aus meiner Sicht erfahren Männer in meinem Arbeitsbereich aufgrund ihres Geschlechts Nachteile
N	Gültig	271	269	266	245	21
	Fehlend	2	4	7	28	252
Mittelwert		2,61	1,91	1,62	1,4449	2,10
Standardfehler des Mittelwerts		0,081	0,063	0,056	0,05704	0,266
Median		2,00	2,00	1,00	1,0000	2,00
Std.-Abweichung		1,337	1,036	0,921	0,89284	1,221
Varianz		1,787	1,074	0,848	0,797	1,490
Spannweite		5	5	5	5,00	4
Minimum		1	1	1	1,00	1
Maximum		6	6	6	6,00	5
Perzentile	25	2,00	1,00	1,00	1,0000	1,00
	50	2,00	2,00	1,00	1,0000	2,00
	75	3,00	2,00	2,00	2,0000	2,00

Tabelle 5-5 - Deskriptive Statistiken der Items zur Benachteiligungseinschätzung (Männer)

Arbeitsbereich sollten ihnen so besonders gewahr sein.¹⁶⁰ Um die Informationen zur Einschätzung der Benachteiligung von Frauen zu ergänzen, wurde zudem erhoben, ob die Befragten von einer Benachteiligung von Männern in den entsprechenden Bereichen ausgehen. Tabelle 5-5 gibt hierzu die deskriptiven Statistiken aus und verdeutlicht, dass die Befragten im Mittel in keinem Bereich davon ausgehen, dass Männer aufgrund ihres Geschlechts eine Benachteiligung erfahren. Die Befragten, die dahingehend geantwortet haben, dass sie von einer Benachteiligung von Frauen an der Hochschule bzw. im eigenen Studiengang / Arbeitsbereich ausgehen, wurden im Folgenden gefragt, welche Gründe sie hierfür als ursächlich ansehen. Sowohl in Bezug auf die Hochschule, als auch in Bezug auf den Arbeitsbereich bzw. Studiengang ist eine männlich geprägte Kultur die meistgenannte Ursache, wie die Tabellen 9-9, 9-10 und 9-11 verdeutlichen. 66,0-85,7% der Fälle sehen diese als (einen) Grund der Benachteiligung an. Besonders häufig genannt wurden weiterhin die Wirkung von Stereotypen, die, je nach Bereich, 52,0-57,1% der Befragten als (mit)ausschlaggebend ansehen, ebenso wie die Wirkung ungleicher Geschlechteranteile unter Lehrenden bzw. Beschäftigten, die zwischen 28,6 und 56,6% der Befragten als relevant erachten.

5.1.2.2 Bivariate deskriptive Analyse

Neben den univariaten deskriptiven Statistiken wurden bivariate Verfahren genutzt, um zu testen, inwiefern sich ein Zusammenhang zwischen verschiedenen Variablen zeigt. Von besonderem Interesse ist hier, inwiefern die Benachteiligungseinschätzung und die geschlechts- bzw. gleichstellungsbezogenen Einstellungen der Befragten mit ihrer eigenen Geschlechtsidentität sowie durchlebten Erfahrungen zusammenhängen. Aufgrund der Studienlage ist davon auszugehen, dass Frauen weniger hohe Ausprägungen auf der MSS- und EGF-Skala aufweisen, und modern-sexistische Haltungen somit weniger teilen bzw. auch weniger kritisch gegenüber Gleichstellungsmaßnahmen sind (Eckes/Six-Materna 1998: 232; Ferragut et al. 2017: 38; Hannover et al. 2018: 6ff; Ollrogge et al. 2023: 107). Außerdem wird davon ausgegangen, dass die Benachteiligungseinschätzung von Frauen ausgeprägter ist, da diese sich häufiger mit geschlechtsbedingten Benachteiligungen konfrontiert sehen und Personen, die nach eigener Angabe bereits Diskriminierungen erlebt haben, sensibler für Benachteiligungen sind und so auch höhere Werte auf den entsprechenden Items aufweisen; dies gilt insbesondere für Personen, die angeben, Diskriminierungen aufgrund des Geschlechts erlebt zu haben. Als letztes wird angenommen, dass sich ein Zusammenhang

¹⁶⁰ Hier kommt die normative Setzung, dass Organisationen, und insbesondere Hochschulen, nicht als geschlechtsneutral wahrgenommen werden, zum Tragen. Denn diese impliziert, dass im Umfeld der Befragten Benachteiligungen realisiert werden, von denen diese Kenntnis haben können.

zwischen dem eigenen Engagement für Gleichstellung und der Benachteiligungseinschätzung zeigt. Da es sich in allen Fällen um die Zusammenhänge zwischen ordinal- bzw. metrischskalierten Variablen sowie nominalen Merkmalen handelt, wird der Zusammenhang mittels Cramer's V gemessen.

Tabelle 9-12 enthält die Kreuztabellierung der klassierten MSS-Skala und der binären Geschlechtsidentität sowie die Maße des Zusammenhangs.¹⁶¹ Bereits aus der Kreuztabelle lässt sich ablesen, dass beide Variablen nicht unabhängig voneinander sind; Cramer's V als Zusammenhangsmaß bestätigt dies mit einem Wert von 0,416, der auf einen mittleren Zusammenhang hindeutet.¹⁶² Zwar ist es mittels V nicht möglich, die Richtung des Zusammenhangs zu identifizieren, da mit der Geschlechtsidentität jedoch eine vergleichsweise konstante Variable aufgenommen wurde, liegt es nahe, davon auszugehen, dass das Geschlecht die Einstellung beeinflusst.¹⁶³ So lässt sich mittels der Daten der Kreuztabelle der Schluss ziehen, dass die männlichen Befragten eher zu einer modern-sexistischen Haltung neigen – denn bezüglich der Skalenwerte 4 – 6, die eine Zustimmung zu den entsprechenden Aussagen bedeuten, sind Männer deutlich überrepräsentiert, während Frauen dies in Bezug auf die ablehnenden Skalenwerte 1-3 sind. Ein ähnliches Bild zeigt sich bezüglich des Zusammenhangs zwischen der binären Geschlechtsidentität und der klassierten EGF-Skala (vgl. Tabelle 9-13), wo sich mit $V=0,468$ gar ein annähernd starker Zusammenhang zeigt. Auch in diesem Fall verdeutlicht die Kreuztabelle, dass Männer eher dazu neigen, sich ablehnend zu Gleichstellungsmaßnahmen zu äußern, da sie bezüglich der Skalenwerte 4-6 überrepräsentiert und bezüglich der Skalenwerte 1-2, die für eine unkritische Haltung gegenüber dem Thema stehen, unterrepräsentiert sind.¹⁶⁴ Für den Zusammenhang zwischen der Benachteiligungseinschätzung der Befragten und ihrer Geschlechtsidentität gibt Tabelle 9-14 die Zusammenfassung der Kreuztabellen und Tabelle 9-15 die zugehörigen Zusammenhangsmaße aus. Tabelle 9-15 ist zu entnehmen, dass sich auch in Bezug auf die Benachteiligungseinschätzung in allen Fällen ein Zusammenhang mit der Geschlechtsidentität zeigt; in Bezug auf die Gesellschaft ($V=0,327$), die Wissenschaft ($V=0,433$) und den eigenen Studien- / Arbeitsbereich ($V=0,349$) ist dieser von mittlerer Stärke, in Bezug auf die

¹⁶¹ Zur besseren Darstellbarkeit wurden sowohl die Werte der MSS-, als auch die der EGF-Skala klassiert.

¹⁶² Für V gilt, dass bei Werten von $V=0,1$ von einem schwachen, bei $V=0,3$ von einem mittleren und $V=0,5$ von einem starken Zusammenhang ausgegangen wird.

¹⁶³ Die spekulativen Fälle, in denen die Einstellung es bedingt, dass die empfundene Geschlechtsidentität sich ändert, dürften hier zu vernachlässigen sein.

¹⁶⁴ Auffällig ist, dass bezüglich des Wertes 3 (*stimme eher nicht zu*) ebenfalls Männer überrepräsentiert sind. Die Konzentration der männlichen Antworten auf die Werte 4-6 ist hier weit weniger stark, als in Bezug auf die MSS-Skala – während 38% der männlichen Befragten auf der EGF-Skala Werte zwischen 4 und 6 gewählt haben, sind es auf der MSS-Skala 55,7% von ihnen. Die kritische Haltung der Männer gegenüber der Gleichstellung ist damit im Mittel weniger stark ausgeprägt als ihre modern-sexistische Einstellung. Ein ähnlicher Befund zeigt sich auch für die befragten Frauen und wird schlussendlich auch durch die bereits diskutierten mittleren Werte der jeweiligen Skalen bestätigt.

Hochschule gilt dies mit $V=0,256$ nur annähernd. Tabelle 9-14 gibt Aufschluss darüber, dass Männer bezüglich der Items zur Benachteiligung in Gesellschaft bzw. Wissenschaft auf den Skalenwerten 1-3 überrepräsentiert sind, die aussagen, dass (eher) nicht von einer Benachteiligung von Frauen ausgegangen wird; auf den Kategorien 4-6, deren Wahl bedeutet, dass (eher) von einer Benachteiligung von Frauen im jeweiligen Bereich ausgegangen sind, sind sie hingegen unterrepräsentiert. Bezüglich der Aussagen über die Hochschule und den Studien- / Arbeitsbereich konzentriert sich mit 57,0 bzw. 77,6% ein Großteil der Antworten der männlichen Befragten auf die extrem ablehnende Kategorie 1, sie sind hier klar überrepräsentiert. Bezüglich der Kategorien 2-5 sind sie in diesen Fällen unterrepräsentiert, in Bezug auf die extrem zustimmende Kategorie 6 sind sie mit 2,8 bzw. 1,9% (annähernd) entsprechend des Anteils des gesamten Samples repräsentiert. Geschlossen werden kann somit, dass Männer in Bezug auf die Gesellschaft und die Wissenschaft im Mittel weniger stark von einer Benachteiligung von Frauen ausgehen als Frauen. In Bezug auf die Hochschule bzw. den eigenen Studien- / Arbeitsbereich gilt dies ebenso; hier zeichnen sich die männlichen Befragten allerdings durch ihre extreme Ablehnung der Aussagen aus. Ob die Befragten im beruflichen bzw. akademischen Kontext bereits Diskriminierung(en) erfahren haben, bildet eine dichotome Variable ab. Auch zwischen dieser und der Benachteiligungseinschätzung zeigt sich – bezogen auf alle erfragten Kontexte – ein Zusammenhang von annähernd mittlerer Stärke (vgl. Tabelle 9-17). Während für die Benachteiligungseinschätzung in Bezug auf die Gesellschaft, die Wissenschaft und den eigenen Studien- / Arbeitsbereich gilt, dass V mit 0,279, 0,277 und 0,273 quasi gleich stark ist, ist der Zusammenhang in Bezug auf die Hochschule mit $V=0,245$ weniger stark. Ein Blick auf die Zellen der Kreuztabelle (vgl. Tabelle 9-16) zeigt, dass Befragte, die eigene Diskriminierungserfahrungen durchlebt haben, bezüglich aller Items auf den deutlich zustimmenden Skalenwerten 5 und 6 überrepräsentiert sind. Allerdings kann hier, anders als in Bezug auf das Geschlecht, nicht mehr von einer Richtung des Zusammenhangs ausgegangen werden: Denn ebenso wie naheliegt, dass Personen, die sich bereits diskriminiert gefühlt haben, sensibler für das Auftreten von Benachteiligungen sind, erscheint es auch plausibel, dass Personen mit einem höheren Bewusstsein für Benachteiligungen sich selber eher von diesen betroffen fühlen.¹⁶⁵ Erwartungsgemäß sind auch das Engagement der Befragten für Gleichstellung und ihre Benachteiligungseinschätzung nicht unabhängig voneinander, wie Tabelle 9-19 verdeutlicht.

¹⁶⁵ Mittels der erhobenen Daten war es auch möglich, nachzuvollziehen, ob Befragte durchlebte Benachteiligungserfahrungen auf ihr Geschlecht zurückführen, sodass zusätzlich auf einen Zusammenhang zwischen der Benachteiligungseinschätzung und eigenen, geschlechtsbedingten Diskriminierungserfahrungen getestet werden konnte. Erwartungsgemäß ist der Zusammenhang hier stärker als in Bezug auf generelle Diskriminierungserfahrungen und die Benachteiligungseinschätzung. Für die Gesellschaft gilt $V=0,304$, für die Wissenschaft $V=0,320$, für die Hochschule $V=0,295$ und für den eigenen Studien-/ Arbeitsbereich $V=0,323$ (vgl. Dokumentation der bivariaten Analyse in 9.4.2).

Die Stärke des Zusammenhangs variiert hier zwischen $V=0,302$ (Gesellschaft und Studien- / Arbeitsbereich), $V=0,304$ (Wissenschaft) und $V=0,339$ (Hochschule). Ohne, dass auf die Richtung des Zusammenhangs geschlossen werden könnte, verdeutlicht Tabelle 9-18, dass das persönliche Engagement für Gleichstellung und höhere Werte auf den Items, mit denen die Benachteiligungseinschätzung gemessen wird, zusammenhängen; Personen, die sich bereits für Gleichstellung engagiert haben, sind bezüglich aller Items auf den deutlich zustimmenden Skalenwerte 5 und 6 überrepräsentiert, bezüglich der Items, die die Benachteiligungseinschätzung in Bezug auf die Wissenschaft, die Hochschule und den eigenen Studien- / Arbeitsbereich messen, gilt dies auch für den eher zustimmenden Skalenwert 4.¹⁶⁶

Als letztes interessiert, inwiefern sich ein Zusammenhang zwischen den Einstellungen der Befragten, gemessen mittels MSS- und EGF-Skala, und ihrer Benachteiligungseinschätzung zeigt. Da es sich hierbei um den Zusammenhang zweier Merkmale, die als ordinal- bzw. metrischskaliert angenommen werden können handelt, kann auf andere Zusammenhangsmaße als Cramer's V zurückgegriffen werden. Mittels SPSS wurden der Korrelationskoeffizient nach Pearson, der den Zusammenhang zwischen metrischen Variablen misst, sowie der Spearman-Korrelationskoeffizient (ρ), der als Maß des Zusammenhangs zweier ordinaler Variablen dient, ausgegeben. Die Wahl fiel auf das konservativere Maß, da die metrische Skalierung der Variablen als fraglich angesehen wird. Wie Tabelle 5-6 zeigt, besteht in allen Fällen ein Zusammenhang zwischen der modern-sexistischen Einstellung der Befragten und ihrer Benachteiligungseinschätzung. Dabei gilt, dass dieser mit $\rho = -0,683$ und $\rho = -0,685$ in Bezug auf die Gesellschaft und die Wissenschaft sehr stark, in Bezug auf die Hochschule mit $\rho = -0,514$ stark, und in Bezug auf den eigenen Studien- / Arbeitsbereich mit $\rho = -0,426$ zumindest von mittlerer Stärke ist.¹⁶⁷ ρ gibt zudem in allen Fällen Aufschluss darüber, dass die Korrelation negativ ist, was bedeutet, dass der Wert auf der einen Variable sinkt, während der Wert auf der anderen Variable steigt. Diese Art des Zusammenhangs ist erwartungsgemäß – denn während hohe Skalenwerte auf der MSS-Skala mit einer modern-sexistisch(er)en Einstellung einhergehen, bedeuten hohe Werte auf den Items zur Benachteiligungseinschätzung, dass von einer Benachteiligung von Frauen ausgegangen wird. Befragte mit hohen Werten auf der MSS-Skala gehen somit weniger von

¹⁶⁶ Hingewiesen werden muss darauf, dass die Formulierung eine Richtung implizieren könnte; dies ist methodisch jedoch nicht angemessen. Ebenso wäre es möglich, zu formulieren, dass Personen mit hohen Werten bezüglich der Benachteiligungseinschätzung in der Gruppe derer, die sich bereits für Gleichstellung engagiert haben, überrepräsentiert sind.

¹⁶⁷ Cohen folgend werden Werte $<(-)0,1$ als schwacher, $<(-)0,3$ als mittlerer und $<(-)0,5$ als starker Zusammenhang interpretiert.

Maße des Zusammenhangs

		Wert	Asymp- totischer Standard- fehler ^a	Näherungs- weises t ^b	Näherungs- weise Signifikanz
Aus meiner Sicht erfahren Frauen in der Gesellschaft aufgrund ihres Geschlechts Nachteile * MSS-Skala (klassiert)					
Intervall- bzgl. Intervallmaß	Pearson-R	-0,718	0,033	-16,262	.000 ^c
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Korrelation nach Spearman	-0,683	0,037	-14,746	.000 ^c
Anzahl der gültigen Fälle		251			
Aus meiner Sicht erfahren Frauen in der Wissenschaft aufgrund ihres Geschlechts Nachteile * MSS-Skala (klassiert)					
Intervall- bzgl. Intervallmaß	Pearson-R	-0,704	0,034	-15,549	.000 ^c
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Korrelation nach Spearman	-0,685	0,037	-14,739	.000 ^c
Anzahl der gültigen Fälle		248			
Aus meiner Sicht erfahren Frauen an der Hochschule aufgrund ihres Geschlechts Nachteile * MSS-Skala (klassiert)					
Intervall- bzgl. Intervallmaß	Pearson-R	-0,504	0,042	-9,105	.000 ^c
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Korrelation nach Spearman	-0,514	0,049	-9,355	.000 ^c
Anzahl der gültigen Fälle		246			
Aus meiner Sicht erfahren Frauen in meinem Studien- / Arbeitsbereich aufgrund ihres Geschlechts Nachteile * MSS-Skala (klassiert)					
Intervall- bzgl. Intervallmaß	Pearson-R	-0,390	0,054	-6,646	.000 ^c
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Korrelation nach Spearman	-0,426	0,054	-7,384	.000 ^c
Anzahl der gültigen Fälle		248			

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

c. Basierend auf normaler Näherung.

*Tabelle 5-6 - Zusammenhangsmaße Benachteiligungseinschätzung * MSS-Skala (klassiert)*

Maße des Zusammenhangs

		Wert	Asymp- totischer Standard- fehler ^a	Näherungs- weises t ^b	Näherungs- weise Signifikanz
Aus meiner Sicht erfahren Frauen in der Gesellschaft aufgrund ihres Geschlechts Nachteile * EGF-Skala (klassiert)					
Intervall- bzgl. Intervallmaß	Pearson-R	-0,669	0,040	-14,458	.000 ^c
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Korrelation nach Spearman	-0,628	0,042	-12,959	.000 ^c
Anzahl der gültigen Fälle		260			
Aus meiner Sicht erfahren Frauen in der Wissenschaft aufgrund ihres Geschlechts Nachteile * MSS-Skala (klassiert)					
Intervall- bzgl. Intervallmaß	Pearson-R	-0,644	0,039	-13,462	.000 ^c
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Korrelation nach Spearman	-0,613	0,043	-12,399	.000 ^c
Anzahl der gültigen Fälle		258			
Aus meiner Sicht erfahren Frauen an der Hochschule aufgrund ihres Geschlechts Nachteile * MSS-Skala (klassiert)					
Intervall- bzgl. Intervallmaß	Pearson-R	-0,439	0,040	-7,812	.000 ^c
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Korrelation nach Spearman	-0,458	0,051	-8,236	.000 ^c
Anzahl der gültigen Fälle		257			
Aus meiner Sicht erfahren Frauen in meinem Studien- / Arbeitsbereich aufgrund ihres Geschlechts Nachteile * MSS-Skala (klassiert)					
Intervall- bzgl. Intervallmaß	Pearson-R	-0,301	0,055	-5,063	.000 ^c
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Korrelation nach Spearman	-0,363	0,055	-6,252	.000 ^c
Anzahl der gültigen Fälle		259			

a. Die Null-Hypothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hypothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

c. Basierend auf normaler Näherung.

*Tabelle 5-7 - Zusammenhangsmaße Benachteiligungseinschätzung * EGF-Skala (klassiert)*

einer Benachteiligung aus als Befragte mit einer weniger sexistischen Einstellung. Die Zusammenhangsmaße für die EGF-Skala und die Items, die die Benachteiligungseinschätzung messen, gibt Tabelle 5-7 aus. Auch hier weist ρ mit einem Wert von $-0,669$ bzw. $-0,644$ auf einen sehr starken Zusammenhang zwischen der Skala und der Benachteiligungseinschätzung in Bezug auf die Gesellschaft und die Wissenschaft hin. Der Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Gleichstellung und der Benachteiligungseinschätzung in Bezug auf die Hochschule ist annähernd stark ($\rho=-0,458$) und in Bezug auf den eigenen Studien- / Arbeitsbereich zeigt sich ein moderater Zusammenhang bei einem Wert von $\rho=-0,363$. Dass der Zusammenhang auch hier negativ ist, ist nicht überraschend – denn hohe Werte auf der EGF-Skala stehen für eine ablehnende Haltung gegenüber Gleichstellungsmaßnahmen; Befragte, die Gleichstellungsbemühungen kritisch gegenüberstehen, gehen somit weniger stark von einer Benachteiligung von Frauen in bestimmten Gesellschaftsbereichen aus.

Die eingangs formulierten Annahmen lassen sich so in allen Fällen durch die deskriptiven Analysen bestätigen: Das Geschlechterwissen der Befragten, gemessen über ihre Benachteiligungseinschätzung, ist nicht unabhängig von ihrer Einstellung, ihrer Geschlechtsidentität, ihren Erfahrungen und ihrem Engagement.

5.1.3 Clusteranalysen

Nach den initialen deskriptiven Analysen war von Interesse, inwiefern sich die Fälle nach bestimmten Variablen in Gruppen zusammenfassen lassen, die intern möglichst homogen und untereinander möglichst heterogen sind (Backhaus et al. 2021: 490; Baur/Blasius 2019: 1392; Wiedenbeck/Züll 2010: 525, 527). Hierfür wurden Clusteranalysen gerechnet die, da etwaige Strukturen nicht bekannt sind, den explorativen Verfahren zuzurechnen sind (Backhaus et al. 2021: 491; Wiedenbeck/Züll 2010: 527f). In die Analysen wurden mit den Variablen zur Benachteiligungseinschätzung sowie der MSS- und EGF-Skala Informationen über das Geschlechterwissen der Befragten und ihre geschlechts- und gleichstellungsbezogenen Einstellungen aufgenommen.¹⁶⁸ Da es als fraglich angesehen wird, inwiefern für alle Variablen ein metrisches Skalenniveau anzunehmen ist, wurden mit der hierarchischen Clusteranalyse und einer auf diese folgenden Clusterzentrenanalyse (im Folgenden: K-Means) sowie einer Two-Step-Clusteranalyse sowohl Methoden verwendet, die eben dieses voraussetzen, als auch eine Methode, die die Aufnahme von Variablen

¹⁶⁸ Initial wurden mit den BFI-Items auch Variablen aufgenommen, die Aufschluss über Persönlichkeitseigenschaften der Befragten geben. In ersten hierarchischen Analysen zeigte sich jedoch, dass diesbezüglich nur minimale Mittelwertdifferenzen zwischen den Clustern bestehen, entsprechend wurden diese Variablen in der ANOVA der K-Means-Clusterung auch nicht als signifikant ausgegeben. Da sie keinen Mehrwert für die Clusterbildung bieten, wurde im weiteren Verlauf der Analysen auf ihre Berücksichtigung verzichtet. Analysen mit verschiedenen Variablen durchzuführen, um die zu identifizieren, die in das Modell aufgenommen werden, ist ein Verfahren, das auch von Wiedenbeck und Züll empfohlen wird (2010: 528).

verschiedener Skalenniveaus erlaubt. Die Darstellung des Vorgehens in 5.1.3.1 und 5.1.3.2 fokussiert die wichtigsten Aspekte, bevor in 5.1.3.3 die Ergebnisse erläutert werden.

5.1.3.1 Clusteranalysen unter Annahme metrischen Skalenniveaus

Liegen keine Annahmen darüber vor, welcher Art eine Clusterstruktur sein könnte, bietet es sich an, eine hierarchische Clusteranalyse durchzuführen (Wiedenbeck/Züll 2010: 526). Der Vorteil hierarchischer Verfahren ist, dass sie die Fälle schrittweise zu Clustern zusammenfassen, und anhand der ausgegebenen Fusionswerte und des grafischen Dendrogramms entschieden werden kann, welche Anzahl von Clustern der latenten Struktur entspricht (ebd.). Hierarchische Analysen eignen sich weiterhin zur Identifizierung von Ausreißern (ebd.: 532), die sich dadurch auszeichnen, dass sie die interne Homogenität der Cluster beeinträchtigen. Auch in diesem Fall wurde, den Empfehlungen folgend, im ersten Schritt eine Clusteranalyse mittels der *single linkage*-, oder auch *nearest neighbor*-Methode durchgeführt, um zu prüfen, ob sich im Sample Ausreißer befinden (Backhaus et al. 2021: 520, 534; Wiedenbeck/Züll 2010: 532, 545). Als Distanzmaß wurde die quadrierte euklidische Distanz gewählt, die sich in verschiedenen Simulationen als das Distanzmaß beweisen konnte, mit dem die besten Ergebnisse einhergehen (Backhaus et al. 2021: 501; Wiedenbeck/Züll 2010: 535f). Weiterhin wurden alle Variablen z-standardisiert (ebd.: 537).¹⁶⁹ Die so gewonnenen Ergebnisse legen den Ausschluss von zwei Ausreißern nahe (vgl. Marker 1 in der Dokumentation der Clusteranalysen in 9.4.3). Nachdem diese Fälle für weitere Analysen ausgeschlossen wurden, folgte mit der hierarchischen Clusteranalyse mittels der indexbasierten Ward-Methodik (ebd.: 530, 532) die eigentliche Clusterung. Die Clusterung mittels Ward-Algorithmus zeichnet sich dadurch aus, dass sie „in den meisten Fällen sehr gute Partitionen findet und die Elemente den Gruppen meist auch korrekt zuordnet“ (Backhaus et al. 2021: 521) und ist ein weit verbreitetes Verfahren.¹⁷⁰ Auch hier wurden sämtliche Variablen z-standardisiert und die quadrierte euklidische Distanz als Maß verwendet. Tabelle 5-8 gibt relevante Fusionswerte der Analyse aus. Diese erlauben einen Rückschluss auf die angemessene Anzahl von Clustern: Ein deutlicher Anstieg des Fusionswerts gilt als Anhaltspunkt für die optimale Clusteranzahl (Wiedenbeck/Züll 2010: 530f).¹⁷¹ Hier zeigen sich

¹⁶⁹ Die Standardisierung wäre nicht zwingend nötig, da nur Variablen aufgenommen wurden, die mittels sechsstufiger Skalen gemessen wurden; da initial jedoch auch auf anderen Skalen gemessene Variablen in die Analysen eingegangen sind, wurde sie beibehalten.

¹⁷⁰ Backhaus et al. nennen für die Anwendung des Ward-Algorithmus relativ umfangreiche Voraussetzungen (2021: 521ff), von denen eine, die Unkorreliertheit der Variablen, hier nicht gegeben ist. Da Clusteranalysen jedoch relativ robust gegenüber einer Verletzung der Anwendungsvoraussetzungen sind (Wiedenbeck/Züll 2010: 551), und es in vielen Fällen unmöglich scheint, voneinander unabhängige Variablen zur Beschreibung von Clustern zu nutzen, wird das Risiko der „impliziten Gewichtung“ bestimmter Aspekte im Clusterungsprozess“ (Backhaus et al. 2021: 495) in Kauf genommen.

¹⁷¹ Die Komplette Tabelle befindet sich unter Marker 2 im Output (siehe Dokumentation der Clusteranalysen in 9.4.3).

Zuordnungsübersicht						
Schritt	Zusammengeführte Cluster		Koeffizienten	Erstes Vorkommen des Clusters		Nächster Schritt
	Cluster 1	Cluster 2		Cluster 1	Cluster 2	
	1	177		236	0,000	
2	143	235	0,000	0	0	140
			...			
230	2	5	357,795	223	210	234
231	3	4	384,190	225	226	235
232	10	28	424,629	227	228	233
233	10	97	501,932	232	213	235
234	1	2	581,052	229	230	236
235	3	10	781,048	231	233	236
236	1	3	1416,000	234	235	0

Tabelle 5-8 - Fusionswerte der hierarchischen Clusteranalyse

zwischen den Schritten 232 und 233 sowie 234 und 235 relativ starke Zuwächse des Fusionswertes, was für eine Lösung mit 3 oder 5 Clustern spricht; der größte Sprung zeigt sich jedoch zwischen Schritt 235 und 236, was für die Bildung von lediglich zwei Clustern spricht. Grafisch lassen sich die Fusionswerte in einem

Screepplot darstellen; der sprunghafte Anstieg der Fusionswerte zeigt sich hier als sogenannten Ellenbogenkriterium (Backhaus et al. 2021: 528f; Wiedenbeck/Züll 2010: 525). Der Rückgriff auf diese Darstellung kann genutzt werden, um die ideale Clusteranzahl zu identifizieren. Abbildung 9-2 lässt sich entnehmen, dass es zwei Sprünge gibt, die klar als Ellenbogen interpretiert werden können.

Entsprechend der Daten in Tabelle 5-8 zeigen diese sich zwischen den Fusionsschritten 234 und 235 sowie 235 und 236, wobei, Klaus Backhaus und Kolleg*innen folgend, der erste Ellenbogen als relevantes Kriterium angenommen wird (2021: 543). Neben den Fusionswerten kann auch auf die graphische Darstellung der Clusterung in einem Dendrogramm zurückgegriffen werden, um eine geeignete Clusterzahl zu definieren (ebd.: 511; Wiedenbeck/Züll 2010: 531).¹⁷² Auch aus dem Dendrogramm, das die Distanzen, die überwunden werden müssen, wenn Cluster zusammengefasst werden, mittels horizontaler Linien darstellt, lässt sich in diesem Fall ableiten, dass sich eine Lösung mit zwei oder drei Clustern anbietet (vgl. Abbildung 9-3 bzw. Marker 2 in der Dokumentation der Clusteranalysen in 9.4.3).¹⁷³ In der Folge wurde das Verfahren wiederholt, allerdings unter der Bedingung, dass die Clusterlösungen gespeichert werden; hierbei wurde bestimmt, dass Lösungen für 2-6 Cluster vorgehalten werden sollen. Mittels dieser lässt sich nachvollziehen,

¹⁷² In der Durchführung von Clusteranalysen erweist es sich immer wieder als Herausforderung, dass es keine fixen Anhaltspunkte dafür gibt, welche Clusteranzahl angemessen ist. Dem kann bestmöglich begegnet werden, indem nicht nur die Daten herangezogen, sondern auch inhaltliche Erwägungen im Entscheidungsprozess berücksichtigt werden (Wiedenbeck/Züll 2010: 526).

¹⁷³ Die größte Distanz wird, wie das Dendrogramm verdeutlicht, überwunden, wenn die letzten beiden Cluster zusammengefasst werden. Die Entscheidung für drei Cluster wurde getroffen, weil hier das erste Mal eine relativ große Distanz überwunden wird und auch inhaltliche Argumente für diese Lösung sprechen.

welche Cluster für die Lösungen mit einer geringeren Anzahl fusioniert werden und so entscheiden, ob sich in diesem Fall eine Lösung mit zwei oder drei Clustern anbietet. Da sich zeigt, dass für die Zwei-Cluster-Lösung zwei relativ stabile Cluster, für die entsprechend gilt, dass sie verhältnismäßig gut gegeneinander und die anderen Cluster abgrenzbar sind, fusioniert werden (vgl. Marker 3 in der Dokumentation der Clusteranalysen in 9.4.3), wurde entschieden, die Lösung mit drei Clustern zu nutzen.

Zwar können hierarchische Clusteranalysen alleine stehen. Wurde mittels dieser eine geeignete Anzahl an Clustern ermittelt,

bietet es sich allerdings an, durch die ergänzende Berechnung einer K-Means-Analyse die ideale Verteilung der Fälle auf die Cluster vornehmen zu lassen (Backhaus et al. 2021: 530f; Wiedenbeck/Züll 2010: 532, 534).¹⁷⁴ Dieser Empfehlung wurde auch hier gefolgt, zumal sich dadurch die Möglichkeit bietet, die gefundenen Clusterlösungen auf ihre Konsistenz zu prüfen (ebd.: 548). Am Ende der K-Means-Clusteranalyse stehen drei Cluster, deren Zentren das arithmetische Mittel der aufgenommenen Variablen und Tabelle 5-9 zu entnehmen sind.¹⁷⁵ Wie Tabelle 5-9 zeigt, besteht Cluster 1 aus 71 Fällen und zeichnet sich dadurch aus, dass seine Mitglieder hohe Werte auf der MSS- sowie EGF-Skala haben, was bedeutet, dass ihre modern-sexistische Einstellung ausgeprägt ist bzw. sie Gleichstellungsmaßnahmen kritisch gegenüberstehen. Bezüglich

	Clusterzentren der endgültigen Lösung		
	Cluster		
	1	2	3
Aus meiner Sicht erfahren Frauen in der Gesellschaft aufgrund ihres Geschlechts Nachteile	2,28	5,37	4,61
Aus meiner Sicht erfahren Frauen in der Wissenschaft aufgrund ihres Geschlechts Nachteile	1,69	5,09	4,00
Aus meiner Sicht erfahren Frauen an der Hochschule aufgrund ihres Geschlechts Nachteile	1,20	3,89	1,58
Aus meiner Sicht erfahren Frauen in meinem Studien- / Arbeitsbereich aufgrund ihres Geschlechts Nachteile	1,14	3,07	1,28
MSS-Skala klassiert	4,51	2,40	2,82
EGF-Skala klassiert	4,08	1,89	2,11

Tabelle 5-9 - Clusterzentren der K-Means-Clusteranalyse

¹⁷⁴ Ideal ist die Zuordnung zu den Clustern dann, wenn der Abstand der Fälle im Cluster zum jeweiligen Clustermittelwert nicht größer ist, als es der Abstand der Fälle zu den Mittelwerten der anderen Cluster wäre. Da sich mit jedem Sortierungsprozess die Mittelwerte ändern, erfolgen sukzessive Prüfungen und Umsortierungen. Wenn keine Umsortierung der Fälle mehr nötig ist, um das gewünschte Kriterium der minimalen Distanz zu erfüllen, ist die ideale Zusammensetzung der Cluster gefunden (Wiedenbeck/Züll 2030: 522).

¹⁷⁵ Die Analyse kann unter Marker 4 in der Dokumentation der Clusteranalysen in 9.4.3 nachvollzogen werden.

der Benachteiligungseinschätzung gilt, dass sie für alle vier gesellschaftlichen Kontexte am wenigsten von einer Benachteiligung von Frauen ausgehen. Cluster 2 wurden 70 Fälle zugeordnet, die sich durch die niedrigsten Werte auf der EGF- und MSS-Skala auszeichnen, was bedeutet, dass modern-sexistische Einstellungen hier am wenigstens geteilt und Gleichstellungsmaßnahmen am unkritischsten beurteilt werden. Dafür gehen die Fälle in Cluster 2 besonders stark von einer Benachteiligung von Frauen aus. Die 98 Fälle in Cluster 3 weisen, sowohl in Bezug auf ihre Einstellungen, als auch die Benachteiligungseinschätzung, die mittleren Werte auf.

Um die Güte der Verfahren zu prüfen, gibt es keine etablierte Vorgehensweise (Backhaus et al. 2021: 531; Wiedenbeck/Züll 2010: 528). Liegen jedoch Lösungen eines hierarchischen Verfahrens und einer K-Means-Analyse vor, können diese genutzt werden, um aus der Übereinstimmung der Lösungen auf die Qualität der Analysen zu schließen. Von dieser Möglichkeit wurde auch hier Gebrauch gemacht – Tabelle 9-20 gibt die Kreuztabellierung der beiden Lösungen sowie die Zusammenhangsmaße aus. Um die Stärke des Zusammenhangs zu beurteilen wird Cramer's V herangezogen. Dass $V=0,843$ auf einen starken Zusammenhang zwischen den gefundenen Lösungen hinweist, kann als Indiz für die Güte der Clusterlösung gesehen werden. Darüber hinaus kommt der inhaltlichen Aussagekraft der Cluster eine hohe Bedeutung zu, um die Modellgüte beurteilen zu können. In diesem Fall gilt, dass die Cluster 1 und 2 die Extreme bilden – in dem einen Cluster geht eine geringe Benachteiligungseinschätzung mit einer modern-sexistischen und gleichstellungskritischen Haltung einher, im anderen Cluster gehen die Fälle deutlicher stärker davon aus, dass Frauen Benachteiligung erfahren und haben weder eine modern-sexistische Einstellung, noch stehen sie der Gleichstellung kritisch gegenüber. Cluster 3 schließlich besteht aus Befragten, die nur etwas kritischer gegenüber der Gleichstellung sind als die Befragten des Clusters 2, ebenso, wie sie modern-sexistischen Aussagen etwas mehr zustimmen; allerdings fallen sie dadurch auf, dass ihre Benachteiligungseinschätzung sich deutlich danach unterscheidet, für welchen Kontext diese abgefragt wird: Während sie eine Benachteiligung in Gesellschaft und Wissenschaft nicht infrage stellen, schließen sie diese für die Hochschule und den eigenen Studien- / Arbeitsbereich quasi aus. Auch auf inhaltlicher Ebene kann somit geschlossen werden, dass angemessene Cluster gebildet wurden.

5.1.3.2 Clusteranalysen unter Annahme ordinalen Skalenniveaus

Two-Step-Clusteranalysen bieten sich für sehr große Datensätze an oder in Fällen, in denen nicht sichergestellt ist, dass alle aufzunehmenden Variablen metrischen Skalenniveaus sind (Wiedenbeck/Züll 2010: 534f).¹⁷⁶ Entsprechend wurde auch hier eine Two-Step-

¹⁷⁶ Ein weiterer Vorteil der Two-Step-Methodik ist es, dass sie besonders unempfindlich gegenüber der Verletzung von Annahmen ist (Backhaus et al. 2021: 569).

Clusteranalyse gerechnet, für die die aufzunehmenden Variablen als ordinal definiert wurden. Als Distanzmaß wurde der für ordinale Daten zu nutzende Log-Likelihood-Schätzer verwendet (Backhaus et al. 2017: 571) und als Clusterkriterium das BIC (ebd.). Ausreißer müssen bei diesem Vorgehen nicht definiert werden, da ein automatischer Ausschluss erfolgt (ebd.). In einem ersten Schritt wurde die Anzahl der zu bildenden Cluster offengelassen, sodass das genutzte Statistikprogramm SPSS eine angemessene Anzahl von Clustern berechnet.¹⁷⁷ Anders als bei den hierarchischen Verfahren, wird bei der Berechnung einer Two-Step-Clusteranalyse auch die Qualität der Cluster bewertet. In diesem Fall wurden zwei Cluster mit einer grade noch mittleren Qualität ausgegeben; Cluster 1 besteht aus 106 Fällen, Cluster 2 aus 133 Fällen.¹⁷⁸ Da ein Schluss aus den vorigen Analysen ist, dass die Bildung von drei Clustern inhaltlich angemessen ist, wurde in einem weiteren Schritt eine Two-Step-Clusteranalyse mit einer definierten Clusterzahl von drei durchgeführt (vgl. Marker 6 in der Dokumentation der Clusteranalysen in 9.4.3). Gebildet wurden jetzt Cluster mit 31, 88 und 120 Fällen, die Clusterqualität sank im Vergleich nur minimal, sodass die Fixierung der Clusteranzahl auf drei beibehalten wurde. Die bei der Two-Step-Analyse ausgegebenen Clusterzentren entsprechen der meistgenannten Ausprägung der jeweiligen Variable und zusätzlich wird hier die Wichtigkeit der Variablen für die Clusterbildung ausgegeben; beide Informationen lassen sich Tabelle 5-10 entnehmen. Das kleinste Cluster ist Cluster 1 – seine Mitglieder zeichnen sich durch die höchsten Werte auf der MSS- und EGF-Skala aus, was bedeutet, dass ihre modern-sexistische bzw. gleichstellungskritische Einstellung besonders ausgeprägt ist. Demgegenüber gehen sie für alle erfragten Gesellschaftsbereiche am wenigsten stark von einer Benachteiligung von Frauen aus. Die Fälle des Clusters 3 hingegen haben die niedrigsten Werte auf der MSS- und EGF-Skala, was bedeutet, dass modern-sexistische bzw. gleichstellungskritische Einstellungen von diesen Fällen am wenigsten geteilt werden. Dafür gehen die Mitglieder des Clusters am stärksten von einer Benachteiligung von Frauen in den thematisierten Bereichen aus. Cluster 2 weist für die Einstellungen und die Benachteiligungseinschätzung in Bezug auf die Gesellschaft und die Wissenschaft die mittleren Werte auf, in Bezug auf die Hochschule und den eigenen Studien- / Arbeitsbereich entsprechen die meistgenannten Werte denen des Clusters 1.

Die Two-Step-Clusteranalysen wurden durchgeführt, da fraglich ist, ob bei allen verwendeten Variablen von einem metrischen Niveau ausgegangen werden kann. Ist dies der Fall, sollten die Ergebnisse der K-Means und Two-Step-Verfahren sich nicht groß unterscheiden und die Verwendung der erstgenannten Verfahren wäre unproblematisch. Um dies zu prüfen, wurden die Cluster kreuztabelliert, Tabelle 9-21 gibt die Daten sowie die korrespondierenden

¹⁷⁷ Unter Marker 5 in der Dokumentation der Clusteranalysen in 9.4.3 lässt sich das Verfahren nachvollziehen.

¹⁷⁸ Durch die Anzahl der Fälle liegt nahe, dass die im hierarchischen Verfahren als Ausreißer definierten Fälle, die auch keinen Eingang in die K-Means-Analysen gefunden haben, hier aufgenommen wurden.

Clusterzentren Two-Step-Clusteranalyse

		Cluster		
		1	2	3
Größe		13,0% (31)	36,8% (88)	50,2% (120)
Aus meiner Sicht erfahren Frauen in der Gesellschaft aufgrund ihres Geschlechts Nachteile	Häufigster Wert	1	4	5
	Häufigkeit in % der Fälle	71	47,7	48,3
	Wichtigkeit des Prädiktors	1	1	1
Aus meiner Sicht erfahren Frauen in der Wissenschaft aufgrund ihres Geschlechts Nachteile	Häufigster Wert	1	2	5
	Häufigkeit in % der Fälle	83,9	31,8	45
	Wichtigkeit des Prädiktors	0,73	0,73	0,73
Aus meiner Sicht erfahren Frauen an der Hochschule aufgrund ihres Geschlechts Nachteile	Häufigster Wert	1	1	3
	Häufigkeit in % der Fälle	96,8	72,7	26,7
	Wichtigkeit des Prädiktors	0,39	0,39	0,39
Aus meiner Sicht erfahren Frauen in meinem Studien- / Arbeitsbereich aufgrund ihres Geschlechts Nachteile	Häufigster Wert	1	1	2
	Häufigkeit in % der Fälle	96,8	84,1	33,3
	Wichtigkeit des Prädiktors	0,23	0,23	0,23
MSS-Skala klassiert	Häufigster Wert	5	4	2
	Häufigkeit in % der Fälle	74,2	42	53,3
	Wichtigkeit des Prädiktors	0,75	0,75	0,75
EGF-Skala klassier	Häufigster Wert	6	3	2
	Häufigkeit in % der Fälle	38,7	38,6	45
	Wichtigkeit des Prädiktors	0,65	0,65	0,65

Tabelle 5-10 - Clusterzentren der Two-Step-Clusteranalyse

Zusammenhangsmaße aus. Dabei legt schon die Kreuztabellierung den Schluss nahe, dass die Passung der gebildeten Cluster als nicht ausreichend anzusehen ist. Als Zusammenhangsmaß wird Cramer's V herangezogen. Der Wert von $V=0,612$ weist zwar auf einen starken Zusammenhang hin, in diesem Fall müssten jedoch deutlich höhere Werte vorliegen, um davon ausgehen zu können, dass das Verfahren die Bildung der Cluster nicht entscheidend beeinflusst hat. Entsprechend wird entschieden, die Variablen konservativ als ordinalskaliert anzunehmen und im Weiteren die Ergebnisse der Two-Step-Clusteranalyse zu nutzen.

5.1.3.3 Cluster

Nachdem die Clusteranalysen bestätigt haben, dass den Daten eine Clusterstruktur zugrunde liegt, die Fälle sich somit entsprechend ihrer gleichstellungsbezogenen Einstellungen und (der

Soziodemographische Merkmale der Cluster		Cluster		
		1	2	3
		Prozent	Prozent	Prozent
Geschlecht	Weiblich	12,9	47,73	69,17
	Männlich	83,87	46,59	28,33
	Keine binäre Zuordnung		4,55	2,50
	Fehlend	3,23	1,14	
Status	Student*in	87,1	79,55	72,50
	Professor*in	9,68	6,82	9,17
	Beschäftigt in Technik / Verwaltung		5,68	11,67
	Wissenschaftlich beschäftigt	3,23	7,95	6,67
Altersklasse (in Jahren)	<20	3,23	6,82	4,17
	20 bis einschließlich 24	32,26	36,36	35,83
	25 bis einschließlich 29	22,58	18,18	18,33
	30 bis einschließlich 44	16,13	11,36	12,50
	45 bis einschließlich 59	6,45	7,95	8,33
	60 und mehr			1,67
	Fehlend	19,35	19,32	19,17
Beschäftigungs- / Studiendauer an HS in Jahren	Bis einschließlich ein Jahr	25,81	28,41	24,17
	2 bis eins. 5 Jahre	61,29	54,55	56,67
	6 bis eins. 10 Jahre	6,45	10,23	7,50
	11 bis eins. 15 Jahre	3,23	2,27	5,00
	Mehr als 15 Jahre	3,23	4,55	5,00
	Fehlend			1,67

Tabelle 5-11 - Soziodemographische Merkmale der Cluster

erhobenen Aspekte) ihres Geschlechterwissens gruppieren lassen, sind die in 5.1.3.2 identifizierten Cluster die Einheiten, auf die in den weiteren Analysen Bezug genommen wird. Hier ist einerseits von Interesse, ob sich die Soziodemographie der Cluster unterscheidet, aber auch ihre weitergehende Beschreibung. Tabelle 5-11 gibt die soziodemographischen Merkmale der Cluster aus und verdeutlicht, dass diese zwischen den Clustern nicht stark variieren – abgesehen von einem Merkmal, dem Geschlecht: Während Cluster 1 mit einem Männeranteil von über 80% stark männlich dominiert ist, ist Cluster 3 mit einem Frauenanteil von knapp 70% weiblich dominiert; Cluster 2 hingegen zeichnet sich durch ausgewogene Geschlechterverhältnisse aus.¹⁷⁹

Zur weiteren Beschreibung der Cluster kann auf die Daten der Tabelle 5-10 zurückgegriffen werden, die Informationen über das Antwortverhalten der jeweiligen Gruppen zur Verfügung stellt. Für Cluster 1 gilt, dass es mit 31 Fällen relativ klein ist. Es wird im Folgenden als *die Extremen* bezeichnet. Die dem Cluster zugeordneten Fälle schließen eine Benachteiligung von Frauen in allen Gesellschaftsbereichen, für die diese erfragt wurde, aus – und dies deutlich, indem die extreme Antwortkategorie 1 *stimme überhaupt nicht zu* die meistgewählte Option ist.

¹⁷⁹ Dabei gilt, dass Männer auch in Relation zu ihrem Anteil in der Stichprobe (39,56%) in Cluster 1 stark überrepräsentiert sind. Auch eine Überrepräsentation von Frauen in Cluster drei ist gegeben, da ihr Anteil in der Stichprobe bei 56,41% liegt, allerdings weniger stark.

Zusätzlich gilt, dass die Befragten sich in ihrer Benachteiligungseinschätzung bezüglich der Hochschule und des eigenen Studien- / Arbeitsbereichs besonders einig sind, mit jeweils 96,8% hat das Cluster beinahe geschlossen den Skalenwert 1 gewählt. Zwar ist dieser auch in Bezug auf die Gesellschaft und die Wissenschaft die meistgenannte Kategorie, mit 71,0 bzw. 83,9% der Fälle, die diesen Wert gewählt haben, zeigt sich hier aber eine größere Varianz des Antwortverhaltens. Konform mit dem Befund, dass die Mitglieder des Clusters nicht von einer Benachteiligung von Frauen ausgehen, lehnen sie Gleichstellungswirken ab, und auch dies entschieden, indem die extrem ablehnende Antwortkategorie 6 die meistgewählte Option ist. Berücksichtigt werden muss allerdings, dass lediglich 38,7% der Fälle sich für diese entschieden haben, sodass bezüglich der EGF-Skala insgesamt von einem relativ uneinheitlichen Antwortverhalten ausgegangen werden kann. Weiterhin gilt, dass die Befragten den modern-sexistischen Aussagen der MSS-Skala mit einem Clusterzentrenwert von 5 zustimmen – dies ist der einzige Zentrenwert, der keiner Extremkategorie entspricht, und bedeutet inhaltlich, dass die Befragten Aussagen, die auf eine entsprechende Einstellung schließen lassen, im Mittel teilen, ohne diesen jedoch *voll und ganz* zuzustimmen. Cluster 1 ist ein männlich dominiertes Cluster, dessen Mitglieder nicht über Wissen bezüglich der Benachteiligungen von Frauen verfügen bzw. diese leugnen. Die Fälle des Clusters eint darüber hinaus eine modern-sexistische und extrem gleichstellungskritischen Haltung.

Cluster 2 kann als *die Ausgewogenen* bezeichnet werden: Nicht nur, dass die Geschlechterverhältnisse hier – werden nur die binären Kategorien berücksichtigt – beinahe paritätisch sind, auch die Aussagen der 88 Clustermitglieder sind zumeist moderat. Anders, als für Cluster 1, gilt hier, dass die Benachteiligungseinschätzung der Fälle mit dem jeweiligen Kontext variiert – während sie in Bezug auf die Gesellschaft eine Benachteiligung von Frauen im Mittel mit einem Zentrenwert von 4 bestätigen, gilt, dass sie diese für die Wissenschaft durch den meistgenannten Wert 2 verneinen. In beiden Fällen weist das Antwortverhalten allerdings eine relativ hohe Varianz auf; nur 47,7 bzw. 31,8% der Fälle haben sich für die meistgenannten Kategorien entschieden. Deutlich einiger sind die Clustermitglieder sich hingegen in Bezug auf eine Benachteiligung in der Hochschule bzw. dem Studien- / Arbeitsbereich. Hier ist die extrem ablehnende Antwortkategorie 1 die meistgewählte Option, und dass sich 72,7 bzw. 84,1% der Fälle für diese entschieden haben, deutet auf ein recht einheitliches Antwortverhalten hin. Die EGF-Skala gibt Aufschluss darüber, wie die Befragten zur Gleichstellung stehen, und der hier ausgegebene Zentrenwert von 3 bedeutet, dass Gleichstellungswirken eher nicht abgelehnt wird. Dass nur 38,6% der Fälle im Cluster sich für diesen entschieden haben, weist jedoch darauf hin, dass das Antwortverhalten der Clustermitglieder diesbezüglich wenig einheitlich ist. Dies gilt auch für die MSS-Skala – der Wert 4 ist hier der meistgenannte und bedeutet, dass die Befragten Aussagen, die auf eine

modern-sexistische Einstellung schließen lassen, eher zustimmen; er wurde jedoch lediglich von 42,0% der Fälle gewählt. Cluster 2 ist ein Cluster mit ausgewogenen Geschlechteranteilen, das nicht zu extremen Aussagen tendiert. Die Befragten haben im Mittel eine eher modern-sexistische Einstellung und stehen Gleichstellungsmaßnahmen eher unkritisch gegenüber. Auffällig an diesem Cluster ist, dass in Bezug auf die Gesellschaft von einer Benachteiligung von Frauen ausgegangen wird, in Bezug auf die weiteren gesellschaftlichen Kontexte jedoch nicht. Dabei ist besonders zu bemerken, dass eine mögliche Benachteiligung für das eigene Umfeld entschieden verneint wird, und das Antwortverhalten des Clusters diesbezüglich besonders einheitlich ist.

Cluster 3 ist das größte Cluster und wird als *die Sensibilisierten* bezeichnet und auch hier zeigt sich, dass die Benachteiligungseinschätzung variiert, je nachdem, welcher Kontext erfragt wird. Während für die Gesellschaft und die Wissenschaft gilt, dass der Skalenwert 5, der als Zustimmung zur Benachteiligung von Frauen im jeweiligen Bereich interpretiert werden kann, der am häufigsten genannte ist, ist es in Bezug auf die Hochschule der eher verneinende Wert 3 und bezogen auf den Studien- / Arbeitsbereich der verneinende Wert 2. Auffällig ist jedoch das heterogene Antwortverhalten des Clusters bezüglich der Benachteiligungseinschätzung in allen vier gesellschaftlichen Kontexten – nur zwischen 26,7 und 48,3% der Clustermitglieder haben die meistgenannten Antwortkategorien gewählt. Besonders uneinheitlich ist das Antwortverhalten bezüglich der Hochschule und des eigenen Studien- / Arbeitsbereiches – nur 26,7 bzw. 33,3% haben sich hier für die meistgenannten Kategorien entschieden, die Benachteiligung von Frauen im eigenen Umfeld wird von den Fällen somit sehr unterschiedlich wahrgenommen.¹⁸⁰ Der von 45,0% der Fälle gewählte Wert 2 auf der EGF-Skala sagt aus, dass die Fälle des Clusters Gleichstellung nicht kritisch gegenüberstehen und der Zentrenwert der MSS-Skala von ebenfalls 2 bedeutet, dass die Befragten Aussagen, die eine modern-sexistische Einstellung implizieren, ablehnen. Er wurde von 53,3% der Fälle gewählt. Cluster 3 ist das größte und in sich heterogenste Cluster. Es ist weiblich dominiert, die Befragten teilen weder gleichstellungskritische, noch modern-sexistische Einstellungen. Bezüglich der Benachteiligungseinschätzung zeigt sich, dass in Bezug auf die Gesellschaft und die Wissenschaft von geschlechtsbedingten Benachteiligungen ausgegangen wird, in Bezug auf die Hochschule werden diese eher und bezüglich des eigenen Studien- / Arbeitsbereiches ohne Einschränkung ausgeschlossen. Das uneinheitliche Antwortverhalten des Clusters bezüglich der Benachteiligung von Frauen an der Hochschule und im Studien- bzw. Arbeitsbereich weist hier darauf hin, dass die Einschätzung der Fälle im Cluster relativ stark variiert.

¹⁸⁰ Demgegenüber antworten die Mitglieder der Cluster 1 und 2 hier besonders einheitlich, sind sich somit besonders einig, ob Frauen in ihrem direkten Umfeld Benachteiligungen erfahren.

5.2. Qualitative Analysen und Ergebnisse

Die qualitativen Daten wurden mittels der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet, bevor eine auf diesen Ergebnissen basierende Typenbildung realisiert wurde. Die Vorstellung der qualitativen Ergebnisse orientiert sich an der Chronologie der Auswertung, sodass auf die Vorstellung der Stichprobe in 5.2.1 in 5.2.2 die Darlegung des methodischen Vorgehens und die Präsentation der Ergebnisse der ersten, kategorienbasierten Analyse folgt. Das abschließende Verfahren der Typenbildung, die gebildete Typologie und eine Beschreibung der identifizierten Typen anhand repräsentativer Fälle sind Gegenstand des Kapitels 5.2.3.

5.2.1 Stichprobe

Nachdem alle Hochschulangehörigen im Sommersemester via E-Mail über die Möglichkeit der Teilnahme an der qualitativen Erhebung informiert wurden (vgl. 4.3.2), meldeten sich 27 Hochschulangehörige und teilten, wie erbeten, Informationen zu Alter, Geschlecht, Position an der Hochschule und Gleichstellungsexpertise bzw. –erfahrung mit. Auf Basis dieser Angaben wurde eine maximal kontrastierte Stichprobe, die die Vielfalt der Hochschulangehörigen möglichst gut abbildet, bestimmt. In diese fanden 15 Personen Eingang, von denen zwei auf mehrmalige Einladungen zum Interview nicht mehr reagierten, sodass episodische Interviews mit 13 Hochschulangehörigen umgesetzt wurden. Fünf der Interviewten sind weiblichen Geschlechts, sieben männlichen und eine Person gab an, sich als männlich zu identifizieren, die eigene Geschlechtsidentität momentan jedoch zu hinterfragen. Vier der Befragten sind Professor*in, ebenfalls vier Student*in, zwei Personen dem Mittelbau zuzurechnen, zwei Personen in Technik und Verwaltung beschäftigt und eine Person als Lehrbeauftragte*r an der Hochschule aktiv.¹⁸¹

5.2.2 Inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse

5.2.2.1 Zum Analyseprozess¹⁸²

Die erste Analyse des Materials erfolgte qualitativ-inhaltsanalytisch. Diese Verfahren setzen kein theoriegeleitetes Vorgehen voraus (Kuckartz 2018: 46) und bieten sich so insbesondere für explorative Forschungen an, Uwe Flick empfiehlt sie außerdem explizit für die Analyse episodischer Interviews (2011a: 279). Unter den verschiedenen qualitativ-inhaltsanalytischen Ansätzen fiel die Entscheidung auf die inhaltlich strukturierende Analyse in Udo Kuckartz'

¹⁸¹ Für die Beschäftigten aus Technik und Verwaltung gilt, dass beide Positionen innehaben, die den Abschluss eines Studiums voraussetzen. Als Teil des akademisch qualifizierten Hochschulmanagements repräsentieren sie somit nicht die gesamte Gruppe der Mitarbeitenden aus Technik und Verwaltungen und die Perspektive der zahlreichen Mitarbeiter*innen, deren Qualifikationsvoraussetzung eine berufliche Ausbildung ist, wurde nicht erhoben. Dies ist nicht auf eine ungünstige Zusammenstellung der Stichprobe zurückzuführen, sondern darauf, dass keine Person, die eine solche Stelle besetzt, auf den Aufruf zur Interviewteilnahme reagiert hat.

¹⁸² Für den gesamten Analyseprozess gilt, dass mittels der MAXQDA-Funktion *Log* ein Forschungstagebuch geführt wurde, das es nicht nur ermöglicht, Gedanken und Überarbeitungen nachvollziehen zu können, sondern auch der Reflexion des eigenen methodischen Vorgehens diene.

Tradition, deren Ergebnisse sich als Ausgangspunkt einer Typenbildung anbieten (Kuckartz 2018: 152f).¹⁸³

Vor der eigentlichen Analyse des Materials wurden die Transkripte ausführlich gelesen, Besonderheiten notiert und relevante Textstellen markiert. Im Anschluss daran wurden kurze Fallbeschreibungen erstellt, bevor, wie auch von Kuckartz empfohlen (ebd.: 101), mit der Codierung des Materials begonnen wurde. Denn wie alle inhaltsanalytischen Verfahren basiert auch das inhaltlich-strukturierende auf Kategorien, die deduktiv oder induktiv gebildet werden können. Verbreitet in der Forschungspraxis ist ein kombiniertes Vorgehen, das sich dadurch auszeichnet, dass eine erste Codierung des Materials mittels deduktiver Kategorien erfolgt, die sich meist aus dem Leitfaden ableiten (ebd.: 101, 197). In einem zweiten Analyseschritt wird dieses System induktiv weiterentwickelt, indem es am Material ausdifferenziert und erweitert wird. Nachdem so ein System gewonnen wurde, das sicherstellt, dass die Forschungsfrage fokussiert wird, gleichzeitig jedoch eine Offenheit für das Material besteht, erfolgt ein zweiter Codierdurchgang mit eben diesem System (ebd.). Auch in diesem Fall wurden induktives und deduktives Vorgehen kombiniert: Hierfür wurde das Material in einer ersten Phase im Analyseprogramm MAXQDA mit den aus dem Leitfaden abgeleiteten Hauptkategorien *Geschlechterwissen*, *Definition / Bedeutung*, *Wandel*, *Situationen*, *Verantwortung*, *Erwartung* und *professionelles Handeln* versehen. Durch diese nicht abgedeckte, im Material jedoch ausführlich bzw. häufig aufgegriffene Themen, wie Stereotype¹⁸⁴, wurden bereits vermerkt und auffällige Stellen der Transkripte mit Memos versehen. Im Weiteren wurden aus diesen Begriffen die induktiven Hauptkategorien gebildet. Mit diesen wurde das Material in einem zweiten Codierdurchgang versehen, im Fokus stand in dieser Phase jedoch ein anderer Arbeitsschritt: Die Subkategorien der deduktiv gebildeten

¹⁸³ Kuckartz weist darauf hin, dass die inhaltlich strukturierende Analyse für bestimmte Interviewformen, so auch das episodische, modifiziert werden sollte, ohne jedoch darauf einzugehen, wie solche Anpassungen aussehen können (2018: 98). Aus seinen Ausführungen zur Anwendung der inhaltlich strukturierenden Analyse für narrative Interviews (ebd.) kann jedoch geschlossen werden, dass er auf eine Fokussierung der Passagen, in denen Episoden geschildert und semantisches Wissen dargelegt wird, abzielt. In diesem Fall sind diese Aspekte, jedoch nicht von primärem Interesse und auch am Material zeigte sich, dass es sich nicht um episodische Interviews in ihrer Idealform handelt (vgl. 4.3.2). Die Anwendung der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse, wie von Kuckartz vorgestellt, scheint somit angemessen.

¹⁸⁴ Geschlechterstereotype sind Teil des Geschlechterwissens, indem sie "einerseits zum *individuellen* Wissensbesitz [gehören], andererseits bilden sie den Kern eines *konsensuellen*, kulturell geteilten Verständnisses" (Eckes 2008: 171, Hervorhebungen i. O.) und in diesem Sinne läge es nahe, Stereotype als eine Subkategorie des Geschlechterwissens zu definieren. Es wurden jedoch nicht nur Textstellen, die Geschlechterstereotype behandeln, sondern sämtliche Passagen, in denen Befragte auf Stereotype Bezug nehmen, mit der Kategorie versehen. Hierdurch verbietet sich die Zuordnung zum Geschlechterwissen. Zudem zielt die Kategorie nicht auf ein aktiv eingebrachtes Wissen ab, sondern den Modus, in dem die Befragten selber Bezug auf Stereotype nehmen, und somit ein implizites Wissen, das die Befragten nicht bewusst bemühen. Auch dies ließe eine Zuordnung zur Oberkategorie des Wissens fraglich erscheinen. Für Stereotype hingegen, die aktiv als Wissen eingebracht werden, um Benachteiligungen zu erklären, existiert darüber hinaus eine gesonderte Subkategorie des *Geschlechterwissens*.

Hauptkategorien wurden induktiv am Material entwickelt. Hierfür wurden alle Transkripte mit potentiellen Subkategorien versehen, Besonderheiten und Auffälligkeiten in Memos notiert und die gewonnenen Kategorien in der Folge zusammengefasst, wo immer dies nahelag.¹⁸⁵ Abschließend wurden Kategoriendefinitionen erstellt (ebd.: 106). Wie empfohlen wurden außerdem *sonstiges*-Subkategorien erstellt (ebd.: 108), mit denen Textstellen versehen werden konnten, die keiner der vergebenen Subkategorien zuzuordnen waren.¹⁸⁶ Nachdem auch für die induktiv gebildeten Hauptkategorien am Material Subkategorien entwickelt und diese zusammengefasst und definiert wurden, wurde das Material im vorerst letzten Analyseschritt mit den finalen Subkategorien codiert (ebd.: 100).

Indem die induktiven Kategorien zusammengefasst und so eine weitere Überarbeitung des Kategoriensystems regelhaft in den Analyseprozess integriert wurde, war es an dieser Stelle möglich, auf den von Kuckartz empfohlenen „Probendurchlauf“ (ebd.: 101) zu verzichten. Der in Qualifikationsarbeiten nicht unüblichen Herausforderung, dass nicht im Team gearbeitet, und die Qualität der Analysen so nicht durch konsensuelles Codieren abgesichert werden konnte (ebd.: 105), wurde in diesem Fall dadurch begegnet, dass sämtliche Codierprozesse mit zeitlichem Abstand ein zweites Mal vorgenommen wurden. Wo immer sich Unterschiede in den Ergebnissen zeigten, wurde mittels der Kategoriendefinitionen und des Vergleichsmaterials eine eindeutige Zuordnung realisiert. Logische Folge dieses Schritts war es, dass auch einige Kategoriendefinitionen weiter geschärft wurden. Das finale Kategoriensystem ist unter 9.3 einsehbar.¹⁸⁷ Die Passung der Textpassagen zum finalisierten System wurde abschließend überprüft und letzte Überarbeitungen wurden umgesetzt, bevor die tatsächlichen Analysen vorgenommen werden konnten. Da deren Ziel eine Typenbildung war, war es unverzichtbar, nicht zu viele Kategorien in die weitere Auswertung einzubeziehen (ebd.: 110f). Mit Blick auf das Forschungsinteresse wurden hier die Kategorien *Geschlechterwissen*, *Verständnis*, und *Stereotype* samt ihrer Subkategorien berücksichtigt. Damit einher geht es, dass viele im Material enthaltene Informationen nur implizit, als Hintergrundwissen, zum Tragen kommen.

Das codierte Material wurde in einem ersten Schritt kategorienbasiert ausgewertet. Für diese Form der Auswertung gilt, dass sie beschreibend erfolgt und es sich anbietet, auch

¹⁸⁵ Mit dem Wissen, dass es unproblematisch ist, Subkategorien auch nach der finalen Codierung nochmals zusammenzufassen, die spätere Ausdifferenzierung dieser jedoch mit erheblichem Mehraufwand einhergeht (Kuckartz 2018: 110), wurde bei der Fusion der Subkategorien mit äußerster Vorsicht vorgegangen.

¹⁸⁶ Auch auf Ebene der Hauptkategorien liegen Textstellen vor, die relevant erscheinen, sich den Hauptkategorien jedoch nicht sinnvoll zuordnen lassen. Um zu vermeiden, ein zu umfangreiches System von Kategorien zu erhalten, die nur von einzelnen Fällen besetzt sind, wurden entsprechende Textstellen auch auf dieser Ebene einer *Sonstiges*-Kategorie zugeordnet und können so Eingang in weitere Analysen finden.

¹⁸⁷ Der Übersichtlichkeit halber berücksichtigt das System nur die Kategorien, auf die in dieser Arbeit Bezug genommen wird.

quantitative Kennzahlen zu den jeweiligen Kategorien auszugeben (ebd.: 118).¹⁸⁸ Die Ergebnisse dieses Analyseschritts sind Gegenstand der Kapitel 5.2.2.2.1 – 5.2.2.2.5.¹⁸⁹ Da mit der Typenbildung weitere Auswertungen folgen, wurde auf komplexere, themenbezogene Analysen, wie sie im Rahmen einer kategorienbasierten Analyse möglich sind, verzichtet. Stattdessen wurden themenbezogene Fallzusammenfassungen erstellt, die sich besonders dort anbieten, wo „Textstellen zu einem bestimmten Thema [...] im gesamten Interview verteilt sind“ (ebd.: 111), was hier schon durch den Aufbau des Leitfadens vorgegeben war. Anders als die ersten Fallbeschreibungen, wurden diese im Analyseprogramm MAXQDA erstellt und enthalten „die mit analytischem Blick angefertigten Zusammenfassungen [von] Originalstellen“ (ebd.), auf die im Rahmen der Typenbildung zurückgegriffen werden kann.

5.2.2.1.1 Quantitativ im Qualitativen

Insbesondere Forschende, die nicht nur qualitativ arbeiten, mögen den Wunsch kennen, qualitative Befunde durch die Erwähnung relevanter Zahlen zu stützen, ihnen so mehr Gewicht zu verleihen. Udo Kuckartz führt den Nutzen von Zahlen in der qualitativen Forschung dahingehend aus, dass sie „Argumentationen verdeutlichen, als Indiz für Theorien und als Unterfütterung für Verallgemeinerungen gelten“ (2018: 54) können, verweist gleichzeitig jedoch darauf, dass in jedem Fall genau geprüft werden sollte, welcher Mehrwert durch den Bezug auf quantitative Größen erreicht werden soll und kann (ebd.). Dabei vertritt er die Position, dass der Rückgriff auf Zahlen sich besonders dort anbietet, wo Erhebungen relativ standardisiert umgesetzt werden und die quantifizierende Analyse sich auf Daten mit einem geringen Abstraktionsgrad bezieht.

In Anlehnung an diese Empfehlung wird auch hier auf Zahlen zurückgegriffen: Die Benachteiligungseinschätzung, das -wissen und das Wissen über Benachteiligungsgründe werden in Tabelle 5-12, Tabelle 5-13 und Tabelle 5-14 quantitativ dargestellt. Hierbei handelt es sich um Aspekte, die in allen Interviews im gleichen Modus und direkt erhoben wurden. Da von Interesse ist, wie verbreitet das Wissen über diese Aspekte unter den Befragten ist, bietet eine solche auszählende Darstellung sich an. In der schriftlichen Darstellung der Ergebnisse, die qualitativ-inhaltliche Aspekte der Ergebnisse fokussiert, sind quantitative Informationen hingegen von nachrangigem Interesse. Hier interessieren vielmehr typische Aussagen zu den jeweiligen Kategorien. Die Auswahl der Kategorien, die genauer betrachtet werden, geschieht nach deren Relevanz für diese Forschung. So gilt, dass nicht zwingend die Kategorien, die von besonders vielen Befragten genannt wurden, Gegenstand der ausführlichen Darstellung sind. Durch die Kombination der quantitativen Darstellung in den Tabellen und die qualitative Fokussierung im Text soll ein umfassender Überblick über die Ergebnisse vermittelt werden.

¹⁸⁸ Zur Nutzung quantitativer Indikatoren im Qualitativen siehe 5.2.2.1.1.

¹⁸⁹ Die Kategorie *Verständnis* gibt keinen Aufschluss über das Geschlechterwissen der Befragten und ist lediglich für die Typenbildung von Relevanz, sodass keine vertiefte kategorienbasierte Auswertung erfolgt.

Dass im Text auf die Nennung von Zahlen verzichtet wird, ist jedoch nicht nur auf die dargelegte Fokussierung zurückzuführen, sondern zusätzlich darauf, dass der Rückgriff auf absolute oder gar relative Zahlen auch aufgrund der Stichprobengröße als unangemessen angesehen wird.

5.2.2.2 Das Geschlechterwissen der Befragten

Im Folgenden werden die qualitativen Ergebnisse zum Geschlechterwissen der Hochschulangehörigen vorgestellt. Die Ergebnisdarstellung erfolgt dabei in Anlehnung an die genutzten (Sub)Kategorien: So gilt, dass verschiedene Aspekte des Geschlechterwissens erhoben wurden – neben der quantifizierbaren *Benachteiligungseinschätzung* (vgl. 5.2.2.2.1) ist dies das *Benachteiligungswissen*, auf dem diese beruht (vgl. 5.2.2.2.2), sowie das *Wissen über Benachteiligungsgründe*, das die Interviewpartner*innen eingebracht haben (vgl. 5.2.2.2.3). Zusätzlich wird in 5.2.2.2.4 auf das *Geschlechterunwissen*, das Befragte proaktiv thematisiert haben, und in 5.2.2.2.5 auf ihren Gebrauch von *Stereotypen* eingegangen. Eine Zusammenfassung der relevanten Befunde erfolgt in 5.2.2.3.

5.2.2.2.1 Quantifizierbares Wissen – Benachteiligungseinschätzung

Analog zur quantitativen Befragung wurde das Geschlechterwissen der Befragten auch in den Interviews für die Bereiche Gesellschaft, Wissenschaft, Hochschule sowie den eigenen Studien- / Arbeitsbereich erhoben. Diesbezüglich ist von besonderem Interesse, ob sich das in den quantitativen Daten identifizierte Muster in diesem Rahmen bestätigen lässt. Hierfür wurden in einem ersten Schritt die Aussagen der Befragten zur Benachteiligungseinschätzung, die als quantifizierbares Geschlechterwissen verstanden werden, ausgewertet. Tabelle 5-12 gibt diese für die verschiedenen Bereiche aus und zeigt, dass sich das Muster auch in den qualitativen Daten findet: Das eigene Umfeld nehmen die Befragten als besonders geschlechtergerecht wahr. Während mit jeweils neun Befragten ein Großteil annimmt, dass Frauen in der Gesellschaft und der Wissenschaft Benachteiligungen erfahren, gilt dies für die Hochschule nur noch für vier und für den eigenen Studien- / Arbeitsbereich nur noch für zwei Personen. Dazu passend schließt nur eine Person eine Benachteiligung von Frauen in der Gesellschaft aus, in Bezug auf den eigenen Studien- / Arbeitsbereich sind hingegen elf Befragte davon überzeugt, dass Frauen keine Benachteiligungen erfahren. Da die Frage nach der Benachteiligungseinschätzung, dem Modus des Interviews entsprechend, als offene Frage gestellt wurde, war es den Befragten hier möglich, sich bezüglich der Benachteiligungseinschätzung nicht klar zu positionieren. Alle Textstellen, in denen Befragte so darlegen, nicht beurteilen zu können, ob Frauen in einem gesellschaftlichen Kontext benachteiligt werden, wurden der Kategorie *weiß nicht*

Fall	Gesellschaft			Wissenschaft			Hochschule			Studien- Arbeitsbereich		
	Ja	Nein	Weiß nicht	Ja	Nein	Weiß nicht	Ja	Nein	Weiß nicht	Ja	Nein	Weiß nicht
Iggy Ignaz	X			X			X			I		
Bente Bedixen			X		X			X			X	
Domi Domingo	X			X				X			X	
Toni Tornado		X				X		X			X	
Conny Cornelsen			X	X					X		X	
Luca Lucatus	X			X			X				X	
Maxi Maximal	X			X			X			I		
Sam Sammen	X				X			X			X	
Dani Daneben	X			X					X		X	
Leo Leonberg	X			X					X		X	
Kim Kimbor	X			X			X ¹⁹⁰				X	
Charlie Charm			X		X				X		X	
Alex Alexandrex	X			X					X		X	
Σ	9	1	3	9	3	1	4	4	5	2	11	

Tabelle 5-12 - Quantifizierte Benachteiligungseinschätzung

zugeordnet.¹⁹¹ Besonders viele Befragte nutzen diese Möglichkeit, um eine definitive Einschätzung der Benachteiligungssituation an der Hochschule zu vermeiden: Mit fünf Fällen ist die *weiß nicht*-Kategorie hier die am häufigsten codierte Benachteiligungseinschätzung.¹⁹²

¹⁹⁰ Kimbors Einschätzung unterscheidet sich in Bezug auf Beschäftigte und Studierende. Während für die Gruppe der Studierenden von einer Benachteiligung ausgegangen wird, gilt dies für die Beschäftigten (eher) nicht. Da they so jedoch zumindest für einzelne Frauengruppen von Benachteiligungen ausgeht, wird die entsprechende Codierung vergeben.

¹⁹¹ Dabei gilt, dass nur solche Textstellen codiert wurden, in denen Befragte abschließend mitteilen, keine definitive Aussage treffen zu können. Charlie Charms Aussage zu Benachteiligungen an der Hochschule ist exemplarisch für diese Codings: „*Ich würde sag-, ja. Fällt mir nichts, nicht ein. Ich will nicht ausweichen. Also da fällt mir nicht so ein wo, mir wo, wo ich das irgendwie, wo ich das irgendwie bestätigen würde. Also ich würde mir jetzt selber nicht mal die, die Frage stellen, außer der (einatmen), außer der, der, der puren Z-, der, der, den, den reinen Zahlen, die da sind. [...] Würde ich jetzt für die Hochschule Bremerhaven würde ich, würde ich sagen, ähm kann ich das jetzt nicht, nicht so nach-, nachvollziehen. Ähm (Pause) also (ausatmen), ja, ich weiß nicht, [...]*“ (Fall15: 111). Segmente, in denen Befragte zuerst mitteilen, keine Einschätzung abgegeben zu können, dies am Ende jedoch tun, werden hingegen mit der entsprechenden Kategorie codiert. Im Fall von Alex Alexandrex' Aussage zum eigenen Studien- / Arbeitsbereich bedeutet dies, dass eine Codierung mit *nein* erfolgt: „*Da kann ich eher sagen/ ich weiß es auch nicht so genau. Obwohl, ich habe ein bisschen mehr Einblick und ich habe nicht den Eindruck. Ich glaube, dass sie nicht benachteiligt werden. Das kann man ja/ ich glaube, dass/ ja, ich kann es, ja, überhaupt nicht bestätigen.*“ (Fall16: 151)

¹⁹² Die Tendenz der Befragten, eine definitive Einschätzung in Bezug auf die Hochschule zu vermeiden, kann den Schluss nahelegen, dass die Forcierung einer zustimmenden oder ablehnenden Antwort im Rahmen der quantitativen Erhebung Antwortverweigerungen bedingt haben könnte. Die Zahl der Missings in den korrespondierenden Daten ist jedoch nicht signifikant erhöht (vgl. 5.1.2.1), so dass nicht von systematischen Ausfällen ausgegangen werden muss.

5.2.2.2.2 Benachteiligungswissen

Anders als quantitative Erhebungen, ermöglichen qualitative Interviews es, offen zu erfragen, woran Befragte ihre Aussagen festmachen – hier sind diese Informationen von besonderem Interesse, um nachvollziehen zu können, woher die (kontraintuitive) Benachteiligungseinschätzung der Befragten rührt. Für jeden Gesellschaftsbereich wurden sie regelhaft erhoben, indem direkt die Nachfrage gestellt wurde, wie die Befragten zu ihrer Benachteiligungseinschätzung kommen. Das so eingebrachte Wissen wird als Benachteiligungswissen bezeichnet und ist Teil des individuellen Geschlechterwissens, da es aus Wissen und Annahmen über die Situation der Geschlechter bzw. die Geschlechterverhältnisse besteht (Wetterer 2005a: 61). Da das subjektive Benachteiligungswissen von Interesse ist, wurden während des Analyseprozesses nicht nur objektivierte Wissensbestände (Dölling 2005: 50) berücksichtigt, die die Akteur*innen in ihr subjektives Wissen integriert haben, sondern ebenso Annahmen. Neben dieser zielgerichteten Erhebung wurde entsprechendes Wissen von den Befragten auch in anderen Interviewpassagen, in denen sie Benachteiligungen thematisieren, verbalisiert. Auch diese Textstellen wurden selbstverständlich mit den jeweiligen (Sub-)Kategorien codiert.

Auf eine Besonderheit sei hingewiesen, bevor die qualitativen Ergebnisse vorgestellt werden: Während in der Konzeption der Erhebungsinstrumente viel Wert darauf gelegt wurde, Ungleichheiten und Benachteiligungen möglichst nicht gleichzusetzen, zeigt sich, dass ein Großteil der Befragten dies tut. Wird erfragt, woran die Benachteiligungseinschätzung festgemacht wird, wird mehrheitlich direkt auf quantitative Verhältnisse Bezug genommen. Das Benachteiligungswissen der Befragten ist somit in vielen Fällen strenggenommen ein *Wissen über Ungleichheiten, die mit Benachteiligungen assoziiert werden*; da es von ihnen jedoch explizit eingebracht wird, um ihre Benachteiligungseinschätzung zu erklären, wird es als Benachteiligungswissen bezeichnet. Tabelle 5-13 gibt einen Überblick über das Benachteiligungswissen der Befragten. Da dieses Kapitel inhaltlich nach den einzelnen Subkategorien des Benachteiligungswissens gegliedert ist, sind hier die Zeilensummen von besonderem Interesse: Diese zeigen auf, wie viele der 13 Befragten eine bestimmte Benachteiligung (in Bezug auf mindestens einen Kontext) thematisieren, wohingegen die Spaltensummen aussagen, wie viele Fälle die Benachteiligungen in Bezug auf den entsprechenden Kontext diskutieren.¹⁹³

Aus den Zeilensummen in Tabelle 5-13 lässt sich schließen, dass die Geschlechterverhältnisse sowie die Gender Pay Gap die Aspekte sind, die ein Großteil der Befragten mit Benachteiligungen assoziiert. Dabei gilt für die Geschlechterverhältnisse, dass die Befragten

¹⁹³ Die maximal mögliche Spaltensumme liegt bei $11 \cdot 13 = 143$ (Kategorien) * (Befragte). Ein Wert von 143 würde somit bedeuten, dass in Bezug auf den Bereich jede*r Befragte*r jede Benachteiligung angesprochen hat.

sie in Hinblick auf alle vier Gesellschaftsbereiche vergleichsweise häufig diskutieren. Diese Diskussionen gehen jedoch nicht in jedem Fall mit einem gesicherten Wissen einher, vielmehr zeigt sich, dass mehrere Befragte ein ausgeprägtes Wissen über die Geschlechterverhältnisse in verschiedenen Wissenschaftsbereichen thematisieren, konfrontiert mit Informationen zum eigenen Umfeld jedoch überrascht von diesen sind.¹⁹⁴ So ging es bis vor Kurzem auch Domi Domingo. Während Domingo problemlos die Geschlechteranteile der Alma Mater referiert und damit aufzeigt, bereits als studierende Person ein Bewusstsein für diese gehabt zu haben, die Verteilungen in der eigenen Disziplin sowohl in Wissenschaft als auch Wirtschaft diskutiert und zusätzlich Wissen über andere Disziplinen einbringen kann, wurde für die Hochschule unzutreffenderweise von ausgewogenen Geschlechterverhältnissen auf professoraler Ebene ausgegangen:

„Also ich habe das Gefühl ähm, also mir ist nämlich mal aufgefallen, dass diese Professorinnen ähm sehr dominant oder nicht sehr dominant, sondern sehr ähm engagiert sind. Auch mit anderen Themen. Das heißt, also ich war ähm, ähm bis vor kurzem noch im Fachbereich, ich hab mich für, für [Projekte] und so eingesetzt. Und da waren fast nur noch Frauen. Und da hab ich gedacht, ‚Ey super, also die Hochschule hat ja wahrscheinlich schon [einen] super hohen Frauenanteil‘, ne. Und dann hab ich das der (einatmen) [Vorname Frauenbeauftragte] mal irgendwann gesagt. Da hab ich gesagt, ‚Mensch ähm ist ja echt der Hammer. Also (unv.) was, wie viele haben wir schon? Fünfzig Prozent Frauen?‘ Und sie meinte ‚Nee, überhaupt nicht.‘ Ja, nee, nee. Das ist mir erst mal aufgefallen/ [...] Aber das war nur ein Gefühl. Und hätte man mir gesagt, ok, ich müsste 'ne Frage beantworten, ähm wie viel; wie hoch ist der Frauenanteil. Ähm da würde stehen siebenundzwanzig Prozent, fünfzig Prozent oder siebzig Prozent, hätt' ich wahrscheinlich fünfzig Prozent getippt. [...] Also klar, wenn man jetzt ganz nüchtern da durchgeht, dann sieht man erst mal, dass der Frauenanteil wirklich nicht hoch [ist].“

(Fall03: 40-46)

Deutlich wird, dass they¹⁹⁵ die Einschätzung für das Umfeld aus dem eigenen Erleben abgeleitet hat. Dass diese nicht den tatsächlichen Verhältnissen entspricht, erklärt Domingo dadurch, dass Frauen innerhalb des Fachbereiches besonders engagiert und präsent sind.

¹⁹⁴ Voraussetzung für eine Codierung mit der Kategorie *Geschlechterverhältnisse* ist nicht, dass Befragte konkrete Zahlen diskutieren. Codiert werden Textstellen, aus denen hervorgeht, dass die Geschlechterverhältnisse (in einem Bereich) die subjektive Benachteiligungseinschätzung (für diesen Bereich) beeinflussen. Abgezielt wird somit auf das Wissen, dass Benachteiligungen sich in ungleichen Geschlechterverhältnissen zeigen können.

¹⁹⁵ Um die Identifizierung der Befragten zu erschweren, wird deren Geschlecht nicht angegeben. Dies bildet sich in den Pseudonymen, den Funktionsbezeichnungen und den Pronomen ab. Wo nötig, werden Zitate dahingehend angepasst, dass auch diese keinen Rückschluss auf das Geschlecht der Interviewten zulassen.

		Gesellschaft	Wissenschaft	Hochschule	Studien- / Arbeitsbereich	Σ^{196}
Geschlechterverhältnisse (vertikal und horizontal)		8	9	7	7	12
	Horizontale Segregation	5	3		2	6
Gender Pay Gap		8	1	1		9
(Potentiell) Benachteiligendes, individuelles Verhalten			1	4	2	5
Sprache		4		2		5
Doppelte Vergesellschaftung / Vereinbarkeit		4				4
(Sexuell) Übergriffiges Verhalten		3				3
Gender Bias		1	3			3
Hegemonial männliche Kultur		1	1			2
Kompetenzzu- / -beschreibungen		2	2	1	1	3
Sonstige Benachteiligungen		3	2	1	1	5
Σ		39	21	16	13	

Tabelle 5-13 - Benachteiligungswissen nach Gesellschaftsbereichen

	Gesellschaft	Wissenschaft	Hochschule	Studien- / Arbeitsbereich	Σ^{197}	
Vereinbarkeit	6	12	1	1	12	
Aspekte der Sozialisation	5	6		2	10	
Stereotype	5	6			8	
Essentialistische Erklärungen	1	6	1		7	
Kooption	1	6	1		7	
Bestehende Geschlechterverhältnisse		4			4	
Kulturelle Aspekte		2	1		3	
Sprache	1		2		3	
(unbewusst) Diskriminierendes Handeln	1		2	1	2	
Vorbehalte		2			2	
Sonstige Gründe	4	4	2	1	7	
Σ	24	48	10	5		
(Gründe für) Nicht-Benachteiligung						
	Gründe	1	2	1	3	5
	Negierung			1	1	2

Tabelle 5-14 - Benachteiligungsgründe nach Gesellschaftsbereichen

¹⁹⁶ Die Befragten werden als Köpfe, und somit nur einmal, gezählt; auch, wenn sie eine Benachteiligung für mehrere Bereiche als relevant erachten.

¹⁹⁷ Die Befragten werden als Köpfe, und somit nur einmal, gezählt; auch, wenn sie einen Benachteiligungsgrund für mehrere Bereiche als relevant erachten.

They berichtet in der Folge davon, wie die Verzerrungen in der Auseinandersetzung mit Fakten offensichtlich wurden. Das außergewöhnliche Engagement der Professorinnen nimmt Domingo so zwar wahr, und reflektiert auch, wie dieses die eigene Einschätzung bedingt hat, hinterfragt es jedoch nicht. Eine Auseinandersetzung mit Strukturen, in denen Frauen sich besonders beweisen müssen, oder Rechtsgrundlagen, die in Gremien und Kommissionen eine Frauenquote vorsehen, die weit über dem Frauenanteil auf bestimmten Positionen liegt, bleibt so aus.¹⁹⁸

Zwar assoziieren viele der Befragten quantitative Ungleichheiten spontan mit Benachteiligungen, dabei gilt jedoch, dass dieser Schluss meist nur für bestimmte Bereiche als gültig angesehen wird: Während die Befragten ungleiche Verhältnisse in Bezug auf die Gesellschaft und Wissenschaft als Indikator für Benachteiligungen ansehen, möchten sie diesen Schluss in Bezug auf die Hochschule und den eigenen Studien- / Arbeitsbereich nicht ziehen. Conny Cornelsen steht exemplarisch für diese Fälle, wenn auf die Frage, ob eine Benachteiligung von Frauen in der Wissenschaft angenommen wird, mit

„Jaaaaa, denk ich schon. Ähm (Pause) ich hab da natürlich/ sie sagten vorhin schon, Studienwissen wär nicht wichtig. Äh hab ich auch nicht. Aber zumindest meinem Eindruck nach/ äh mag vielleicht auch am Fachbereich liegen/ (Pause) ist die Menge an (Pause) Forschenden, oder Lehrenden, äh deutlich in den männlichen Bereich verschoben.“

(Fall05: 81)

geantwortet wird. Wird die Frage nach Benachteiligungen in der Hochschule gestellt, verweist they darauf, diesbezüglich nicht über Wissen zu verfügen und bringt stattdessen die Einschätzung für den eigenen Studiengang ein. Hier berichtet Cornelsen zwar ebenfalls von ungleichen Verhältnissen diese werden jedoch nicht als Hinweis auf Benachteiligungen verstanden: *„Ähm aber zumindest in meinem Studiengang ähm hab ich nicht den Eindruck. [...] Also, wir HAM mehr männliche (Pause) Dozenten aber das muss ja nichts heißen. Das muss ja noch keine Benachteiligung sein.“* (Fall05: 83) Im Interview wurde die Möglichkeit genutzt, direkt nachzufragen, wie Conny Cornelsen zu diesen verschiedenen Einschätzungen kommt. Mit der Erläuterung

¹⁹⁸ So lag der Frauenanteil an der Hochschule Bremerhaven 2021 bei 32,1 (wissenschaftliches Personal) bzw. 26,1% (Professor*innen), das damals gültige Bremische Hochschulgesetz sah in Berufungskommissionen jedoch einen Frauenanteil von mind. 40% [Freie Hansestadt Bremen 2020: §18(6)] vor, ebenso wie in den Gremien der Selbstverwaltung (ebd.: §97). Das Ziel, dass Frauen in entscheidungsrelevanten Gremien ausreichend repräsentiert sind, sorgt so dafür, dass sie gegenüber ihrem Anteil in der Grundgesamtheit repräsentiert sind. Ohne entsprechende Entlastungen kann auch diese Maßnahme sich für Frauen nachteilig auswirken: Denn Ressourcen, die für die akademische Selbstverwaltung aufgebracht werden müssen, kürzen die Zeit für die eigene Forschung bzw. Qualifizierung.

„Genau, die, die/ ich würd' da insofern differenzieren, als dass ähm da die, die Menge, äh ich sag mal, also, SO viele Männer, wie das mehr sind, (Pause) äh in der allgemeinen Wissenschaft, äh kann ich mir nicht vorstellen, dass das von irgendwie Fachwissen oder Fachinteresse kommen kann. Das ist so, so 'n massiver Unterschied ähm (Pause) dass ich da keinen anderen Mechanismus als, ähm zumindest teilweise 'ne ähm Diskriminierung als Erklärung sehe. Bei uns an der Hochschule ist a) die Menge an Personen ja nicht so groß und ähm und b) ja, (Pause) sag ich mal, dass, der Unterschied, oder die, die Differenz GEFÜHLT auch nicht so groß [ist].“

(Fall05: 87)

wird deutlich, dass Ungleichheiten an der Hochschule als zufällig verstanden werden, während sie in der Wissenschaft als systematisch, und damit Indikator für Benachteiligungen, angesehen werden. Die Aussage, dass kleine Grundgesamtheiten eher zufällige Befunde bedingen, ist dabei logisch richtig. Wird jedoch angenommen, dass entsprechende Argumentationsmuster nicht nur an der Hochschule Bremerhaven, sondern ebenso an den anderen Wissenschaftseinrichtungen des Landes verbreitet sind, entsteht ein Paradoxon: Es wird davon ausgegangen, dass es in der Wissenschaft Benachteiligungen gibt; diese werden jedoch an keinem Ort realisiert. Bezeichnend ist auch der letzte Satz Cornelsens – in Bezug auf den eigenen Studiengang wird nicht auf Wissen, sondern eigene Eindrücke zurückgegriffen, was durch das betonte Adjektiv „GEFÜHLT“ noch hervorgehoben wird. Viele Befragte leiten die Einschätzung, dass Frauen Benachteiligungen erfahren, auch aus ihrem Wissen über die Gender Pay Gap ab. Im Gegensatz zu den Geschlechterverhältnissen wird diese jedoch in den meisten Fällen nur in Bezug auf die Gesellschaft diskutiert. Kim Kimbor ist die einzige Person, die es auch als möglich erachtet, dass Frauen an der Hochschule systematisch schlechter bezahlt, und somit benachteiligt, werden:

„Und ähm bei den Beschäftigten ähm fällt mir das momentan schwer, ein Beispiel zu finden, wo ich der Meinung bin, dass ähm da eine Ungleichbehandlung stattfindet zwischen Männern und Frauen. Gut bei Bezahlung, weil ich nich-, weil ich es nicht mehr weiß, sonst könnte ich da zumindest schon mal ein Statement drüber abgeben, weil ich da keinen Einblick darüber habe. Ich weiß nicht, was die Personen verdienen, ähm oder wie sie eingruppiert sind. Ob man da sagt, ‚Ja gut die Frau kriegt immer eine Stufe weniger als der Mann‘, das ist durchaus denkbar. Ähm aber ich kann es halt nicht beweisen, ne. Und deswegen (einatmen) kann ich das nicht beurteilen.“

(Fall13: 71)

Die potentielle Lohndiskriminierung, die Kimbor hier diskutiert, ist eine wenig offensichtliche: Tarifbeschäftigte in der Wissenschaft werden nach dem TV-L bezahlt, die Zuordnung einer

Entgeltgruppe zu den jeweiligen Stellen erfolgt für gewöhnlich vor deren Ausschreibung. Innerhalb der Gruppen variiert die Bezahlung jedoch danach, welche Erfahrungsstufe die Beschäftigten innehaben, worauf Kimbor hier anspielt. Da die Festlegung dieser Stufen personenspezifisch erfolgt, wären geschlechtsspezifische Unterschiede weniger offensichtlich bzw. nachvollziehbar.

Sprache, die als Gendersprache [sic] im öffentlichen Diskurs ein vieldiskutierter Aspekt von Gleichstellungshandeln ist, wird von den Befragten in Bezug auf Benachteiligungen unterschiedlich thematisiert: Während ein Teil von ihnen ausführt, dass die Nutzung des generischen Maskulinums Frauen mittel- oder unmittelbar benachteiligt, erklären zwei Personen, dass Sprache nicht als (einzige) relevante Benachteiligung angesehen wird. Am deutlichsten positioniert sich diesbezüglich Toni Tornado:

„Es gibt diverse Länder, in denen gibt es halt eben-, ebenfalls kein generisches Maskulinum und ähm da geht 's den Frauen nicht äh besser als hier in Deutschland. Wenn nicht sogar schlechter. Beispielsweise in der Türkei. Öhm natürlich gib-, spielen da auch weitere Faktoren eine Rolle, aber (Pause) es gibt keine Anhaltspunkte, es gibt nicht einen einzigen Anhaltspunkt dafür, der sagt, also der (Pause) tatsächlich nahelegt, dass es sinnvoll ist zu, zu gendern und dass dadurch die Ungleichheit zwischen den Geschlechtern irgendwie aufgehoben wird.“

(Fall04: 148)

Tornado geht davon aus, dass die Nutzung einer männlich konnotierten Sprache keine Benachteiligung des anderen Geschlechts ist. Zwar ist they in der Lage, zu reflektieren, dass zum Vergleich herangezogene Kontexte sich nicht nur durch die Sprache unterscheiden. Befunde, die theirs Annahmen widerlegen würden, sind Tornado jedoch nicht bekannt oder werden nicht als relevant erachtet.

Geschlechterverhältnisse, Gender Pay Gap und geschlechter(un)gerechte Sprache sind potentielle Benachteiligungen, die in der öffentlichen Diskussion relativ präsent sind, während andere Umstände öffentlich weniger (als Benachteiligungen) thematisiert, in den Interviews jedoch als solche genannt werden. Exemplarisch für diese stehen die Subkategorien (*sexuell*) *übergreifiges Verhalten* und *Gender Bias*.

Luca Lucatus ist eine der Personen, die in Bezug auf die Gesellschaft anspricht, dass Frauen stärker von sexuell belästigendem, diskriminierendem oder übergreifigem Verhalten betroffen, und dadurch benachteiligt, sind. Mit den Worten

„Einfach so, sei 's Catcalling auf 'er Straße, ähm/ [...] gut, im Moment ist man nicht so viel draußen, aber sonst halt, im Sommer, so jeden Tag mehrfach vorkommt. Wo man irgendwie dann auch so viel, ähm (Pause) ja, soviel gedankliche Ressourcen reinsteckt,

die man halt sonst (Pause) woanders für, zur Verfügung hätte. Wo ich mich immer frage ‚okay, wie viel weiter könnten Frauen auch einfach kommen, wenn sie sozusagen diese Zeit zusätzlich zur Verfügung hätten?‘ [...]. Ähm und (Pause) ja. Das sind ja alles Sachen, die durch so (Pause) patriarchale Strukturen in unserer Gesellschaft irgendwie begünstigt werden. Und dementsprechend, auf jeden Fall, ähm ja, ‚ne, ‚ne Benachteiligung darstellen. Also, (lacht) ich/ das ist immer das, worüber ich mich am meisten aufrege, wie viel mehr Zeit Frau doch hätte, wenn sie ein Mann wäre.“

(Fall06: 35-37)

schildert they, wie auf die unmittelbare Benachteiligung eine mittelbare folgt. Dass die Wirkung von Benachteiligungen über diese hinaus dauern kann, führt auch Franziska Schutzbach aus, indem sie feststellt, dass Frauen „Energie und emotionalen Aufwand“ (2021: 39) in die Auseinandersetzung mit belästigenden Situationen investieren (müssen).

Eine, grade im wissenschaftlichen Kontext verbreitete, aber nicht direkt offensichtliche, Benachteiligung ist der sogenannte Gender Bias, der von den Befragten folgerichtig auch in erster Linie in Bezug auf die Wissenschaft diskutiert wird. Der Gender Bias sagt aus, dass die Leistungen von Frauen nicht gleich denen von Männern, sondern verzerrt wahrgenommen werden. Diesbezüglich verweisen die Befragten einerseits auf die Repräsentanz in (Fach)Medien, aber auch auf Benachteiligungen in Interaktionen, wie Domi Domingo sie erlebt hat:

„Also wenn ich so ähm, ähm auch Meetings miterleben durfte, die ich mit anderen Wissenschaftlern und anderen Professoren hatte, (räuspern) die dann ähm die ha-/ also die Frauen eigentlich nur so als, (räuspern) als nette Begleitperson dabei haben. Aber nicht, ähm wenn es um wissenschaftliche Dinge geht, die gar nicht, also an deren, an deren, ja, Meinung gar nicht interessiert sind. Das habe ich schon erlebt, ne. Solche Professoren ähm gibt, die ähm dann wirklich, also dann sind Frauen, ähm sind eigentlich dafür da, vielleicht den Kaffee nachzuschenken, aber müssen auch schön dafür da sein. Aber nicht ähm für ernste wissenschaftliche Gespräche. Also das hab ich schon erlebt.“

(Fall03: 86)

Domingo offenbart ein Bewusstsein dafür, welche Rolle Frauen in (offiziellen) Interaktionen einnehmen. In der Beobachtung einer solchen Rollenverteilung könnte davon ausgegangen werden, dass dies den individuellen Kompetenzen bzw. Präferenzen entspricht. Indem they jedoch bemerkt, dass die Rollen in erster Linie durch die männlichen Handelnden zugewiesen werden, und dies klar als benachteiligend erkennt, wird ein Wissen über benachteiligende Praxen eingebracht.

Das anhand exemplarischer Kategorien genauer betrachtete Benachteiligungswissen der Befragten zeigt die Bandbreite der subjektiven Bestände auf. Während einige Befragte in der Lage sind, wenig offensichtliche Benachteiligungen zu erkennen und in der Folge zu benennen, speist das Benachteiligungswissen anderer sich in erster Linie aus dem, was Gegenstand der breiten öffentlichen Diskussion ist. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Thema oder auch die kritische Reflexion gesellschaftlicher Verhältnisse lässt sich in diesen Fällen aus den Interviews nicht schließen. Insgesamt fällt auf, dass die Wissensbestände, auf die zurückgegriffen wird, sich nach den gesellschaftlichen Kontexten unterscheiden. Dabei gilt, dass das Wissen, auf das für die Gesellschaft und die Wissenschaft zurückgegriffen wird, meist Gegenstand gesellschaftlicher Diskussionen ist, so vermittelt wird und als objektiviert verstanden werden kann. Exemplarisch sei auf die fachlichen und medialen Auseinandersetzungen mit Frauenanteilen (in der Wissenschaft) und geschlechtsspezifischen Lohnungleichheiten verwiesen, und somit auf Benachteiligungen, die in Bezug auf Wissenschaft und Gesellschaft besonders häufig angesprochen werden. Dass die Befragten sich dieses Wissens sicher sind, zeigt sich auch in ihrer Wortwahl: *Wissen* und *kennen* sind in diesem Zusammenhang besonders häufig genutzte Verben. Eine solche Vermittlung scheint in Bezug auf die Hochschule bzw. den eigenen Studien- / Arbeitsbereich nicht wahrgenommen zu werden, sodass auf eigene Beobachtungen und Erfahrungen bzw. informelle Berichte zurückgegriffen wird. Dass diese subjektiven Annahmen als weniger verlässlich wahrgenommen werden, zeigt sich ebenfalls an den genutzten Formulierungen, es wird vornehmlich *geglaubt* oder *geföhlt*. Problematisch an diesen Annahmen ist nicht nur, dass sie höchst subjektiv sind, und somit kein gemeinsames Verständnis (oder auch: Problembewusstsein) existiert, sondern sie sind zudem anfällig für Verzerrungen. Damit Akteur*innen überhaupt in der Lage sind, Benachteiligungen selber zu erkennen, müssen sie zudem wissen, wie diese sich äußern – ein Wissen, das nicht vorausgesetzt werden kann. So lässt sich erklären, dass das eigene Umfeld als besonders wenig benachteiligend wahrgenommen wird.

5.2.2.2.3 Wissen über Benachteiligungsgründe

Der Annahme folgend, dass Wissen das Handeln lenkt und Benachteiligungen im Handeln geschehen, ist das Wissen über Benachteiligungsgründe von besonderer Bedeutung. Denn dass Akteur*innen benachteiligende Mechanismen sowie deren Realisierung in sozialen Praxen bekannt sind, ist die Voraussetzung dafür, dass sie (eigenes) Handeln dahingehend reflektieren können, wo es benachteiligend wirkt.

Damit Befragte Wissen über Benachteiligungsgründe einbringen können, müssen sie von Benachteiligungen ausgehen. Da dies nicht vorauszusetzen ist, das Wissen über wissenschaftsspezifische Benachteiligungsgründe für diese Arbeit jedoch von besonderem

Interesse ist, wurde allen Befragten im Verlauf des Interviews eine grafische Darstellung der Frauenanteile in Fachhochschulen gezeigt (vgl. 4.3.1.1). In der Folge wurde gefragt, worin sie die zu beobachtenden Entwicklungen, wie den *Dropout* von Frauen, begründet sehen. Systematisch erhoben wurde das Wissen somit nur für die eigene Disziplin (bzw. für die Mitarbeiter*innen in Technik und Verwaltung für Fachhochschulen generell), jedoch bringen viele Befragte entsprechendes Wissen proaktiv auch in Bezug auf weitere Kontexte ein.^{199, 200} Tabelle 5-14 gibt das Wissen der Befragten über Benachteiligungsgründe aus. Wieder sind die Zeilensummen von besonderem Interesse, die aussagen, wie viele der Befragten einen Benachteiligungsgrund (in Bezug auf mindestens einen Bereich) angesprochen haben, wohingegen die Spaltensummen aussagen, wie viele Fälle Gründe in Bezug auf den jeweiligen Kontext diskutieren.²⁰¹ Sie geben Aufschluss darüber, dass die *Vereinbarkeit* (von Familie und Beruf) von besonders vielen Befragten herangezogen wird, um Benachteiligungen zu erklären: 12 der 13 Befragten gehen davon aus, dass Benachteiligungen von Frauen in mindestens einem gesellschaftlichen Bereich (auch) durch die Herausforderung, die Lebensbereiche in Einklang bringen zu müssen, hervorgerufen werden.²⁰² Ähnlich oft als Erklärung herangezogen werden *Aspekte der Sozialisation* und *Stereotype*. Eine geschlechtsspezifische Sozialisation wird von den Befragten einerseits dafür verantwortlich gemacht, dass die Selbstwirksamkeitserwartungen, die Jungen und Mädchen entwickeln, sich unterscheiden, andererseits wird auf sie verwiesen, um zu erklären, wie geschlechtstypische Verhaltensweisen ausgebildet werden. Stereotype wirken aus Sicht einiger Befragter benachteiligend, indem entsprechende Vorstellungen des Studienfaches

¹⁹⁹ Erhoben wurde hierdurch genau genommen ein *Wissen über Gründe für Ungleichheiten*. Da sich jedoch gezeigt hat, dass diese häufig mit Benachteiligungen gleichgesetzt werden, wird auch dieses Wissen dem *Wissen über Benachteiligungsgründe* zugerechnet. Für das proaktiv eingebrachte Wissen gilt, dass dieses mit explizitem Bezug auf Benachteiligungen thematisiert wird.

²⁰⁰ Die Disziplin wird hier dem Bereich *Wissenschaft* zugeordnet: Denn die Aussagen beziehen sich, entsprechend der präsentierten Grafiken, nicht auf den Studienbereich an der Hochschule, sondern die Disziplin an sich. So werden auch in erster Linie Gründe eingebracht, denen in Bezug auf die Wissenschaft Gültigkeit zugeschrieben wird. Der Schluss, dass diese auch für das direkte Umfeld, und damit den Studienbereich, als relevant erachtet werden, wäre unzulässig.

²⁰¹ Für die Spaltensummen gilt, dass ihr maximaler Wert auch in diesem Fall bei 143 liegt. Wenig überraschend zeigt die höchste Spaltensumme sich für die Wissenschaft, und damit den Kontext, für den das Wissen explizit erhoben wurde. Für die weiteren Bereiche gilt, dass die Nennung von Benachteiligungsgründen mit dem Benachteiligungswissen der Befragten zusammenhängen sollte: Wo nicht von Benachteiligungen ausgegangen wird, gibt es auch keine Notwendigkeit, diese zu erläutern. Diese Annahme bestätigt sich auch im Material: Je mehr Befragte von einer Benachteiligung von Frauen in einem Bereich ausgehen, desto häufiger werden Benachteiligungsgründe für eben diesen Bereich in den Interviews thematisiert.

²⁰² Während die doppelte Vergesellschaftung der Frau, mit der es einhergeht, dass ihr die primäre Verantwortung für die reproduktiven Aufgaben zugeschrieben wird, in 5.2.2.2.2 als Benachteiligung diskutiert wird, werden Vereinbarkeitsaspekte hier herangezogen, um weitere Benachteiligungen durch sie zu erklären. Im ersten Fall wird die doppelte Vergesellschaftung somit als Folge sozialer Prozesse, und in dem Sinne als eine Benachteiligung, gesehen, im zweiten Fall werden andere Benachteiligungen durch Vereinbarkeitsaspekte erklärt, im Fokus steht somit ihre benachteiligende Wirkung.

bzw. des Berufs bestimmte Disziplinen für Frauen wenig attraktiv erscheinen lassen.²⁰³ Ebenso werden jedoch stereotype Erwartungen, die an Frauen gerichtet werden, als benachteiligend angesehen, wie auch Alex Alexandrex ausführt:

„Dass es dann ganz auf das Äußerliche ähm reduziert wird und es sehr schnell beleidigend wird. Ähm das sagt ja sehr vieles ähm in dem allgemeinen Rollenbild oder dem allgemeinen Bild, was eine Frau noch so ist. Sie wird ja immer noch auf ähm, ähm auf die Figur, auf den Anzug oder auf irgendwas ähm reduziert und gar nicht auf die, die fachliche Sache, ne. Also da ähm/ es ist ja tatsächlich so, dass ähm in vielen Kreisen der Intellekt nicht, nicht so hoch gehandelt wird, als das Aussehen.“

(Fall16: 13)

Alexandrex geht davon aus, dass Frauen verbreitet auf ihr Erscheinungsbild und die ihnen zugeordnete Rolle reduziert, statt nach ihren Kompetenzen bewertet zu werden. Diese Erklärung erinnert an den in 5.2.2.2.2 als Benachteiligung diskutierten Gender Bias. Hier wird allerdings erklärt, wie es zu dieser unterschiedlichen Bewertung kommt, indem die Rollenerwartungen, die an Frauen gerichtet werden, im Fokus der Argumentation stehen. Auffällig ist, dass Alexandrex die eigene Aussage direkt einschränkt, indem darauf verwiesen wird, dass dies in „vielen“ – und damit nicht allen – Kreisen der Fall ist. Welche Kreise dies sind, und wie Alexandrex solche Unterschiede erklärt, wird im weiteren Verlauf des Interviews jedoch nicht ausgeführt.

Die Benachteiligungsursachen *Vereinbarkeit*, *Sozialisation* und *Stereotype*, und damit die meistgenannten Gründe, eint, dass individuelle Akteur*innen sie nur schwer beeinflussen können: Dass die Vereinbarkeitsfrage noch immer primär Frauen betrifft, ist die Folge der gesellschaftlichen Arbeitsteilung und korrespondierender Geschlechterrollenerwartungen. Dass die Sozialisation nicht geschlechtsneutral erfolgt, kann ebenso auf Rollenerwartungen und –vorstellungen zurückgeführt werden und Stereotype, die auf verschiedene Arten Wirkung entfalten, sind letztendlich die Manifestation solcher Erwartungen. Es handelt sich in allen Fällen um soziale Strukturen, die als Handlungsbedingungen wirken. Zwar erfahren diese, wie in 3.1.4 hinlänglich ausgeführt, ihre Bestätigung erst im Handeln und sind damit auch potentiell im Handeln beeinflussbar, den individuellen Akteur*innen stehen sie jedoch als soziale Tatsachen gegenüber. Die eigenen Möglichkeiten, auf einen Wandel der Strukturen hinzuwirken, sind somit nicht augenfällig.

²⁰³ Mit diesen Aussagen wird auf Aspekte der horizontalen Segregation rekurriert. Ob mit diesen eine tatsächliche Benachteiligung einhergeht, soll an dieser Stelle nicht diskutiert werden. Dass Zugänge augenscheinlich geschlechtsspezifisch sind, wird jedoch als Indikator für eine solche angesehen und auch die Befragten assoziieren horizontale Ungleichheiten wiederholt mit Benachteiligungen (vgl. Tabelle 5-13).

Die Annahme, gegebenen Benachteiligungsursachen machtlos gegenüberzustehen, führt bei den Befragten zu unterschiedlichsten Reaktionen. Für Iggy Ignaz geht die Erkenntnis mit einem Gefühl der Rat- oder Hilflosigkeit einher, das they schildert, wenn auf das Engagement, junge Frauen für geschlechtsuntypische Studienbereiche zu gewinnen, und stereotype Vorstellungen von MINT-Fächern aufzubrechen, eingegangen wird: „Keine Ahnung, also, das ist äh etwas (Pause) ähm bin ich/ das, das sind so Sachen, wo ich denke ‚Boah, da sitzen wir jetzt schon seit 20 Jahren und die Zahlen verändern sich im Wesentlichen nicht‘.“ (Fall01: 146) Die 20 Jahre, in denen noch keine wesentlichen Effekte erzielt werden konnten, weisen dabei auf die Persistenz sozialer Strukturen hin: Diese wurden über Generationen geprägt, sind tendenziell stabil und so nimmt auch ihr Wandel Zeit in Anspruch. Das Gefühl, Benachteiligungsgründe nicht direkt beeinflussen zu können, kann jedoch auch entlastend wirken, da sich so keine Notwendigkeit ergibt, (eigene) Praxen zu hinterfragen – ein Erleben, das Charlie Charm teilt. Charm leistet zwar einen Beitrag, dem geringen Frauenanteil im eigenen Fach entgegenzuwirken, indem they sich an Programmen zur Gewinnung von Studentinnen beteiligt. Prinzipiell ist they jedoch überzeugt davon, dass die Studienorientierung auf frühe Sozialisationsprozesse zurückzuführen ist und Akteur*innen an den Hochschulen keine Verantwortung für Segregationsprozesse tragen:

„Also zumindest nichts, was wir (räuspern) sozusagen was, was, was, was wir ändern könnten. Das hängt damit zusammen, wann wird die Entscheidung getroffen. (Einatmen) In welche Richtung man sich entwickelt und was einen interessiert. [...] Es liegt sicherlich nicht an den, liegt sicherlich nicht an der Institution Fachhochschule oder daran, dass man ähm, dass es nicht gelingt, das irgendwie diskriminierungsfrei zu bewerben, (einatmen) ähm sondern das sind Dinge, die sind (räuspern) weitaus früher entstanden und Fachhochschule ist ja traditionell sozusagen aus dem, aus dem Ingenieurwesen entstanden. Und den Fachhochschulen haftet immer so etwas wie Ingenieurwesen an, glaube ich. Immer noch.“

(Fall15: 133)

Durch diese Sichtweise ist nicht nur Charm, sondern auch der Hochschultyp aus der Verantwortung entlassen. Zwar deutet they an, davon auszugehen, dass ihre ingenieurwissenschaftliche Tradition Fachhochschulen für Frauen wenig attraktiv erscheinen lässt. Warum dies so ist und wie dem entgegengewirkt werden kann, wird von Charm jedoch nicht hinterfragt, sondern der Umstand als Tatsache hingenommen.

Exemplarisch werden noch zwei weitere Gründe diskutiert, die nicht nur von relativ vielen Befragten thematisiert werden, sondern insbesondere von inhaltlicher Relevanz sind: *Essentialistische Erklärungen*, die Benachteiligungen auf das biologische Geschlecht zurückführen, und *Prozesse homosozialer Kooption*.

Essentialistische Erklärungen werden in den Interviews primär herangezogen, um die Repräsentanz von Frauen auf bestimmten Positionen zu erklären. Dabei werden horizontale Segregationen darauf zurückgeführt, dass das Geschlecht mit bestimmten Interessen und Kompetenzen einhergeht, die in einer spezifischen Berufs- oder Studienfachwahl resultieren, und vertikale Segregationen bspw. auf eine geringere Karriereambition von Frauen. Entscheidend für die Vergabe der Kategorie ist, dass die Befragten nicht darauf eingehen, wie geschlechtsspezifisches Verhalten sozial bedingt wird, sondern dass sie dieses als zwangsläufige Konsequenz des biologischen Geschlechts ansehen. Eine solch *natürliche* Karriereeignung zieht auch Bente Bendixen heran, um die Unterrepräsentation von Frauen auf statushohen Positionen zu erklären:

„Ähm (Pause) ich glaube einfach, dass entweder dieser, dieser Karrierewunsch vielleicht ähm, ähm gar nicht so da ist. So was zu erreichen bzw. (einatmen) (Pause) (ausatmen)/ und das ist einfach nur pauschal dahingesagt, weil das ist/ seh ich eigentlich ähm, ähm in meinem Umfeld eben nicht so. Ähm aber vielleicht, (Pause) könnte ich mir vorstellen, dass das ähm einer der Gründe dahinter ist, ähm der dahintersteckt.“

(Fall02: 113)

Bendixen tätigt hier eine Aussage, für die sich (im eigenen Umfeld) keine empirische Evidenz finden lässt. Durch den Einschub signalisiert they direkt ein Bewusstsein dafür, dass die Erklärung nur begrenzt gültig ist oder auch in Widerspruch zur Realität steht. Nichtsdestotrotz greift Bendixen sie am Ende der Passage nochmal auf und bekräftigt, dass es möglich scheint, dass die Unterrepräsentanz von Frauen durch geschlechtsspezifische Neigungen zu erklären ist.

Mit essentialistischen Erklärungen geht es einher, dass Genusgruppen als homogen angesehen werden und die soziale Konstruktion von Geschlecht keine Berücksichtigung erfährt bzw. erfahren muss. Zusätzlich tendieren sie dazu, strukturelle Mechanismen zu verdecken und (gleichstellungspolitische) Korrekturen obsolet erscheinen zu lassen; denn wenn es nicht in der Natur der Frauen liegt, Führungspositionen oder ein Studium im MINT-Bereich anzustreben, wie sollte man entsprechende Maßnahmen rechtfertigen? Besonders stark internalisiert hat diese Sichtweise Toni Tornado. They geht in verschiedenen Interviewpassagen ausführlich darauf ein, wie Frauen und Männer sich aufgrund des biologischen Geschlechts unterscheiden. Dabei verweist Tornado auch auf wissenschaftliche Erkenntnisse, um die eigene Position zu untermauern:

„Öhm (Pause) ja, wie gesagt, ich würde sagen, es gibt gewisse (Pause) Affinitäten bei Geschlechtern auch. Also, das sind ja Din-, Dinge, ähm (Pause) da kommt jetzt der

Feminismus daher mit der Lösung, weil er sagt ‚Das ist alles (Pause) sozial konstruiert‘. Klingt erstmal schön, da kann man auch nicht ganz so viel zu sagen, weil das (Pause) wieder so 'n multifaktorieller Begriff ist. Ähm (Pause) aber das Ding ist, dass sogar Schimpan-/ also, dass man genau dieselben Verhaltensweisen, die man bei Menschen feststellen kann, auch bei jungen Schimpansen feststellen kann. Dass da die männlichen Schimpansen (Pause) ausgeprägter sind, was technische Geschichten anbelangt und ähm (Pause) dass es Schimpansenmädchen gibt, die irgendwie mit Stockpuppen spielen. So, öhm diese (Pause) Eltern-Kind-Beziehung nachspielen, oder so. Und DA stell ich mir dann natürlich die Frage: Hat es das Patriarchat geschafft, die äh Schimpansen erfolgreich zu indoktrinieren? Oder ähm ist es doch eine biologische Komponente, die man nicht außer Acht lassen darf, die dafür sorgt, dass halt eben, keine Ahnung, irgendwas/ also, es gibt ja auch Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Gehirnen. (Pause) Möchte man ungerne hören, ich weiß.“

(Fall04: 258)

Deutlich wird, dass Tornado bekannt ist, dass Geschlecht als soziale Konstruktion verstanden werden kann – da they jedoch davon überzeugt ist, dass unterschiedliche soziale Positionierungen von Männern und Frauen durch biologische Aspekte erschöpfend erklärt werden, wird diesem Ansatz keinerlei Erklärungsleistung zugestanden. Eine (macht)kritische Reflexion sozialer Verhältnisse, Prozesse und korrespondierender Chancen hat aus dieser Perspektive nicht die geringste Relevanz. Folgerichtig sieht Tornado Maßnahmen wie Frauenquoten auch als „*social engineering*“ (Fall 04: 130) an.

Schlussendlich wird mit der homosozialen Kooption von den Befragten auch ein Benachteiligungsgrund diskutiert, der als typisch für die Wissenschaft angesehen werden kann. Zwar zeigen sich Kooptionsprozesse in allen Bereichen der Gesellschaft. Die Wissenschaft mit ihren traditionellen hohen Männeranteilen kann jedoch als Paradebeispiel dafür verstanden werden, wie bestehende Geschlechterverhältnisse reproduziert werden, indem in Auswahlprozessen diejenigen bevorzugt werden, die den Auswählenden möglichst ähnlich sind (Blome et al. 2013: 61f). Dabei gilt, dass dies den Handelnden oft nicht bewusst ist und sich nicht nur auf formelle Auswahlentscheidungen, sondern ebenso auf informelle Förderungen bezieht. Dass knapp die Hälfte der Befragten Kooptionsprozesse in Bezug auf die Wissenschaft als relevanten Benachteiligungsgrund nennt, weist auf ein überraschend verbreitetes Bewusstsein für den Mechanismus hin. In der Folge zeigt sich allerdings ein logischer Bruch, der vergleichbar auch in Bezug auf andere Aspekte beobachtet werden kann: Was für die Wissenschaft als gültig anerkannt wird, muss es noch lange nicht in Bezug auf das eigene Umfeld sein. Denn an der Hochschule und im Studien- bzw. Arbeitsbereich, logisch beides Teilbereiche der Wissenschaft, wird der homosozialen Kooption kaum eine Bedeutung

zugeschrieben. Lediglich Kim Kimbor geht davon aus, dass entsprechende Prozesse auch an der Hochschule zum Tragen kommen:

„Das ist tatsächlich so, (einatmen) ähm wie das eben auch in Geschäftsführungspositionen ist oder in leitenden Funktionen in Firmen, Männer stellen Männer ein. Und so ist es hier auch. Das ist einfach so. Da kann sich auch keiner so richtig von freimachen. (Einatmen) Ähm und das liegt ähm (Pause), so wie es immer gesagt wird, meistens nicht, nicht, nicht zwingend immer an der Qualifikation.“

(Fall13: 27)

Ähnlich wie für den in 5.2.2.2.2 diskutierten Schluss von Verhältnissen auf Benachteiligungen muss somit auch hier angenommen werden: Wenn die Hochschule keine Ausnahme unter allen Hochschulen darstellt, herrscht Einigkeit darüber, dass Frauen in der Wissenschaft durch die Tendenz zur homosozialen Kooptation benachteiligt werden. Wo diese Benachteiligungen tatsächlich realisiert werden, ist jedoch ein Rätsel.²⁰⁴

Zwar ist in dieser Arbeit die Frage, welche Benachteiligungsgründe Befragte als relevant erachten, von primärem Interesse, in einer logischen Umkehr kann jedoch auch die Schilderung von Gründen, auf die es zurückgeführt wird, dass es keine Benachteiligungen gibt, als Wissen über Benachteiligungsgründe verstanden werden. Da in der Arbeit am Material auffiel, dass solches Wissen vergleichsweise häufig eingebracht wurde, die Zuordnung der Codings zu den inhaltlichen Subkategorien der Kategorie *Wissen über Benachteiligungsgründe* jedoch methodisch fragwürdig schien, wurde die Kategorie (*Gründe für*) *Nicht-Benachteiligung* gebildet (vgl. Tabelle 5-14). In der Ausdifferenzierung des Kategoriensystems erfolgte eine weitere Überarbeitung, sodass die Kategorie mit ihren Subkategorien nun sowohl *Gründe*, auf die eine Nicht-Benachteiligung zurückgeführt wird, als auch Aussagen, die benachteiligendes Verhalten dahingehend umdeuten, dass es als Bevorzugung verstanden wird, abbildet.²⁰⁵ An dieser Stelle sind Erklärungen, die Befragte heranziehen, um auszuführen, wieso keine Benachteiligungen gegeben sind, von Interesse. Diese beziehen sich meist auf das eigene Umfeld, was naheliegend ist, da dieses als besonders wenig benachteiligend wahrgenommen wird. So wird u. A. erläutert, dass es durch die Besetzung relevanter Positionen mit Frauen weniger Benachteiligungen gibt und die Benennung von Studiengängen dahingehend wirkt, dass diese für Frauen zugänglicher sind.

²⁰⁴ Anders als die Benachteiligungseinschätzung in 5.2.2.2.2 hängt die Nennung von Benachteiligungsgründen mit der Benachteiligungseinschätzung der Befragten zusammen. Unabhängig von dieser wurde Wissen über Gründe nur für die Wissenschaft erhoben. Darauf sei hingewiesen, da es die Aussagekraft der Beobachtung einschränkt. Nur, wenn die Gründe auch für das direkte Umfeld unabhängig von der subjektiven Einschätzung erfragt worden wären, könnte definitiv auf die Inkonsistenz der Argumentation geschlossen werden.

²⁰⁵ Da das benachteiligende Potential des Handelns so negiert wird, ist die entsprechende Subkategorie als *Negierung* benannt.

Wie große Teile des Wissens, das sich auf das direkte Umfeld bezieht, gilt auch für dieses, dass es aus den eigenen Beobachtungen gewonnen wird. Es ist so ein rein subjektives Erfahrungswissen – zumindest, solange nicht angenommen wird, dass die Befragten (objektiviertes) Wissen darüber, welche Gründe Benachteiligungen zugrunde liegen, heranziehen und Nicht-Benachteiligungen darauf zurückführen, dass entsprechende Mechanismen nicht beobachtet werden.²⁰⁶

In der Auseinandersetzung mit dem Wissen über Benachteiligungsgründe, das die Befragten einbringen, ist festzustellen, dass dieses vergleichsweise ausgeprägt ist. So diskutiert ein Großteil der Befragten solche Ursachen auch für Bereiche, für die diese nicht explizit erfragt wurden. Auffällig ist dabei, dass primär solche Gründe angesprochen werden, die nicht direkt von individuellen Akteur*innen beeinflusst werden können – die Verantwortung für Benachteiligungen wird so nicht im eigenen Handeln bzw. dem Handeln des Umfelds gesehen, sondern sie wird externalisiert bzw. delegiert. Dazu passend wird verbreitet auf essentialistische Erklärungen zurückgegriffen – auch hier gilt, dass die Annahme, dass Ungleichheiten eine deterministische Folge des biologischen Geschlechts sind, davon entlastet, das benachteiligende Potential sozialer Praxen reflektieren zu müssen. Dass allgemein anerkannten Benachteiligungsmechanismen für das eigene Umfeld keine Gültigkeit zugesprochen wird, deckt sich mit der Ansicht, dass dieses besonders geschlechtergerecht ist. Die Hochschule bzw. der Studien- / Arbeitsbereich werden so von einem Großteil der Befragten als glorreiche Ausnahme von der Regel in der Wissenschaft dargestellt. Um diese Einschätzung zu stützen, wird explizit auf Gründe verwiesen, die im eigenen Umfeld dahingehend wirken, dass Frauen keine Benachteiligungen erfahren.

5.2.2.2.4 Unwissen

Wo immer Akteur*innen über Wissen verfügen können, besteht ebenso die Möglichkeit, dass sie nicht über dieses verfügen. So gilt generell, dass Menschen deutlich weniger wissen, als sie nicht wissen. Unwissen ist demnach kein Manko, sondern die Norm und es kann sich in zweierlei Form zeigen: Erstens können Akteur*innen unwissend sein, ohne dass ihnen der Umstand bewusst ist. Dies ist immer da der Fall, wo sie noch nicht mit Situationen konfrontiert waren, in denen ihnen eben jenes Wissen gefehlt hat. Zweitens kann das eigene Unwissen Akteur*innen jedoch auch reflexiv verfügbar sein, was bedeutet, dass sie ein Bewusstsein für ihre Wissenslücken aufweisen. Dies ist vornehmlich dann der Fall, wenn sie schon mit diesen konfrontiert waren bzw. sich inhaltlich mit einem Thema beschäftigt haben.

²⁰⁶ Dies ist das Prinzip der logischen Umkehr. Die Besetzung relevanter Positionen mit Frauen ist so als Gegenteil der Wirkung bestehender Geschlechterverhältnisse bzw. von Kooptionsprozessen zu sehen und eine wenig technisch-konnotierte Benennung von Studiengängen trägt dazu bei, dass stereotype Vorstellungen vom Fach und geschlechtstypische Selbstwirksamkeitserwartungen in Studienfachwahlprozessen weniger stark zum Tragen kommen.

In diesem Fall gilt, dass das Geschlechterunwissen, das den Befragten als solches bewusst ist und das sie aktiv thematisieren, von Interesse ist.²⁰⁷ Es geht mit einer reflexiven Haltung zu den eigenen Wissensbeständen einher und wird als Hinweis darauf verstanden, dass die Befragten das eigene Geschlechterwissen nicht als endgültig bzw. unumstößlich ansehen.

Ein Großteil der Befragten spricht entsprechendes Unwissen an. Dies geschieht unter anderem, indem Befragte Aussagen treffen, deren Gültigkeit sie direkt anzweifeln. Exemplarisch für diese Fälle steht Bente Bendixen: They legt die Einschätzung dar, dass Frauen an der Hochschule keine Benachteiligung erfahren, hinterfragt jedoch direkt, ob das eigene Wissen ausreicht, entsprechende Schlüsse zu ziehen. Die von Bendixen so antizipierte Fehlbarkeit des herangezogenen Wissens wird als potentiell Unwissen verstanden:

„Deswegen seh ich da eigentlich keine ähm Benachteiligung und an der Hochschule selbst. Aber ich mag mich da auch irren. Ähm wie gesagt ähm, das sind auch so Aspekte, (einatmen) die ich nicht aktiv verfolge, sondern von Anderen auch ähm, ähm, ähm Berichte bekomme, wo eventuell Benachteiligung sein könnte. Ähm oder Benachteiligung ist.“

(Fall02: 57)

Wissen über Benachteiligungen gewinnt Bendixen durch Berichte von Dritten, die für eine erste Einschätzung als ausreichend angesehen werden. Die Gültigkeit des gewonnenen Wissens wird in der Folge jedoch infrage gestellt und die Unsicherheit der eigenen Einschätzung scheint they auch daran festzumachen, dass diese eben nicht auf Wissen basiert, das in der eigenen Auseinandersetzung mit dem Thema gewonnen wurde.

Charlie Charm hingegen thematisiert Geschlechterunwissen auch, um zu verdeutlichen, dass auf Wissen zurückgegriffen können werden muss, um Verständnis für ein Thema zu generieren:

„Wenn man wüsste was ist tatsächlich/ wo tritt Geschlechterungerechtigkeit auf (einatmen) und dann könnte man da auch, auch ähm aktiv werden, hätte mehr Verständnis. Das ist aber aus, aus meiner Sicht ist das nicht, nicht ähm, nicht ersichtlich. Also nicht, nicht klar ersichtlich. Also ich versteh es einfach nicht. Also die Sprache allein ist es ähm nicht, glaube ich.“

(Fall15: 57)

Gleichstellungsbemühungen sind für they nicht nachvollziehbar, da they nicht von Benachteiligungen weiß. Charm scheint dem Thema hilflos gegenüberzustehen und äußert in anderen Interviewpassagen den Wunsch, aufgezeigt zu bekommen, wo die persönliche

²⁰⁷ Textstellen, die als Unwissen interpretiert werden können, von den Befragten jedoch nicht als solches thematisiert werden, wurden entsprechend nicht mit dieser Subkategorie codiert.

Verantwortung für die Situation liegt. Während das eigene Unwissen Charm hier zwar bewusst ist, jedoch nicht im Sinne einer reflexiven Auseinandersetzung eingebracht wird, sondern dahingehend, die Ablehnung der Thematik zu begründen, wird es an anderer Stelle durchaus genutzt, um zu verdeutlichen, dass die subjektive Einschätzung nicht als unfehlbar verstanden wird: *„Nein, also ich/ da konnte ich nichts mehr, konnte ich nichts mehr zu, zu beitragen. Möglicherweise weiß ich auch zu wenig darüber, das, das kann ja sein, aber ich nehm 's nicht wahr.“* (Fall15: 119) They spricht hier die Möglichkeit an, dass das eigene Wissen nicht ausreichend sein könnte, um Situationen zu beurteilen. So wird impliziert, dass die Einschätzung eine andere sein könnte, wenn they auf andere Wissensbestände zurückgreifen könnte – ein Motiv, das sich in den Interviews wiederholt zeigt.

Es zeigt sich, dass die Mehrheit der Befragten das eigene Unwissen aktiv thematisiert. Dies geschieht in erster Linie, um darzulegen, dass subjektive Einschätzungen nicht als unfehlbar wahrgenommen werden. So wird impliziert, dass ein anderes Wissen dazu führen könnte, dass die Situation der Geschlechter anders bewertet wird. Dass das Unwissen insbesondere in Bezug auf das eigene Umfeld eingebracht wird, ist dabei naheliegend: Denn für dieses kann nicht auf objektiviertes Wissen zurückgegriffen werden (vgl. 5.2.2.2.2), subjektive Annahmen sind hier von besonderer Bedeutung.

5.2.2.2.5 Gebrauch von Stereotypen

Ein Großteil der Befragten bezieht sich auf Stereotype, wobei an dieser Stelle alleine die Nutzung von Geschlechterstereotypen von Interesse ist. Wie in 5.2.2.1 ausgeführt, können Geschlechterstereotype als Teil des subjektiven Geschlechterwissens verstanden werden. In der Analyse erfolgte eine Trennung danach, ob Befragte die Wirkung von Stereotypen als Erklärung für Benachteiligungen diskutieren (vgl. 5.2.2.2.3), oder ob sie sich selber auf solche beziehen. Der an dieser Stelle relevante Bezug auf Stereotype kann dabei in zwei Modi erfolgen: Befragte können diese ohne Reflexion nutzen, sie können den eigenen Gebrauch jedoch auch reflektieren. Zusätzlich können Geschlechterstereotype aufgegriffen werden, indem die Befragten diese kritisch diskutieren, ohne sie selber zu nutzen. Die Auseinandersetzung mit ihnen erfolgt in diesem Fall auf einer Metaebene.

Es zeigt sich, dass ein Großteil der Befragten in seinen Aussagen Bezug auf Stereotype nimmt, und dies geschieht meist ohne Reflexion. Stereotype, die bemüht werden, beziehen sich auf weitverbreitete Annahmen über Fähigkeiten und Eigenschaften von Männern und Frauen. So wird die Meinung vertreten, dass Frauen fleißiger sind, und deswegen in der Schule die besseren Leistungen erzielen. Zusätzlich geht Bente Bendixen davon aus, dass das deutsche Bildungssystem an den Bedürfnissen von Schülerinnen orientiert ist:

„Weil Schule ähm und das betrifft die ganzen Grundschule bis, bis Abitur und so weiter. (Einatmen) Ähm das ist keine Schule ähm im klassischen Sinne für, für Jungs. Weil

Jungs lernen anders und die haben viele Schwierigkeiten damit, so wie das System jetzt ist. Dass ich eher das Problem seh, dass die Jungs irgendwann ähm abgehängt werden, ähm weil die eben auf dieses Lernen gar nicht klar kommen. Die brauchen, (Pause) glaube ich, eher so `n bisschen aktiveres Lernen. Hand anlegen, basteln, was weiß ich was.“

(Fall02: 111)

They zeichnet so das Bild homogener Gruppen von Schülerinnen und Schülern und bedient sich der Vorstellung der Jungen, die durch die Praxis – oder auch: Hand – lernen. Die Möglichkeit, dass nicht alle Schüler dieser Annahme entsprechen und auch Schülerinnen von einem solchen Lehrstil profitieren könnten, zieht they nicht in Betracht. Auch Sam Sammen geht davon aus, dass Kinder sich nach Geschlecht unterscheiden und illustriert das Bild der wilden Jungen am Spielverhalten, für das gilt, *„dass sie dann doch eher mal, (Pause) keine Ahnung, Fußball spielen wollen. Oder (Pause) ähm sich da irgendwie mit Stöckern in 'n, in 'n Büschen da beschäftigen.“* (Fall08: 30) Besonders weit verbreitet ist die stereotype Zuschreibung nicht nur von Eigenschaften und Interessen, sondern auch von Fähigkeiten. So ist Domi Domingo überzeugt, dass Frauen *„eine[r] deutlich ausgeprägtere[n] soziale[n] und emotionale[n] Intelligenz“* (Fall03: 96) aufweisen als Männer, die das *„nicht so gut können“* (Fall03: 96) und referiert damit auf das Stereotyp der sozial-kompetenten, sorgenden Frau. Dem wird mehrfach das Bild der Männer gegenübergestellt, deren soziale Fähigkeiten zwar ausbaufähig scheinen, denen jedoch ausnahmslos ein technisches Grundverständnis gegeben ist.

Nur wenige Befragte nehmen aktiv Bezug auf Stereotype und reflektieren den Gebrauch direkt. Geschieht dies, wird es als Hinweis darauf verstanden, dass ihnen das Stereotyp bekannt ist und sie ein Bewusstsein für die Problematik stereotyper Zuschreibungen aufweisen. Dass sie es dennoch bemühen, legt nahe, dass es Bestandteil ihres praktischen Geschlechterwissens ist. Sie bringen so eine Aussage ein, die sie teilen, scheinen jedoch in dem Moment der Verbalisierung zu realisieren, dass diese ihnen negativ ausgelegt werden könnte beziehungsweise im Widerspruch zum diskursiven Geschlechterwissen steht. In einem solchen Modus thematisiert Kim Kimbor ein geschlechtsspezifisches Konfliktverhalten:

„Ähm nur Frauen ähm kanalisieren das in andere Richtungen. Tun sie da-/ ich sag, ich/ das ist jetzt auch wieder (lacht) nichts, nichts, ähm das soll nicht stereotypisch sein, aber die sind auch ähm eher in der Lage, sich selber zu schädigen, weil sie diese Aggression gegen sich selber lenken. Während Männer die Aggression gegen Dritte lenken, ne. Also nicht gegen sich selber.“

(Fall13: 39)

Durch den Einschub wird deutlich, dass they gewahr ist, dass solch pauschale Aussagen über Geschlechtseigenschaften nicht unkritisch sind. Ebenso deutlich wird jedoch, dass Kimbor überzeugt ist, dass das Geschlecht und entsprechendes Verhalten in einem Zusammenhang stehen.

Im Rahmen der Interviews ist die kritische Diskussion deutlich häufiger zu beobachten, als der reflektierte Gebrauch von Stereotypen. Diese zeichnet aus, dass die Befragten sich mit verbreiteten Stereotypen auseinandersetzen, ohne diese selber zu bemühen. Die thematisierten Stereotype sind den Interviewten somit bekannt, sie stehen ihnen kritisch gegenüber und sind in der Lage, zu reflektieren, ob sie ihr Handeln bedingen. Dabei wird das Bild der technisch versierten Männer bzw. der technisch weniger begabten Frauen besonders häufig thematisiert. So spricht auch Alex Alexandrex die stereotype Zuschreibung von Kompetenzen an, mit der es einhergeht, dass technische bzw. mathematische Fähigkeiten von Mädchen verwundert zur Kenntnis genommen werden:

„Ähm immer noch dieses Bild vorherrscht, dass ähm Naturwissenschaft ähm schwieriger ist, für, für Mädchen begreifbar zu machen. Das zieht sich immer noch durch. Also die, ähm diese ganze MINT-Geschichte, ne. Es macht schon total Sinn, das extrem zu fördern, weil es so tief verankert ist. Das kann ich mir/ ‚Wie, wieso du verstehst, wie eine Pumpe funktioniert?’ [...] Vor allem dieses mit dem Mathe, ne. ‚So, so, wieso kannst du mit Zahlen umgehen?’“

(Fall16: 153-155)

Mädchen und Frauen, die dem Stereotyp nicht entsprechen und deren unerwartete Leistungen hervorgehoben werden, werden in diesem Sinne doppelt *geothered*: Von den anderen Mitgliedern der Genusgruppe unterscheiden sie sich, weil sie über untypische Kompetenzen verfügen. Von den fachlichen Peers hingegen hebt sie ihre Geschlechtszugehörigkeit ab. Neben Stereotypen, die in (Aus)Bildung und Beruf zum Tragen kommen und das Potential haben, die Fähigkeitsselbstkonzepte zu beeinflussen, werden auch solche, die die privaten Geschlechterrollen betreffen, kritisch diskutiert. Neben der Mutterrolle ist hier auch die Zuschreibung typischer Geschlechtseigenschaften Gegenstand der Diskussion. Diese erfolgt meist dahingehend, dass die Möglichkeiten von Frauen durch Stereotype eingeschränkt werden. Sam Sammen allerdings zeigt auf, wie geschlechtsspezifische Zuschreibungen auch männliche Personen betreffen können:

„Ähm da wird zwar auch gesagt, ‚Da soll jetzt nicht irgendwie (Pause), auf die, auf das Geschlecht geguckt werden.’ Aber es ist dann immer dieses mit den Farben, ne. ‚n Mädchen trägt rosa, ähm und ‚n Junge, (Pause) Junge blau.’ Ein Junge trägt gerne lila und auch pink. Ähm also, warum soll er ‚s nicht, nicht dürfen? Warum soll er es nicht

tragen dürfen? Da kriegt er aber dann von den anderen auch zu hören, so ,das geht nicht‘.“

(Fall08: 05)

Nicht dem Stereotyp entsprechend zu handeln, geht, Sammen folgend, mit dem Risiko einher, dass das abweichende Verhalten thematisiert wird. Die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit ist somit nicht mehr frei, sondern es müssen die Konsequenzen, die mit dem Verstoß gegen Konventionen einhergehen können, in Kauf genommen werden. Domi Domingo hingegen problematisiert die Übernahme *typischer* Rollen in heteronormativen Paarbeziehungen – auch, da they in der eigenen Beziehung und dem persönlichen Umfeld wahrnimmt, dass diese noch immer von Bedeutung ist. Dies zeigt sich in dem

„Verlangen der Frauen, dass der Gegenüber ein Gentleman ist, der die Türe aufhält, der ähm, ähm, ähm, sag ich mal, so 'n bisschen, ja, den Dicken Lulli raushängen lässt, wenn, wenn, ähm wenn irgendwas brenzlich ist oder sowas. Oder dann auch zur Verfügung steht, wenn mal die, die, ähm ja, irgend 'ne Notsituation eintritt. So, dass man dann so 'n bisschen als starker Mann dasteht.“

(Fall03: 118)

Ausgangspunkt für Domingos Kritik ist die Annahme, dass eine tatsächliche Gleichstellung nur realisiert werden kann, wenn auch in den Intimbeziehungen von tradierten Rollenmustern abgewichen wird. So problematisiert they Stereotype mit dem Wissen, diesen selber zu entsprechen und thematisiert dies aktiv. In dem Sinne sind sie Teil theirs praktischen und diskursiven Wissens und they ist in der Lage, eine reflexive Distanz einzunehmen, die es ermöglicht, zu erkennen, wo sie das eigene Handeln beeinflussen.

Festhalten lässt sich, dass ein Großteil der Befragten Geschlechterstereotype bemüht. Als Teil des Geschlechterwissens können diese handlungsleitend sein, da das Handeln an Erwartungen, wie Männer und Frauen sind und handeln, ausgerichtet wird. Dies gilt besonders, wenn Akteur*innen ihre Annahmen – und deren Wirkung – nicht bewusst sind. Stereotype, die die Befragten unreflektiert nutzen, sind ein Hinweis auf solch praktische Wissensbestände. Nur selten lässt sich beobachten, dass Befragte Stereotype in einem reflexiven Modus nutzen – dies ist als Hinweis darauf zu verstehen, dass sie Teil des praktischen Wissens sind und das Handeln entsprechend bedingen, die Akteur*innen jedoch prinzipiell in der Lage sind, sich ihre Wirkung bewusst zu machen. Weit verbreitet ist die kritische Diskussion von Stereotypen. In dieser Weise reflektierte Stereotype sind als Teil des diskursiven Geschlechterwissens zu verstehen und für sie gilt, dass sie im Handeln regelhaft und bewusst berücksichtigt werden können.

5.2.2.3 Quintessenz der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse

Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse gibt Aufschluss über das Geschlechterwissen der Befragten. Diesbezüglich ist das handlungsleitende Wissen von besonderem Interesse, das zumeist als praktisches Wissen vorliegt. Der Unterscheidung Wetterers in diskursives und praktisches Wissen folgend gilt jedoch, dass die Erhebung praktischen Wissens unmöglich ist – denn alles Wissen, das von Befragten eingebracht wird, ist ihnen spätestens im Moment der Erhebung diskursiv verfügbar und somit kein praktisches Wissen im eigentlichen Sinne mehr.²⁰⁸ Diese Einschränkung kommt auch hier zum Tragen - es ist allerdings anzunehmen, dass das von den Befragten eingebrachte Geschlechterwissen sich danach unterscheidet, ob es ihnen bereits vor dem Interview diskursiv verfügbar war, oder ob sie es sich erst im Interview vergegenwärtigen, und somit ein primär praktisches Wissen dahingehend gewandelt wird, dass es thematisierbar ist. Im Sinne Wetterers wird in diesen Situationen der Widerspruch, dass „die diskursiv verfügbaren Bestandteile des Wissens das Reden bestimmen, aber im Handeln anderen Relevanzen das Feld überlassen“ (2008a: 51) wird, etwas aufgeweicht, das Wissen wird als Annäherung an praktische Wissensbestände verstanden. Hiervon ist insbesondere dann auszugehen, wenn die Befragten subjektive Annahmen einbringen, durch die sie Geschlechterverhältnisse erklären oder legitimieren. Solche Prozesse zeigen sich primär für Befragte, die sich bisher wenig bzw. nicht im aktiv-reflexiven Modus mit der Thematik auseinandergesetzt haben, deren diskursives Geschlechterwissen wenig ausgeprägt ist und die das Interview so im besonderen Maße zur Reflexion herausgefordert hat. Daneben wird auch der unreflektierte Bezug auf (Geschlechter)Stereotype als Rückgriff auf praktisches (Geschlechter)Wissen verstanden, denn diese entsprechen „angeeigneten Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata“ (ebd.: 50). Dass diese von den Befragten im Interview thematisiert werden, bedeutet dabei nicht, dass ihnen bewusst ist, dass sie Stereotype bemühen oder wie diese Annahmen ihr Handeln beeinflussen. Vielmehr ist die Nutzung ohne Reflexion als Hinweis darauf zu verstehen, dass ein Wissen, das als soziale Tatsache empfunden wird und dessen Handlungsrelevanz nicht zu hinterfragen ist, eingebracht wird.²⁰⁹

Inhaltlich zeigt sich, dass die Befragten ihr Umfeld als geschlechtergerechter wahrnehmen, als die Wissenschaft und die Gesellschaft, wobei gilt, dass der eigene Studien- / Arbeitsbereich

²⁰⁸ Da im Rahmen eines Interviews nur erhoben, was verbalisiert werden kann, ist die Erhebung rein praktischen Wissens nicht möglich.

²⁰⁹ Zum Vergleich sei hier kurz auf den reflektierten Gebrauch von Stereotypen verwiesen: Diesen zeichnet es aus, dass Befragte Stereotype heranziehen, jedoch in der Folge darauf verweisen, dass sie ein solches bemüht haben. Entsprechend hat bereits eine Auseinandersetzung mit dem Stereotyp stattgefunden. Dieses ist zwar noch Teil des praktischen Wissens, wie der Rückgriff belegt, da dies den Befragten jedoch bewusst ist, sind sie in der Lage, die Relevanz des Stereotyps für das eigene Handeln zu reflektieren. Angelika Wetterer führt aus, wie erst die reflexive Distanz zum eigenen Wissen Akteur*innen befähigt, dessen Handlungsrelevanz zu erkennen (2008a: 52).

als am wenigsten benachteiligend angesehen wird. Der Befund der quantitativen Erhebung bestätigt sich somit auch in den qualitativen Daten. Darüber hinaus geben diese Aufschluss darüber, dass die Befragten ihre Benachteiligungseinschätzung in Bezug auf die Gesellschaft bzw. Wissenschaft mehrheitlich auf objektiviertes Wissen zurückführen, das für das eigene Umfeld nicht zur Verfügung zu stehen scheint. So leiten sie die Benachteiligungseinschätzung hier aus ihrem eigenen Erleben ab. Diese rein subjektiven Annahmen sind jedoch anfällig für Verzerrungen und können als Erklärung dafür angesehen werden, dass das eigene Umfeld als besonders geschlechtergerecht angesehen wird.

Weiterhin gilt, dass die Befragten ihrem Wissen nur eine begrenzte Gültigkeit zuschreiben: Ungleichheiten, die in Bezug auf Gesellschaft und Wissenschaft als Indikator für Benachteiligungen genannt werden, werden im eigenen Umfeld als zufällig verstanden und Benachteiligungsmechanismen, denen generell Gültigkeit zugesprochen wird und mit denen benachteiligende Praxen einhergehen, werden in Bezug auf die Hochschule und den eigenen Studien- / Arbeitsbereich nicht als relevant erachtet. Stattdessen werden Ungleichheiten bzw. Benachteiligungen im Umfeld in erster Linie durch übergeordnete soziale Strukturen erklärt, die von den Befragten nicht direkt beeinflussbar sind. Auch diesbezüglich wird das eigene Umfeld so als besonders geschlechtergerecht erlebt und dargestellt. Dazu passend wird das teilweise umfangreiche Geschlechterwissen der Befragten nur in den Fällen, in denen explizit von Benachteiligungen im eigenen Umfeld ausgegangen wird, genutzt, um kollektive und individuelle Praxen kritisch zu reflektieren.

Von besonderem Interesse ist in diesem Kontext, dass die Befragten das eigene Geschlechterwissen mehrheitlich nicht als erschöpfend ansehen. Denn diese reflexive Haltung wird als Voraussetzung dafür gesehen, sich mit den eigenen Wissensbeständen auseinanderzusetzen. Relevant ist weiterhin der bereits angesprochene und verbreitete Gebrauch von Geschlechterstereotypen, der Aufschluss über implizite Annahmen, die das Handeln bedingen, gibt. Dabei erfolgt in keinem Fall eine Reflexion der Frage, wie diese zustande kommen und wie sie das Handeln beeinflussen. So ist auch die Möglichkeit, dass Stereotype im Sinne der Dualität einerseits das Handeln beeinflussen, und andererseits erst durch diese Handlungen Bestätigung erfahren, kein Gegenstand der Diskussion.

5.2.3 Typenbildung

5.2.3.1 Zum Prozess der Typenbildung

Die Typenbildung erfolgte in Anlehnung an Udo Kuckartz' achtschrittigen Analyseprozess (2018: 153) im Anschluss an die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse. Dieser sieht vor, dass auf die (1.) „Bestimmung von Sinn, Zweck und Fokus der Typenbildung“ (ebd.: 154) die (2.) „Bestimmung des Merkmalsraums“ (ebd.) folgt. Da die Typen Aufschluss über das Geschlechterwissen und gleichstellungsrelevante Einstellungen verschiedener Gruppen

Phase	Arbeitsschritt
1	(Definition des Merkmalsraums und) Erstellen von Fallzusammenfassungen, die die relevanten Merkmale fokussieren
2	Fallzusammenfassungen nach Ähnlichkeit sortieren, ordnen und gruppieren
3	Festlegung der Zahl der zu bildenden Typen
4	Benennung der Typen
5	Zuordnung der Fälle zu Typen und ordnen der Fälle eines Typs nach Nähe bzw. Distanz zu diesem

Tabelle 5-15 - Ablauf der induktiven Typenbildung
(Eigene Darstellung, nach Kuckartz 2018: 151)

von Hochschulangehörigen geben sollen, wurden das Geschlechterwissen – genauer: Die Benachteiligungseinschätzung, das Benachteiligungswissen und das Wissen über Benachteiligungsgründe –, das Gleichstellungsverständnis der Befragten sowie die Nutzung von Stereotypen als primäre Merkmale, auf denen die Typenbildung basiert, festgelegt. Da hier auf bereits vorliegende Codierungen zurückgegriffen werden konnte, entfiel das (3.) „Codieren bzw. Recodieren“ (ebd.: 155).

Anschließend konnte mit der (4.) „Bestimmung des Verfahrens der Typenbildung und Konstruktion der Typologie“ (ebd.: 156) die eigentliche Typenbildung begonnen werden. Um eine möglichst „natürliche“ (ebd.: 150) Typologie zu generieren, fiel die Wahl auf ein induktives Verfahren der Typenbildung. Dafür werden die Befragten so zu Typen gruppiert, „dass die einzelnen Typen intern möglichst homogen und extern möglichst heterogen sind“ (ebd.). Kuckartz selbst weist darauf hin, dass so gebildete Typen meist polythetisch sind, was bedeutet, dass die Fälle, die einen Typ bilden, sich nicht bezüglich aller Merkmale entsprechen, sich jedoch besonders ähnlich sind. Die Komplexität der empirischen Realität findet sich so auch in den Typen. Polythetische Typen lassen sich sowohl statistisch, als auch „intellektuell, d. h. durch systematisches, geistiges Ordnen“ (ebd.: 151) bilden, wobei in diesem Fall gilt, dass nicht nur die geringe Fallzahl, sondern auch die gewählten, qualitativen Merkmale, nur eine intellektuelle Bildung der Typen erlauben. Diese erfolgte nach dem von Kuckartz empfohlenem Ablauf (vgl. Tabelle 5-15). Dabei wurde neben den schriftlichen Fallzusammenfassungen auch auf eine tabellarische Darstellung zurückgegriffen, die grafisch Aufschluss darüber gibt, welche Wissensbestände von den Befragten angesprochen wurden, ob und in welchem Modus sie auf Stereotype zurückgreifen und welches Gleichstellungsverständnis sie aufweisen.²¹⁰ Für die Festlegung der Zahl der zu bildenden Typen gaben die Ergebnisse der Clusteranalysen einen ersten Hinweis: Mittels dieser ließen sich drei Typen identifizieren. Ergänzend war durch die vorherige Arbeit am qualitativen

²¹⁰ Das in 5.2.2.2.4 dargelegte *Unwissen* der Fälle wurde in der Typenbildung nicht berücksichtigt. Ebenso wie die Nutzung von Stereotypen wurde es nicht regelhaft erhoben, im Gegensatz zu dieser zeigen sich jedoch keine systematischen Unterschiede in dessen proaktiver Thematisierung. Für die Bildung der Typen bietet die Aufnahme der Kategorie somit keinen Mehrwert, auch wenn die Erkenntnis, dass ein Großteil der Befragten das eigene Wissen nicht als erschöpfend ansieht, für die Gestaltung von Angeboten zu Wissensreflexion und –vermittlung von großer Bedeutung ist.

Kategorienspezifische Zuordnung der Fälle zu Typen						
Typ	Fälle	Stereotype	Verständnis	Benachteiligungs- einschätzung	Benachteiligungs- wissen	Wissen über Gründe
1	Fall01	1	1	1	2	1
1	Fall06	1	1	2	1	1
1	Fall07	1	1	1	1	1
1	Fall12	2	1 / 2	3	1	1
1	Fall16	1	1 / 2	3	1	1
2	Fall03	2	2	3	1	2
2	Fall05	2	2	3	3	2
2	Fall13	2	2	2	1	1
3	Fall08	2	2	. ²¹¹	3	3
3	Fall09	Kein Gebrauch	3	3	2	1
4	Fall02	4	4	4	3	3
4	Fall15	4	3	4	4	2
5	Fall04	5	5	5	5	5

Tabelle 5-16 - Zuordnung der Fälle zu Typen

Material bereits bekannt, dass sich einer der Fälle stark von den anderen unterscheidet und einen eigenen Typ konstituieren wird, sodass vor Beginn der Typenbildung davon ausgegangen wurde, dass sich eine Lösung mit drei plus einem Typen anbietet. Bereits beim Schreiben der Fallzusammenfassungen fiel jedoch auf, dass das qualitative Material eine deutlich differenziertere Typenbildung ermöglicht als das quantitative. Dieser Eindruck verfestigte sich während der systematischen Ordnung der Fallzusammenfassungen, in der sich eine Lösung mit vier plus einem Typ als dem Material angemessen erwies. Die so identifizierten Typen wurden benannt, wobei die Namen so gewählt wurden, dass sie die Haltung der Befragten zur Gleichstellung illustrieren.²¹² Im Anschluss wurden kurze Beschreibungen der Typen erstellt, mittels derer für jeden Fall und jedes konstituierende Merkmal festgelegt werden konnte, welchem Typ die befragte Person zuzuordnen ist; Tabelle 5-16 gibt die entsprechenden Informationen aus. Die (5.) finale „Zuordnung aller Fälle der Studie zu den gebildeten Typen“ (ebd.: 157) erfolgte mit Bezug auf diese Informationen sowie die inhaltlichen Fallzusammenfassungen. Der Rückgriff auf diese qualitativen Informationen und das durch die Arbeit am Material erlangte Hintergrundwissen bedingt es, dass die

²¹¹ Fall08s Benachteiligungseinschätzung weicht deutlich von der aller Typen ab. Am ähnlichsten ist they Typ 4, der Benachteiligungen in keinem Bereich als gegeben ansieht. Einer entsprechenden Zuordnung steht jedoch entgegen, dass Fall08 in Bezug auf die Gesellschaft von Benachteiligungen ausgeht und so durchaus ein Bewusstsein für diese aufweist. Fall08s einzigartige Benachteiligungseinschätzung bedingt es, dass they bezüglich dieser Kategorie keinem Typ zugeordnet wird.

²¹² Zwar legt die Forschungsfrage nahe, die Typen in Anlehnung an ihre Wissensbestände zu benennen, mit einer solchen Benennung geht jedoch eine Bewertung dieser einher, die, im Sinne Wetterers (2008a: 41f), vermieden werden soll.

Zuordnung der Fälle zu den Typen nicht in jedem Fall direkt der Zuordnung der Fälle zu den Ausprägungen der einzelnen Merkmale in Tabelle 5-16 entspricht, wie sich an Fall12 illustrieren lässt: Fall12 ist dem Typ 1, den Gleichstellungsüberzeugten, zuzurechnen, obwohl they bezüglich der Nutzung von Stereotypen auf den ersten Blick dem Typ 2 und bezüglich der Benachteiligungseinschätzung dem Typ 3 entspricht, sodass eine Zuordnung zu Typ 2 naheliegend wäre. In der Auseinandersetzung mit dem Material zeigt sich jedoch, dass diese inhaltlich nicht angemessen ist. So gilt für die Nutzung von Stereotypen, dass Fall12 in einer Sequenz selber Bezug auf eine stereotype Vorstellung nimmt, ohne dies zu reflektieren: *„Und dass auch immer noch der Mann dann sagt ‚ja gut, dann arbeite ich weiter. Weil ich will meine Stelle nicht verlieren.‘ Wobei dann egal ist, wie 's der Frau in ihrer Stelle geht.“* (Fall12: 82) Durch diese Aussage, in der Fall12 Väter pauschalisierend so darstellt, dass sie die eigene Karriere ohne Rücksicht auf familiäre Belange verfolgen, ist die Voraussetzung erfüllt, they bezüglich des Merkmals Stereotype Typ 2 zuzuordnen. Werden theirs Aussagen mit denen der anderen Fälle, die diesbezüglich Typ 2 zugeordnet wurden, verglichen, zeigt sich jedoch, dass sich theirs Nutzung von Stereotypen qualitativ deutlich von der der anderen Befragten unterscheidet: They reflektiert verbreitete Stereotype in verschiedenen Interviewpassagen kritisch, die zitierte Passage ist der einzige Zusammenhang, in dem they ohne jede Reflexion Bezug auf sie nimmt. Auffällig ist zudem, dass Fall12 hier auf ein männliches Stereotyp Bezug nimmt. Für die Benachteiligungseinschätzung (Gesellschaft und Wissenschaft: Ja, Hochschule: Weiß nicht, Studien- / Arbeitsbereich: Nein), die Fall12 einbringt, gilt, dass diese gar eine Zuordnung zu Typ 3 nahelegt. Aus einer qualitativen Perspektive zeigt sich jedoch, dass Fall12 die eigenen Urteile in Bezug auf die Hochschule und den Studienbereich dahingehend einschränkt, dass diese auf theirs aktuellem Wissensstand beruhen und so impliziert, dass Benachteiligungen hier durchaus von Relevanz sein können, dies they nur noch nicht bekannt ist. Auch hier unterscheidet Fall12 sich klar von anderen Fällen, die bezüglich der Benachteiligungseinschätzung dem Typ 3 zugeordnet sind und eine Benachteiligung von Frauen in Hochschule sowie Studien- und Arbeitsbereich definitiv ausschließen.

Nachdem alle Fälle den Typen zugeordnet wurden, zeigt sich, wie erwartet, dass diese polythetisch sind – die Fälle eines Typs sind einander ähnlich, jedoch nicht gleich, und sie lassen sich klar von den anderen Typen abgrenzen. Der folgende Analyseschritt, die (6.) „Beschreibung der Typologie, der einzelnen Typen und vertiefende Einzelfallinterpretation[en]“ (ebd.: 157) erfolgt in 5.2.3.2 und den entsprechenden

Unterkapiteln. Hierfür werden in 5.2.3.2 kurz die Charakteristika der Typen erläutert, bevor diese in 5.2.3.2.1 – 5.2.3.2.5 anhand repräsentativer Fälle vorgestellt werden.^{213, 214}

5.2.3.2 Typologie und Typen

Dem Typ 1 sind die Gleichstellungsüberzeugten zuzurechnen. Sie haben bisher noch keine negativen Erfahrungen mit Gleichstellung gemacht und setzen sich intrinsisch motiviert mit dem Thema auseinander. Von dieser Auseinandersetzung zeugt auch ihr Gleichstellungsverständnis: Es ist intersektional und geprägt von der Überzeugung, dass die binäre Klassifikation der Geschlechter überkommen ist. Mit Gleichstellung verbinden sie, dass alle Personen die gleichen Chancen haben. Die Gleichstellungsüberzeugten zeichnen sich dadurch aus, dass sie Benachteiligungen in den vier erhobenen Gesellschaftsbereichen als gegeben ansehen. Da sie ein vertieftes Wissen über Benachteiligungen haben, sind ihnen neben offensichtlichen bzw. weithin bekannten Benachteiligungen – exemplarisch quantitative Ungleichheiten und die Gender Pay Gap – auch verdeckte Benachteiligungen – exemplarisch eine mangelnde Würdigung der Leistungen von Wissenschaftlerinnen und die Wirkung hegemonial männlicher Kulturen – bekannt.²¹⁵ Um Benachteiligungen zu erklären,

²¹³ Kuckartz verweist darauf, dass diese vertiefende Einzelfallinterpretation auf zwei Arten erfolgen kann: Möglich ist es, den Typ durch Fälle, die diesen besonders gut repräsentieren, vorzustellen, oder mittels eines Modellfalls. Für diesen werden die Textsegmente aller Fälle des Typs herangezogen, um mittels der bestgeeigneten Textstellen einen Fall zu konstruieren, der dem Typ ideal entspricht (2018: 158), in der Realität jedoch nicht existiert. In diesem Fall werden die Typen anhand repräsentativer Fälle vorgestellt.

²¹⁴ Als finale Auswertungsschritte empfiehlt Kuckartz die (7.) „Analyse der Zusammenhänge zwischen Typen und sekundären Informationen“ (2018: 158) sowie die (8.) Analyse der „Zusammenhänge zwischen Typen und anderen Kategorien“ (ebd.: 159). Entsprechende Analysen wurden auch in diesem Fall durchgeführt, es gilt jedoch, dass die Zahl der Fälle, in Relation zur Zahl der Typen, es teilweise verunmöglicht, Muster zu identifizieren. Die Ergebnisse sind deswegen nicht Teil dieser Arbeit, es sei jedoch darauf hingewiesen, dass sich kein Zusammenhang mit den soziodemographischen Merkmalen der Fälle zeigt – dies steht in Übereinstimmung mit den Ergebnissen der Clusteranalysen, in denen die Zugehörigkeit zu einem Cluster lediglich mit der Geschlechtsidentität der Befragten zusammenhing. Ob sich ein vergleichbarer Zusammenhang auch in den qualitativen Daten zeigt, konnte nicht untersucht werden, da die Geschlechtsidentität der Befragten nicht offengelegt werden soll. Kurz verwiesen sei auch auf die Ergebnisse der Analyse der Zusammenhänge zwischen Typen und weiteren Kategorien, die für die Kategorien *professionelles Handeln* und *Situationen* durchgeführt wurde: Während kein direkter Zusammenhang zwischen der Zugehörigkeit zu einem Typ und der Relevanz, die Gleichstellungs- bzw. Geschlechteraspekten für das professionelle Handeln zugeschrieben wird, ermittelt werden konnte, zeigen sich Zusammenhänge, wenn berücksichtigt wird, in welchem Modus die Typen ihr Agieren durch diese beeinflusst sehen. Für die Verortung der Situationen, in denen Gleichstellung als relevant erlebt wurde und Konsequenzen, die aus diesen gefolgt sind, gilt, dass sich naheliegende Zusammenhänge zeigen. In Bezug auf beide Kategorien gilt, dass sich für die stark besetzten Typen deutlichere Zusammenhänge identifizieren lassen, was nicht verwundert: Je größer die Menge der Fälle, desto eher kann eine einzelne Abweichung vernachlässigt werden. Den Gleichstellungskritischen und Geschlechtsblinden sind jeweils nur zwei Fälle zugeordnet, sodass die interessierenden Aussagen beider Fälle sich gleichen müssten, um einen Zusammenhang erkennen zu können. Die Antifeminist*innen sind mit nur einem zugeordnet Fall ohnehin gesondert zu betrachten. So bleibt eher zu fragen, ob – rein deskriptive – Zusammenhangsanalysen in diesem Fall methodisch angemessen sind. Der Nachvollziehbarkeit halber befindet sich die ausführliche Darstellung der Ergebnisse der Zusammenhangsanalyse trotzdem unter 9.7 im Anhang.

²¹⁵ An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass die Zuordnung der Fälle zu den Typen einzig auf Basis der Interviews geschieht. So wird das dort eingebrachte Wissen mit dem Wissen, über welches die Befragten

greifen die Benachteiligungsüberzeugten nicht auf essentialistische oder individualisierende Ansätze zurück, vielmehr fokussieren sie solche, die auf die Wirkung sozialer Strukturen abzielen. Vereinzelt benennen sie diese auch als solche und diskutieren sie kritisch. Bezug auf Stereotype nehmen sie nur, um sich in einem kritisch-reflexiven Modus mit diesen auseinanderzusetzen.

Typ 2 wird als die Gleichstellungsaffinen bezeichnet. Sie haben mit Gleichstellungsbestrebungen bisher keine negativen Erfahrungen gemacht und sich bereits intensiver mit der Thematik beschäftigt – intrinsisch motiviert oder durch Einflüsse von außen. Wurde die Auseinandersetzung angeregt, gilt, dass sie diese proaktiv weitergeführt haben. Ihr Gleichstellungsverständnis ist explizit non-binär und mit Gleichstellung assoziieren sie Chancengleichheit. Die Gleichstellungsaffinen gehen davon aus, dass Frauen in weiten Teilen der Gesellschaft Benachteiligungen erfahren, allerdings nicht in ihrem direkten Umfeld, dem eigenen Studien- / Arbeitsbereich. Sie verfügen über ein umfangreiches Benachteiligungswissen, sodass ihnen neben offensichtlichen auch weniger offensichtliche Benachteiligungen bekannt sind – exemplarisch die historische Dimension der Benachteiligung von Frauen. Benachteiligungen erklären sie dabei einerseits mittels sozialer Strukturen, die sie zwar kritisch diskutieren, jedoch nicht als solche benennen, andererseits sind ihre Argumentationen nicht frei von essentialistischen bzw. individualisierenden Aussagen. Stereotype werden von den Gleichstellungsaffinen kritisch diskutiert, jedoch auch selber genutzt. Auf diesen Gebrauch folgt eine Reflexion.

Die Gleichstellungskritischen bilden den Typ 3. Sie haben bisher keine negativen Erfahrungen mit Gleichstellung gemacht. Wenn sie sich bereits mit dem Thema auseinandergesetzt haben, so geschah dies auf Anregung. Ihr Gleichstellungsverständnis ist non-binär, wobei dieser Aspekt erlernt wirkt. Neben dem Geschlecht sehen sie im Kontext der Gleichstellung weitere Diversitätskategorien als relevant an, hieraus folgt jedoch kein explizit intersektionales Verständnis. Gleichstellung bedeutet auch für die Gleichstellungskritischen, dass alle Akteur*innen die gleichen Chancen haben, wobei sie sich gegen die Parität als generelles Ziel aussprechen. Kritisch diskutieren sie, dass Gleichstellung das meritokratische Prinzip aushebeln und Männer benachteiligen könne. Die Gleichstellungskritischen schließen Benachteiligungen von Frauen nicht per se aus, in ihrem Umfeld – und damit an der Hochschule und im Studien- / Arbeitsbereich – sehen sie diese jedoch nicht als gegeben an. Sie verfügen über ein Wissen über offensichtliche Benachteiligungen und erklären diese oft individualisierend bzw. essentialistisch. Verweisen sie in ihren Erklärungen auf strukturelle

verfügen, gleichgesetzt. Nicht ausgeschlossen werden kann jedoch, dass ihr tatsächliches Wissen umfangreicher ist als die Bestände, die sie in den Interviews thematisiert haben.

Aspekte, bleibt eine kritische Reflexion dieser zumeist aus. Stereotype nutzen die Gleichstellungskritischen mit und ohne Reflexion, diskutieren diese jedoch auch kritisch.

Typ 4 wird als die Geschlechtsblinden bezeichnet. Die Geschlechtsblinden haben sich noch nicht über das – im professionellen Kontext – erforderliche Maß mit Gleichstellung auseinandergesetzt. Erfahrungen, die sie in diesem Zusammenhang gemacht haben, bewerten sie nicht nur positiv. Gleichstellung bedeutet für die Geschlechtsblinden, dass alle die gleichen Chancen haben. Sie betonen jedoch, dass es in der Verantwortung der Akteur*innen liegt, wie diese genutzt werden. Ihr Gleichstellungsverständnis ist nicht intersektional und bezieht sich auf das binäre Geschlechtssystem. Die Geschlechtsblinden sehen eine Benachteiligung von Frauen in keinem der interessierenden Gesellschaftsbereiche als gegeben an, schließen diese jedoch für einzelne Bereiche auch nicht explizit aus. Beobachtete Ungleichheiten sehen sie nur in den seltensten Fällen als Indikator für Benachteiligungen an. Benachteiligungen, die sie (an)erkennen, sind meist offensichtlich. Indem sie diese essentialistisch bzw. individualisierend erklären, wird deutlich, dass strukturelle Benachteiligungen von ihnen nicht als relevant erachtet werden. Stereotype nutzen sie meist ohne Reflexion, kritisch diskutieren sie diese nicht.

Typ 5 ist insofern besonders, als dass ihn nur ein Fall konstituiert. Dieser ist jedoch nicht nur so speziell, dass er sich keinem der anderen Typen zuordnen lässt, sondern steht auch für eine Gruppe, die sich nicht nur an der Hochschule, sondern auch in anderen Kontexten zeigt und die - mehr oder weniger organisiert - Aktivismus gegen Gleichstellung betreibt: Die Antifeminist*innen (Marx/Kotlenga 2017: 5ff). Antifeminist*innen setzen sich aktiv mit Gleichstellung auseinander und bringen erhebliche Ressourcen hierfür auf. Die Beschäftigung erfolgt jedoch nicht ergebnisoffen und wertfrei, sondern primär in der Gruppe der Peers, die die eigenen Positionen bestätigt und Andersdenkende abwertet. Erfahrungen, die die Antifeminist*innen bisher mit Gleichstellung gemacht haben, bewerten sie durchweg negativ. Ihr Gleichstellungsverständnis zeichnet sich dadurch aus, dass sie entsprechende Bemühungen als illegitimen Eingriff in die soziale Ordnung verstehen: Zwar befürworten auch sie, dass alle Menschen die gleichen Chancen haben sollten, sehen dies jedoch als gegeben an. Unter dieser Voraussetzung lehnen sie Gleichstellung ab. Die Antifeminist*innen schließen Benachteiligungen von Frauen in allen Gesellschaftsbereichen aus. Entsprechend verfügen sie auch nicht über Benachteiligungswissen. Sollen sie bestehende Ungleichheiten erklären, geschieht dies ausschließlich essentialistisch oder individualisierend. Stereotype nutzen sie verbreitet und ausschließlich ohne Reflexion.

5.2.3.2.1 Die Gleichstellungsüberzeugten

Repräsentativ für den Typ der Gleichstellungsüberzeugten ist Iggy Ignaz. They ist als Professor*in an der Hochschule beschäftigt, zwischen 45 und 59 Jahren alt und verfügt laut

Selbstauskunft über umfangreiche Expertise im Bereich der Gleichstellung. Wie alle Befragten, hat Ignaz sich per E-Mail zur Teilnahme an einem Interview bereit erklärt. Die Terminvereinbarung erfolgte unkompliziert auf dem gleichen Weg und das Interview wurde mittels eines Videokonferenzsystems geführt. Die Interviewatmosphäre war entspannt, da Ignaz und ich uns bereits aus dem beruflichen Kontext kannten, duzten wir uns. Das Interview dauerte ca. 105 Minuten und war frei von Störungen. Nach dessen Ende berichtete Ignaz noch, dass they Freude an Gesprächen über Gleichstellung habe und erkundigte sich, inwiefern es mir möglich war, für die Interviews eine Stichprobe nach meinen Wünschen zusammenzustellen.

Für Ignaz bedeutet Gleichstellung, dass die Geschlechter die gleichen Zugänge „zu dem haben [...], was sie gerne machen möchten“ (Fall01: 7). Dies gilt für Ignaz sowohl gesamtgesellschaftlich, als auch in Bezug auf die Hochschule. Hier findet they es unverzichtbar, dass Kontexte geschaffen werden, die nicht geschlechtlich geprägt sind, es jedoch den Akteur*innen überlassen wird, ob sie in diesen partizipieren möchten:

„[...] dass aber auch jede Frau, oder jede Person, soll für sich entscheiden können, ob sie es machen möchte, oder nicht. Ich möchte niemanden zwingen. Das war auch immer so mein Grundsatz, ich möchte immer eine/ah also wenn ich all meine Projekte, die ich gemacht habe/ immer so die Frage ‚Wie kann ich eine Umgebung schaffen, dass sich sowohl Frauen als auch Männer ähm oder alle, äh die sich auch keinem dieser beiden Geschlechter zuordnen, wohlfühlen?‘, dass sie ähm für sich sagen ‚Ja, das ist der Platz, wo ich, wo ich hingehöre‘ aber ich möchte niemandem sagen ‚Boah du musst dich jetzt aber dafür entscheiden, weil das gesellschaftlich jetzt äh, äh gefordert ist‘.“

(Fall01: 7)

Ignaz ist ein*e Vertreter*in der Idee *fix the system, not the woman*, da they Ungleichheiten auf soziale Strukturen, die das individuelle Handeln beeinflussen, zurückführt. Diese sind für Ignaz Ansatzpunkt, um die Gesellschaft geschlechtergerechter zu gestalten. Von oberster Priorität ist es für Ignaz in diesem Zusammenhang, Bedingungen zu schaffen, durch die Bereiche, in denen Frauen bisher unterrepräsentiert sind, so attraktiv werden, dass sie sich aktiv für diese entscheiden. Denn eins macht Ignaz wiederholt klar: Für they ist es keine Option, entsprechende Beteiligung gegen die Wünsche der Frauen zu forcieren. Deutlich wird, dass Ignaz' Gleichstellungsverständnis von der Frauenfrage geprägt ist, sich jedoch kontinuierlich (weiter)entwickelt: They denkt verschiedene Geschlechtsidentitäten mit und diskutiert, dass Geschlecht nicht die einzige ungleichheitsrelevante Diversitätskategorie ist. Allerdings gilt für Ignaz, dass Geschlecht in diesem Kontext von besonderer Relevanz ist, denn *„eine Ausgrenzung von Minderheiten finde ich SUPER schlimm und auch da müssen wir ganz viel an Sensibilität und auch an Maßnahmen ergreifen, dass wir das nicht tun. Aber hier haben*

wir 'ne Ausgrenzung von einer Gruppe, die nicht mal eine Minderheit ist." (Fall01: 170) Nach Ignaz' Verständnis ist Gleichstellung nicht erreicht, wenn lediglich die quantitativen Verhältnisse angeglichen sind – dies erläutert they an der Zusammensetzung von Leitungsteams, die zwar geschlechterparitätisch besetzt sind, in denen Männer jedoch die höchsten Funktionen innehaben, und offenbart so ein qualitatives Verständnis von Gleichstellung.

Ignaz sieht Frauen in der Gesellschaft, der Wissenschaft, an der Hochschule und im eigenen Studien- / Arbeitsbereich als benachteiligt an – das eigene Umfeld nimmt they somit nicht als geschlechtergerechter als andere Kontexte wahr. Diese Einschätzung führt they unter anderem auf ungleiche Geschlechterverhältnisse zurück, wobei neben Aspekten der vertikalen Segregation auch solche der horizontalen angesprochen werden. Dabei beziehen sich Ignaz Ausführungen nicht nur auf Bereiche, in die they selber involviert ist, sondern ebenso auf die Politik:

„Öhm ich brauch mir nur die Strukturen äh in unseren öffentlichen Ämtern angucken. Ähm äh die Zusammensetzung des Bundestags, des Bundes-, also so, so, so politische Ämter. Dort sehen wir doch sehr deutlich, dass wir eine deutliche Unterrepräsentation von Frauen haben äh (Pause) und ich fin-/ das, das spiegelt einem in gewisser Weise einfach unsere Gesellschaft wieder.“

(Fall01: 35)

Doch auch die Verhältnisse in der eigenen Disziplin thematisiert Ignaz wiederholt und bringt ein umfangreiches Wissen über diese und deren Entwicklung ein. Diesbezüglich weist they auch auf weniger offensichtliche Ungleichheiten hin:

„Es gibt IMMER wieder Veranstaltungen, wo auf dem Podium nur Männer sitzen. Also, gerade im [MINT-Fach], also, in diesen technischen Bereichen, wo nur Männer sitzen, wo ich denke ‚Boah, äh dass sich das überhaupt Veranstaltungen heut noch leisten‘. Ähm und dann finde ich oft auch, es hilft gar nicht, äh wenn man dann die eine Alibi-Frau äh dahin setzt, sondern man muss (Pause) äh auch schauen, dass man das auch ein bisschen, (Pause) ja, paritätischer besetzt. Auch wenn man vielleicht weiß, in dem Bereich gibt es derzeit gar nicht so viele Frauen. Äh trotzdem das Bild nach außen noch mal sehr stärkt.“

(Fall01: 110)

Ignaz ist überzeugt, dass die Repräsentation von Frauen von großer Bedeutung ist und *Role Models* einen Unterschied machen können – so lässt sich die Forderung, Frauen nicht entsprechend ihres Anteils in der Grundgesamtheit zu beteiligen, sondern sie bewusst in den Fokus der (fach)öffentlichen Wahrnehmung zu stellen, erklären. Speziell bezogen auf die

Wissenschaft diskutiert Ignaz Aspekte der horizontalen Segregation und offenbart damit Wissen über die quantitativen Verhältnisse in unterschiedlichen Disziplinen. Ignaz sieht sich zudem in der Lage, Benachteiligungen in alltäglichen Interaktionen zu erkennen, wobei they nicht weiß, ob die Beteiligten diese ähnlich erlebt haben, und schildert sie. Dabei weist they darauf hin, dass davon auszugehen ist, dass das benachteiligende Moment des eigenen Handelns den Handelnden meist nicht bewusst ist – they unterstellt demnach nicht, dass bewusst (und absichtlich) benachteiligt wird. Weiterhin hat Ignaz Wissen von geschlechtsspezifischen Benachteiligungen, die they als „Nötigung“ (Fall01: 116) bezeichnet. Mit der Aussage „[a]ber äh auch da kann ich natürlich sagen, es hätte mich gewundert, wenn es das nicht bei uns an der Hochschule gebe“ (Fall01: 116) verdeutlicht they auch an dieser Stelle, dass die Hochschule nicht als geschlechtergerechter bzw. weniger benachteiligend wahrgenommen wird, als andere Gesellschaftsbereiche. Vielmehr gilt für they, dass „wir so 'n bisschen den Schleier davor tun“ (Fall01: 116) würden, würde davon ausgegangen, dass Frauen an der Hochschule sicher vor entsprechenden Erfahrungen sind.

In der Erklärung von Benachteiligungen fokussiert Ignaz strukturelle Aspekte. So sieht they die Tatsache, dass die Vereinbarkeitsthematik in erster Linie Frauen betrifft, als relevantes Hindernis für wissenschaftliche Karrieren, diskutiert diesen Aspekt jedoch explizit mit Bezug auf die Spezifik des Wissenschaftssystems, welches als besonders vereinbarkeitsfeindlich angesehen wird: „Aber ich glaube, so dieses, dieses gesamte System ahm (Pause) wirkt im Augen-, oder, oder hilft im Augenblick noch nicht so wirklich gut, sich Familie und Wissenschaft gut vorstellen zu können. [...] Und deswegen glaub ich, dass da ah Einige rausfliegen.“ (Fall01: 154-156) Generell hinterfragt Ignaz die Wissenschaft als System kritisch und insbesondere das Bild des idealen Wissenschaftlers, das als konstitutiv für die akademische Kultur angesehen werden kann.²¹⁶ Auf kulturelle Aspekte führt they es auch zurück, dass viele junge Frauen die Wissenschaft nicht als Karriereoption sehen. Dass speziell das eigene Fach sehr geringe Frauenanteile aufweist, erklärt Ignaz in erster Linie durch stereotype Vorstellungen von diesem, die auf Frauen wenig attraktiv wirken. Diese aufzulösen empfindet they als herausfordernd, auch da sie nicht aus der Luft gegriffen seien:

„Dieses Bild wird nach wie vor transportiert und alle Versuche, dem etwas entgegenzusetzen/ das ist das, was ich vorhin gesagt habe. Wir ham ja versucht, dem

²¹⁶ Für diesen gilt, dass er sich der Forschung (und Lehre) widmen kann, ohne in anderen Lebensbereichen Verantwortung übernehmen zu müssen. Er gleicht damit Ackers embodied worker (Acker 1990: 149). Diesem Ideal zu entsprechen ist für alle Akteur*innen mit sozialen Bindungen schwierig, für Frauen gilt dies jedoch, spätestens wenn Careaufgaben zu übernehmen sind, besonders.

etwas entgegenzusetzen/ scheitert daran, dass natürlich die Inhalte manchmal auch ein bisschen nerdig sind, (Pause) ne.“

(Fall01: 146)

Vor dem Hintergrund der Erfahrung, dass viele Jahre des Engagements keine signifikante Erhöhung des Frauenanteils im eigenen Fach bedingt haben, thematisiert Ignaz die eigene Ratlosigkeit, wie Frauen für ein entsprechendes Studium gewonnen werden können. Daraus folgt für they jedoch nicht der Schluss, dass das eigene Wirken vergebens sei, vielmehr *"glaube ich, dass wir da weitermachen müssen. Das ist äh, ist jetzt nicht so, dass ich sage ‚Okay, das hat jetzt alles nichts gebracht, ich geb jetzt auf. Dann ist es einfach so.“* (Fall01: 61) Ignaz verfügt nicht nur über Wissen über horizontale Segregationen, sondern thematisiert auch vertikale Segregationen in der Wissenschaft. Diese erklärt they unter anderem durch Prozesse der homosozialen Kooption. Kooptionsprozesse kommen demnach insbesondere in Berufungsverfahren zum Tragen, wo Ignaz die Erfahrung gemacht hat, dass Frauennetzwerke zwar aktiviert werden, die Nutzung persönlicher Netzwerke jedoch von besonderer Relevanz ist. Diese sind, wie auch herausragende Positionen in der Wissenschaft, männlich geprägt, sodass das System sich selbst reproduziert. Benachteiligt sieht Ignaz Frauen in Auswahlprozessen auch durch eine Engführung der Auswahlkriterien:

„Und, und dann äh diese Fragen immer, wenn ich denn Frauen habe. Die sind äh, ganz oft (Pause) passen sie nicht GANZ da drauf, auf das, was wir jetzt gerade suchen. Also, die, die Stellenausschreibungen, die ich habe, die wir haben, sind oft äh sehr eng. [...] Ähm und wenn wir ein bisschen weiter denken WÜRDEN, dann äh wär/ wür-, würden wir, glaub ich, an manchen Stellen auch mehr Frauen mit erwischen, wollen wir mal so sagen. [...] Ähm und ähm ja, (Pause) das tun wir aber nicht. Und dann haben wir immer einfach eine sehr geringe Anzahl von Frauen und dann gucken wir darauf ‚Ja, was haben die denn gemacht? Ah ja, es passt aber nicht genau zu dieser Stelle‘ und dann kicken wir sie wieder raus.“

(Fall01: 156)

Dabei zielt Ignaz nicht darauf ab, die Auswahlkriterien für Frauen aufzuweichen, sondern bei geringen Frauenanteilen in der Grundgesamtheit dafür Sorge zu tragen, dass die Zahl derer, die sich bewerben (kann), möglichst hoch ist.²¹⁷ Potentiell benachteiligendes Handeln Einzelner diskutiert Iggy Ignaz nicht nur als Benachteiligung, sondern auch als Benachteiligungsgrund, indem das Handeln der Akteur*innen, und nicht dessen Konsequenz, fokussiert wird. So erklärt they, dass dieses beispielsweise zum Tragen kommt, indem

²¹⁷ Bekannt ist, dass Frauen stärker als Männer dazu tendieren, sich nur auf Ausschreibungen zu bewerben, wenn sie die Anforderungen komplett erfüllen (Mohr 2014). Dies spricht dafür, diese weniger spezifisch zu gestalten.

ungünstige oder abwertende Bilder von Studentinnen transportiert werden, und auch hier ist es Ignaz ein Bedürfnis, darauf hinzuweisen, dass die meisten Akteur*innen ihr Handeln nicht zum Gegenstand der Reflexion machen, sodass ihnen nicht klar ist, wie es wirkt. Dass Ignaz dies Anderen zugesteht, korrespondiert mit der reflexiven Haltung, die they zum eigenen Handeln aufweist:

„Ne, also. Und das, da will ich mich gar nicht ausschließen. Also, (Pause) auch mir passiert es immer wieder, dass ich (Pause) das reflektieren muss: ‚Was hab ich jetzt eigentlich getan gerade? Hab ich nicht jetzt gerade eine Gruppe äh benachteiligt?‘ oder, oder ‚Hab ich nicht jetzt etwas äh beschrieben, wo ich sage, da grenze ich jemanden aus?‘ Ich finde, ähm äh man kann gar nicht so schnell aus seiner Haut raus. Äh da finde ich 's aber wichtig, dass es, dass man sich selber öhm immer wieder öhm das versucht zu reflektieren. Und dass wir es aber auch als Hochschule gemeinsam tun.“

(Fall01: 124)

Ignaz ist bewusst, dass auch das eigene Handeln nicht frei von Benachteiligungen ist und nur eine kontinuierliche Auseinandersetzung und Reflexion es ermöglicht, weniger benachteiligende Praxen zu entwickeln. Diese Forderung richtet they nicht allein an einzelne Akteur*innen, sondern ebenso an die Hochschule, die hierdurch in die Verantwortung genommen wird. Benachteiligendes Verhalten wird so von Ignaz nicht als individuelle Praxis, sondern als eingebunden in den organisationalen Kontext definiert.

Stereotype sind ebenfalls ein Teil des (Geschlechter)Wissens, und auch Iggy Ignaz nimmt wiederholt auf diese Bezug – allerdings nur, um sie kritisch zu reflektieren, woraus sich schließen lässt, dass they in der Lage ist, Stereotype als solche zu erkennen. Thematisiert werden von Ignaz einerseits stereotype Vorstellungen des Studienfaches, aber auch stereotype Zuschreibungen von Geschlechtseigenschaften, wie eine Kontextorientierung von Frauen:

„Also, beispielsweise ähm in [MINT-Fach], da wird immer angenommen, dass Frauen eher äh kontextuell denken. Äh und, also, ich muss einen Kontext schaffen, in dem ich diese äh, also einen Anwendungskontext, in dem ich diese Techniken einsetzen kann. Äh das suggeriert äh sofort, dass Frauen kein Interesse haben, äh mal tiefer in die Technik einzusteigen. [...] Und wenn ich immer sage, das muss so 'nen Anwendungsbezug haben, dann suggeriert das so, wie wenn Frauen in den Bereich nicht reingehören.“

(Fall01: 59)

Dabei problematisiert they nicht nur, dass Frauen Interessen zu- bzw. abgesprochen werden, sondern ebenso die Wirkung, die die Stereotype auf die Frauen haben, die ihnen nicht entsprechen. So könnten Frauen, die nicht kontextorientiert denken, ihre Zugehörigkeit zur Gruppe der Frauen infrage stellen. Gedanken wie *„bin ich dann doch nicht richtig den Frauen zugehörig? Und dann ist es ja vielleicht auch richtig, dass ich [MINT-Fach] mache“* (Fall01: 61) sieht they als mögliche Folge.

Iggy Ignaz, hier Repräsentant*in der Gleichstellungsüberzeugten, hat ein differenziertes Gleichstellungsverständnis, das sich durch die Auseinandersetzung mit dem Thema kontinuierlich weiterentwickelt. They engagiert sich seit vielen Jahren für Gleichstellung und erweckt den Eindruck, eine professionelle Distanz zum Thema eingenommen zu haben. Passend dazu verweist Ignaz verschiedentlich darauf, wie die eigene Haltung zum Gleichstellungsengagement sich verändert hat: *„Ähm ich glaube, anfangs bin ich noch ungeduldiger daran gegangen. Da habe ich gedacht, ‚Wir müssen doch jetzt ganz schnell was bewirken können‘. Ich glaube, heute äh weiß ich, dass ich geduldiger sein muss.“* (Fall01: 65) Von negativen Erfahrungen mit Gleichstellung berichtet they nicht und Frauen sieht they in allen relevanten Gesellschaftsbereichen als benachteiligt an – das eigene Umfeld nimmt Ignaz somit nicht als weniger benachteiligend wahr, als andere Kontexte. Ignaz weiß auch von wenig offensichtlichen Benachteiligungen und erklärt diese primär strukturell. Gängiger Stereotype ist they sich gewahr, nutzt diese jedoch nicht selber. Iggy Ignaz ist sich bewusst, dass viele Benachteiligungen unbewusst geschehen und richtet so an sich und ihr Umfeld den Anspruch, dass das eigene Handeln zum Gegenstand der Reflexion gemacht wird.

5.2.3.2.2 Die Gleichstellungsaffinen

Die Gleichstellungsaffinen werden durch Kim Kimbor repräsentiert. Kimbor ist Professor*in an der Hochschule, zwischen 45 und 59 Jahren alt und hat durch die Teilnahme an Gleichstellungsmaßnahmen und -aktionen an der Hochschule Expertise sammeln können. They erklärte sich per E-Mail zur Teilnahme bereit, die Terminvereinbarung erfolgte ebenfalls per E-Mail und war unproblematisch. Das Interview fand als Videokonferenz statt und dauerte ca. 70 Minuten. Da ein vorheriger Termin länger gedauert hatte, verspätete Kimbor sich. Über die Verzögerung hatte they mich kurzfristig per E-Mail informiert. Während des Interviews sprach ich Kimbor auf das Risiko, dass in der Folge auch unser Termin nicht zur vereinbarten Zeit enden könnte, an, um das Interview ggf. abkürzen zu können. Kimbor machte jedoch deutlich, dass das Interview für they Priorität habe, sodass es wie geplant geführt werden konnte. Einen während des Interviews eingehenden Anruf ignorierte Kimbor. Die Interviewatmosphäre war entspannt. Da Kimbor und ich uns bereits flüchtig aus dem beruflichen Kontext kannten, hatten wir im E-Mail-Verkehr vereinbart, uns zu duzen. Nach

dem Ende des Interviews zeigte Kimbor Interesse an meiner Qualifikationsarbeit und äußerte, dass they hoffe, dass solche Forschungen die Hochschule voranbringen können.

Gleichstellung bedeutet für Kimbor, dass alle Menschen gleich sind, die gleichen Rechte und Pflichten haben. Dabei weist they explizit darauf hin, dass sich dies nicht nur auf sämtliche Geschlechter bezieht, sondern auf alle relevanten Diversitätskategorien, die jedoch nicht in ihren Verschränkungen thematisiert werden. Exemplarisch werden die Religion, Herkunft, Hautfarbe und die sexuelle Orientierung angesprochen – doch am Ende gilt für Kimbor, dass die Gleichstellung der Geschlechter von herausragender Bedeutung ist, denn *„es ist so 'n gesamtes Problem, nicht nur zwischen Mann und Frau. N-, nur da ist es über die Jahre gravierend gewachsen.“* (Fall13: 9) Kimbor expliziert auch theirs Gleichstellungsverständnis für die Hochschule:

„Das heißt also, für die Studierenden bedeutet das quasi, ähm dass alle die gleichen Voraussetzungen haben, den Stoff lernen zu können. Das ist für mich/ dann sind alle gleich. (Einatmen) Ähm das ähm kann man auf die Geschlechter beziehen, das kann man aber generell darauf beziehen, also ähm um das allgemeiner zu halten. Ähm du hast ja immer Leute, einige haben Abitur gemacht, einige haben kein Abitur gemacht, die kommen dann über 'n zweiten Bildungsweg. Haben FOS gemacht oder irgendwie sowas. (Einatmen) Manche sowieso/ ganze Quereinsteiger über Arbeiterkind. Die haben gar keinen Universitätszugang oder kein, kein, kein Abitur in gar keiner Form. (Einatmen) Ähm das heißt, da hab ich letztendlich auch schon so ein Problem der Diversität und das Problem, dass ich die auch irgendwie gleichstellen muss. Und dann gibt es noch den Unterschied zwischen, zwischen Männern und Frauen. [...] Ähm für die Lehrenden bedeutet das für mich ähm, dass wir ähm zusehen, dass wir ein gleich, eine Gleichverteilung an Lehrenden haben, dass wir also ähm genauso viel Professorinnen wie Professoren haben.“

(Fall13: 27)

Während Gleichstellung für Studierende von Kimbor qualitativ gedacht wird, bedeutet Gleichstellung der Beschäftigten für they primär ein Angleichen der Verhältnisse. Hier bezieht they sich nur auf die professorale Statusgruppe, und, anders als in Bezug auf die Studierenden, ist Geschlecht die einzige Diversitätskategorie, die Kimbor anspricht. Dies legt nahe, dass andere Merkmale für die Beschäftigten als weniger relevant erachtet werden. Die fortwährende Auseinandersetzung mit der Thematik sieht Kimbor als Voraussetzung dafür an, dass Benachteiligungen bemerkt werden. Dafür brauche es ein *„Gespür“* (Fall13: 19) und man müsse *„ganz fein und sauber drauf“* (Fall13: 19) achten. Denn *„[s]onst, ähm sonst geht das manchmal so an einem vorbei.“* (Fall13: 19) Auch, wenn they sie nicht benennt, sieht

Kimbor Reflexion somit als Voraussetzung der Gleichstellung an. Diese setzt Kimbor mit einem Kulturwandel gleich, durch den sich den Akteur*innen Handlungsalternativen bieten:

„Also man hat/ man kann nur versuchen über das Erzeugen von Verständnis/ und ich glaube auch nicht, dass man annähernd alle mitnehmen kann. Aber wenn man jetzt noch mal zu dem, was es gibt, noch mal so ein Viertel dazu holt so fünfundzwanzig Prozent an Kolleginnen und Kollegen, die (einatmen) man sensibilisiert, (einatmen) ähm dann hat man viel geschafft. Weil die zie-, generell vielleicht noch die nächsten paar Jahre noch ein paar andere mit, ne. [...] Ähm und dann gibt 's über Jahre gesehen eine kulturelle Veränderung. Und so sehe ich das hier auch. Das müssen nur genug Menschen konsequent leben, (einatmen) das muss gar nicht/ die Gruppe muss gar nicht so groß sein. (Einatmen) Und dann werden andere dieses Verhalten adaptieren. Nach und nach. [...] Man bietet ja an, ‚Pass auf, du brauchst gar nicht so verhalten wie ähm die Arschlöcher die anderen Arschlöcher, sondern du kannst dich ja ähm jetzt mal anders verhalten. Verhalt dich doch so wie ähm die andere Gruppe.‘“

(Fall13: 59-61)

Auch wenn Kimbor davon ausgeht, dass eine Avantgarde reicht, um einen Wandel zu initiieren, versteht they das Erreichen der Gleichstellung als „*riesige Mammutaufgabe*“ (Fall13: 91).

Dazu passend wird von weitreichenden Benachteiligungen von Frauen ausgegangen – in der Gesellschaft und der Wissenschaft sieht Kimbor diese als fraglos gegeben an. Für die Hochschule gilt, dass they Studentinnen als benachteiligt ansieht, weibliche Beschäftigte jedoch nicht und für den eigenen Studien- / Arbeitsbereich werden geschlechtsspezifische Benachteiligungen von Kimbor ausgeschlossen. Die Benachteiligungseinschätzung gewinnt they unter anderem durch das Wissen über Geschlechterverhältnisse. Dabei fokussiert Kimbor insbesondere Prozesse der horizontalen Segregation und setzt diese auch in den Zusammenhang mit anderen Benachteiligungen, wie der Gender Pay Gap:

„Also Equal Pay für die/ zwischen Frauen und Männer, wenn sie andere Berufe haben. Ja, das ist auch ungerecht, ähm dass eine Friseurin eben nicht so viel verdient wie ein Ingenieur. (Einatmen) Das kann aber auch nicht sein, ähm weil die Berufsgruppen, die Frauen ergreifen, halt ähm minderbezahlt sind. Das ist das ist einfach so.“

(Fall13: 37)

Indem Kimbor sich nicht der individualisierenden Sichtweise bedient, dass Frauen den Minderverdienst durch ihre Berufswahlentscheidungen selber verantworten, zeigt they ein Bewusstsein für strukturell bedingte Ungleichheiten, die in diesem Kontext zum Tragen

kommen.²¹⁸ In Bezug auf die Wissenschaft bringt Kimbor ein umfangreiches Wissen über die Geschlechterverhältnisse in verschiedenen Disziplinen ein, von denen they es auch abhängig macht, ob in bestimmten Disziplinen von Benachteiligungen ausgegangen wird. In der Diskussion vertikaler Segregationen verweist they darauf, dass es wichtig sei, die (fachspezifischen) Geschlechterverhältnisse auf höheren Qualifikationsebenen in Relation zum Studentinnenanteil zu bewerten – implizit plädiert they so für die Nutzung eines Kaskadenmodells. Neben den Geschlechterverhältnissen diskutiert Kim Kimbor auch weniger offensichtliche Benachteiligungen. So sieht they die Nutzung des generischen Maskulinums als Benachteiligung an, da sie exkludierend wirkt und diskutiert die Möglichkeit, dass Frauen an der Hochschule Lohndiskriminierungen erfahren: *„Ich weiß nicht, was die Personen verdienen ähm oder wie sie eingruppiert sind. Ob man da sagt ‚Ja gut, die Frau kriegt immer eine Stufe weniger als der Mann‘, das ist durchaus denkbar. Ähm aber ich kann es halt nicht beweisen, ne.“* (Fall13: 71) Indem they eine wenig augenfällige Form der Gender Pay Gap diskutiert, offenbart Kimbor ein hohes Bewusstsein für verdeckte Benachteiligungen. Weiterhin schildert they ausführlich, wie Frauen durch individuelles Verhalten (im Lehrkontext) benachteiligt werden: *„Aber ja gut, okay, wenn er Rollenspiele macht, ähm in denen die Frauen ähm in seinen Veranstaltungen immer schlecht dastehen oder ähm in ähm Stereotypen gebracht werden, dann ähm ist es, ähm ist es halt nicht verzeihbar, ne.“* (Fall13: 71). Dass es bei Frauen auf ihr Geschlecht geschoben wird, wenn sie Erwartungen nicht erfüllen, sieht Kimbor als weitere Benachteiligung an und hat ähnliche Muster auch an der Hochschule beobachtet:

„Ähm das wird dann immer wieder ähm als Beispiel genommen, wenn man, ich sag mal, (einatmen) mal außer, außerhalb des Protokolls mit dem, den männlichen Kollegen redet. ‚Ja, siehst du, da haben wir ja die berufen und guck mal, die ist jetzt schon wieder ähm sieben Monate nicht da, weil ihr ähm das zu viel ist.‘ Ich sag mal, ja, das hat aber nichts mit ihr zu tun, also, weil sie eine Frau ist. Wir haben die ja, uns für sie entschieden, weil sie fachlich so super ist. Ähm hättest ja auch einen Mann erwischen können, der, ähm was weiß ich, dann Rückenleiden hat und dann ist er nicht mehr da. Ähm, ähm da hätte man dann aber nicht gesagt ‚Oh guck mal, da haben uns aber versehen‘.“

(Fall13: 27)

²¹⁸ Dass der konkrete Vergleich angreifbar ist, da Berufe verglichen werden, die verschiedene Qualifikationen voraussetzen, ist zweifellos. Nichtsdestotrotz transportiert die Passage Kimbors Wissen über strukturelle Ungleichheiten.

Zwar fällt auf, dass they der Überlastung der Frau hier ein manifestes körperliches Leiden des Mannes entgegensetzt, deutlich wird jedoch: Kimbor hat ein Wissen für den Bias, der verschiedene Bewertungsprozesse beeinflusst.

Als einen der primären Gründe für Benachteiligungen sieht auch Kimbor es an, dass Vereinbarkeitsaufgaben primär Frauen betreffen – insbesondere in Bezug auf die Wissenschaft bzw. Fachhochschulprofessuren problematisiert they, dass Familiengründung und die Phase, in der es sich anbietet, relevante Qualifikationen zu erwerben, chronologisch zusammenfallen. Dass Careaufgaben mehrheitlich von Frauen übernommen werden, erklärt Kimbor dabei durch vorherrschende Geschlechterrollenerwartungen: *„Aber das muss man sagen, da ähm, da ist das Hauptproblem tatsächlich das Stereotyp ‚die Frau passt zu Hause auf das Kind auf und der Mann ähm, ähm fährt irgendwo hin und besorgt das Geld‘. Ähm und dann ist eben halt für die Karriere der Frau keine Zeit mehr.“* (Fall13: 87) Damit offenbart they ein Bewusstsein für die Wirkung sozialer Strukturen: Karriereeinbußen durch die Übernahme von Sorgeverantwortung sind nicht als Nachteile zu verstehen, die Frauen bewusst und freiwillig in Kauf nehmen. Horizontale Ungleichheiten in der Wissenschaft, und somit eine geschlechtsspezifische Fachwahl, sieht Kimbor primär durch stereotype Vorstellungen von Berufsfeldern und Studienfächern bedingt und schließt aus, dass diese durch individuelle Fähigkeiten bedingt sind. Kimbors Erklärung, wieso Frauen weniger Gehör geschenkt wird, beginnt wiederum damit, dass ihnen die Verantwortung zuge- und sie als homogene Gruppe beschrieben werden:

„Und da muss ich auch sagen, da müssen Frauen sich mal wehren, ne. Ähm also das ist ähm auch da selbst gemacht, manchmal ähm. Denn Frauen und Männer haben, das ist meine persönliche Erfahrung, das gleiche Aggressionspotenzial, ne. Vollkommen identisch. Ähm nur Frauen ähm kanalisieren das in andere Richtungen. [...] Und ähm ich finde es gut, wenn die Frauen dann mal auf den Tisch hauen und mal richtig ähm, ähm den ähm Kolleginnen und Kollegen am Tisch den Marsch blasen, ne. Und dann können sie auch ruhig mal lauter werden. Sie nehmen sich aber tatsächlich aufgrund ihrer Erziehung immer wieder ein Stück zurück. Ähm, ne und das, und das ist, ähm es ist, das ist nicht richtig. (Einatmen) Denn dadurch ähm verfestigt sich dieser Eindruck ja ähm, dass/ ja Du-, Durchsetzungskraft geht so, (einatmen) ähm obwohl das ja damit überhaupt nichts zu tun hat eigentlich, ne.“

(Fall13: 39)

Im weiteren Verlauf bringt Kimbor jedoch Wissen darüber ein, dass das Verhalten Folge einer geschlechtsspezifischen Sozialisation ist. Indem they auch ausführt, wie solche Erwartungen ihre Bestätigung in Interaktionen erfahren, schildert Kimbor im Kleinen das Prinzip der Dualität von Strukturen. Weiterhin verweist Kimbor zur Erklärung vertikaler Segregationen

auf Prozesse der homosozialen Kooptation – zwar fokussiert they hier die Wissenschaft und die Hochschule, erläutert aber, dass dieser Mechanismus auch in anderen Teilen der Berufswelt zum Tragen kommt. Auf der Ebene der individuelle Akteur*innen sieht Kimbor zudem das Handeln der Akteur*innen als Ursache von Benachteiligungen an. Allerdings stellt they mehrfach heraus, dass das eigene Handeln bzw. das benachteiligende Moment dieses den meisten Kolleg*innen nicht bewusst ist und Benachteiligungen somit nicht beabsichtigt sind:

„Und das kann man sich selber auch so ein bisschen anerziehen. (Einatmen) Aber wenn man das nicht hat, dann ähm lebt man quasi so lustig in den Tag hinein und lässt vielleicht noch die eine oder andere Bemerkung nebenbei fallen, ähm ohne, dass es einem bewusst wird, ne. Und ich glaube auch tatsächlich, dass das Gro/ einige machen das, weil sie so denken und die wissen das auch, dass sie das sagen. Aber das Gros, auch der, gerade der, männlichen Kollegen, machen das eher unbewusst und merken auch gar nicht [...]“

(Fall13: 29)

Kimbor erkennt verschiedentlich an, dass die Akteur*innen ein Produkt ihrer Prägung sind – mit der Aussage, dass man sich das bewusste Handeln selber „anerziehen“ könne, verweist they jedoch auf die individuelle Verantwortung, das eigene Handeln zu reflektieren.

In unterschiedlichen Zusammenhängen diskutiert Kimbor Stereotype kritisch – dabei handelt es sich sowohl um Geschlechter- als auch Berufstereotype. In beiden Bereichen ist they sich somit der Wirkung entsprechender Vorstellungen bewusst. Ebenso nutzt Kimbor Stereotype jedoch selber. Auffällig ist hier, dass they stereotype Annahmen, die sich nicht direkt auf Geschlechter beziehen, als Fakten präsentiert, anstatt ihre Nutzung zu reflektieren:

„Ähm und die gehen auch anders miteinander um. Die Männer gehen anders mit ihren Frauen um. Das ist einfach so. Und zwar gleicher. Also, die das System noch mitgemacht haben in DDR, behandeln ihre Frauen gleicher als Menschen, die im Westen groß geworden sind. Das ist definitiv so.“

(Fall13: 95)

Zieht they hingegen Geschlechterstereotype heran, erfolgt eine direkte Reflexion. Naheliegend ist, dass Kimbor sich der Problematik der Nutzung geschlechtlicher Stereotype im Rahmen des Interviews besonders gewahr ist, und entsprechende Aussagen mit Vorsicht tätigt.

Kim Kimbor, Repräsentant*in der Gleichstellungsaffinen, weist ein Gleichstellungsverständnis auf, das sich vor allem durch die verstärkte Auseinandersetzung mit dem Thema in der jüngeren Vergangenheit ausdifferenziert hat. They diskutiert das Thema stellenweise leidenschaftlich und emotional und sieht es als die eigene Verantwortung an, sich für

Gleichstellung zu engagieren – obwohl das (direkte) Umfeld als geschlechtergerechter als andere Kontexte wahrgenommen wird. Negative Erfahrungen mit Gleichstellung bringt Kimbor nicht ein. They hat ein ausgeprägtes Wissen über (wenig offensichtliche) Benachteiligungen und erklärt diese primär strukturell. Kimbor nimmt verschiedentlich auf Stereotype Bezug - die Nutzung geschlechtlicher Stereotype erfolgt dabei in allen Fällen in einem reflexiven Modus. They ist überzeugt davon, dass Benachteiligungen meist unbewusst realisiert werden, fordert jedoch von allen Akteur*innen eine Reflexion des eigenen Handelns und spricht ihnen so die Verantwortung dafür zu, dieses auf benachteiligende Aspekte zu überprüfen und ggf. anzupassen.

5.2.3.2.3 Die Gleichstellungskritischen

Den Typ der Gleichstellungskritischen repräsentiert Dani Daneben.²¹⁹ Daneben ist im wissenschaftlichen Mittelbau beschäftigt, zwischen 30 und 44 Jahren alt und verfügt, laut Selbstauskunft, über Gleichstellungsexpertise bzw. -erfahrungen. Per E-Mail meldete Daneben Interesse an einer Interviewteilnahme an und auch die Terminvereinbarung erfolgte unkompliziert per E-Mail. Der ursprünglich vereinbarte Termin wurde von Daneben wegen eines Konkurrenztermins verschoben, jedoch direkt ein neuer vorgeschlagen, der wie geplant stattfand. Das Interview wurde per Videokonferenz geführt, war frei von Störungen und dauerte ungefähr 75 Minuten. Es fand in einer gelösten Atmosphäre statt, da Daneben und ich uns bereits bekannt waren, duzten wir uns. Nach Abschluss des Interviews bekundete they Interesse an den Ergebnissen meiner Arbeit.

Für Dani Daneben bedeutet Gleichstellung, *„dass Männer und Frauen oder auch/ ja Menschen, die sich vielleicht nicht richtig so in diese Kategorien eingruppierten/ ähm im Endeffekt, ja, wirklich gleichgestellt sind. Also gleiche Rechten, gleiche Pflichten, aber auch gleichen Chancen haben.“* (Fall09: 3) Danebens allgemeines und wissenschaftsspezifisches Gleichstellungsverständnis unterscheiden sich nicht und zeichnen sich unter anderem dadurch aus, dass they Parität nicht als deren Ziel ansieht. Stattdessen spricht they sich für eine Repräsentanz entsprechend des Kaskadenmodells aus, ohne dieses als solches zu benennen. Ungleiche Verhältnisse empfindet they als unproblematisch, solange die Chancen der Geschlechter gleich sind. Daneben weist ein non-binäres Gleichstellungsverständnis auf und geht darauf ein, dass they neben dem Geschlecht noch weitere Diversitätskategorien als gleichstellungsrelevant erachtet, wobei diese weniger intersektional, sondern primär in einem additiven Sinn betrachtet werden. Explizit problematisiert Daneben die inhaltliche

²¹⁹ Dani Daneben fällt zwar dadurch auf, dass they keinerlei Aussagen zu Stereotypen tätigt, repräsentiert den Typ ansonsten jedoch gut. Sam Sammens Interview hingegen enthält zwar Passagen, die mit dem Code *Stereotypen* versehen wurden, theirs Benachteiligungseinschätzung weicht jedoch von der für diesen Typen als ideal definierten ab. Da diese für die Konstruktion der Typologie von besonderer Bedeutung ist, bietet Sammen sich als repräsentativer Fall weniger an.

Fokussierung auf Geschlecht und plädiert dafür, „*insgesamt ein toleranteres System zu schaffen.*“ (Fall09: 158) Als Frage stellt they in den Raum, ob Gleichstellung eine Besserstellung der Frauen bedingt: „*Also das ist ja wieder das andere Thema. Werden jetzt Frauen bevorzugt, bessergestellt? Oder ähm sind sie wirklich gleich dem Mann?*“ (Fall09: 43) In der ausführlichen Diskussion des eigenen Erlebens hochschulischer Gleichstellung verhält Daneben sich auch skeptisch zu verbreiteten Ansätzen, wie dem Professorinnenprogramm:

„Es ist schon sehr dominant, finde ich, wie Frauen, Professorin, eingestellt werden. Ich finde es an sich gut, aber man sollte natürlich auch hier ähm die Qualifikation/ und nicht sagen ‚Es gibt so 'n Professorinnenprogramm, da gibt 's gerade Geld. (Einatmen) Also stellen wir Professorinnen ein.‘ Das ist jetzt auch nicht so ganz der richtige Weg. Aber ich find 's zumindest gut, dass es da Ausgleich, also diese, dieses Niveau ausgeglichen wird. (Einatmen) Aber es muss natürlich auch der, der Background stimmen. Ich gehe davon aus, die Kolleginnen, die ich jetzt kennengelernt habe/ (lacht)“

(Fall09: 107)

Zwar will Daneben konkreten Kolleginnen nicht absprechen, dass diese wegen ihrer Qualifikation berufen wurden; indem die Möglichkeit, dass dem nicht so sein könnte, angesprochen wird, eröffnet they jedoch den Diskussionsraum. Danebens Verständnis des Professorinnenprogramms ist dabei vereinfacht: Für die Berufung von Frauen würden an den Hochschulen Prämien ausgeschüttet, was das Berufungsgeschehen beeinflusse. Generell geht they davon aus, dass Gleichstellung in der Wissenschaft einen besonders hohen Stellenwert hat, weswegen sie anderen Bereichen als Vorbild dienen kann: „*Aber ich denke, dass die Hochschulen da ganz wichtig sind, auch Rollenvorbilder zu schaffen und zu prägen. Und auch zu zeigen, ‚Hier guck mal, da funktioniert das super.‘ (Einatmen) Und wir sollten das in viel mehr Bereiche der Gesamtgesellschaft übertragen.*“ (Fall09: 152)

Daneben sieht eine Benachteiligung von Frauen in der Gesellschaft und der Wissenschaft als gegeben an. Für die Hochschule kann they dies nicht beurteilen und für den eigenen Studien- / Arbeitsbereich wird eine Benachteiligung ausgeschlossen. Die Benachteiligungseinschätzung führt they unter anderem auf ungleiche Geschlechterverhältnisse zurück. Wenn Daneben in diesem Zusammenhang Annahmen zu den Studentinnen-, sowie den Promovendinnen- und Professorinnenanteilen in verschiedenen Fächern einbringt, um die Situation im eigenen Fach im Verhältnis zu diesen zu diskutieren, offenbart they ein recht umfangreiches Wissen über die (vertikal segregierten) quantitativen Verhältnisse in der Wissenschaft. Primär thematisiert Daneben allerdings Prozesse der horizontalen Segregation, die sowohl in der Wissenschaft, als auch der

Wirtschaft beobachtet werden. Hier berücksichtigt they auch die Spezialisierung innerhalb eines Studienfaches, welche sich auf die berufliche Positionierung auswirkt:

„Wenn ich ins Labor geh/ in [den] Laborbereich geh, Qualitätssicherung, da habe ich zum Beispiel deutlich mehr Frauen-, Frauenanteil. Da ist aber häufig so, dass die Laborleiter, oder die Leitenden der Qualitätssicherung, dann wiederum Männer sind. (Einatmen) Auch das ändert sich gerade, aber es ist schon sehr (austamen) ähm dominiert in diesem Bereich. Der untere Bereich viel Frauen, oben wieder mehr Männer.“

(Fall09: 113)

Daneben spricht hier die vertikale Segregation eines horizontal segregierten Bereiches an: Dass die wenigen Männer, die in der Qualitätssicherung tätig sind, auffällig viele der Führungspositionen besetzen, wird als Indikator für Benachteiligungen gesehen. In Bezug auf die Studienfachwahl generell geht they davon aus, dass es für Mädchen „eine ganz andere Hürde“ (Fall09: 121) ist, einen technischen Studiengang zu studieren und offenbart so ein Wissen darüber, dass die Zugänge nicht geschlechtsneutral sind. Die Gender Pay Gap, die they als eine Benachteiligung von Frauen sieht, kommt für Daneben in erster Linie in der Wirtschaft zum Tragen. Dabei geht they davon aus, dass kleinere Unternehmen eher dazu tendieren, Frauen schlechter zu bezahlen – auch, da Gleichstellung hier weniger Thema ist:

„Ähm und da ähm seh ich es auch/ in kleineren Firmen ist es auch eher so, ähm dass auch hier bei der Anstellung man sich schon deutlich, ja, intensiver (lacht) um sein Gehalt kümmern muss, als es (einatmen) bei Männern ist. Also da ähm ist es echt gar nicht so einfach.“

(Fall09: 43)

Benachteiligungen von Frauen führt Dani Daneben in erster Linie auf die Vereinbarkeitsproblematik zurück.²²⁰ Frauen, so sieht es Daneben, müssen oft die Entscheidung zwischen Familie oder Karriere treffen:

„Egal ob jetzt in der in der Wissenschaft oder auch in der, in der Wirtschaft. (Einatmen) Ähm weil wenn sie sich eben für Familie und Karriere entscheiden, ist eben auch ein großer Teil des privaten Teiles, der mitmachen muss. (Einatmen) Ähm dann ist die Frage, ähm hat man diesen Teil oder nicht? Und wenn nicht, dann muss ich eben meine Entscheidung quasi rein für die Karriere treffen.“

(Fall09: 89)

²²⁰ Zwar fokussiert Daneben die Fürsorge für Kinder, spricht jedoch auch die Pflege älterer oder beeinträchtigter Angehöriger, die ebenfalls mehrheitlich von Frauen realisiert wird, an. So bringt they Wissen über verschiedene Aspekte von Carearbeit ein.

Als besonders nachteilig für wissenschaftliche Karrieren von Frauen empfindet Daneben es, dass die Familiengründung und relevante Qualifikationsschritte chronologisch zusammenfallen, Frauen mit Familienverantwortung sich mit gleichaltrigen Männern messen müssen und gradlinige Karrieren, die klassisch für Männer sind, „*die halt straight durchgehen*“ (Fall09: 95), honoriert würden. Diesbezüglich kritisiert they, aus Sicht der Frauen, die Geschlechtsblindheit des Systems:

„Und ich hab halt auch, sag ich mal, wenn ich dann Richtung Uni-Professur strebe, (einatmen) 'nen gewissen Anteil an Publikationen, die ich haben soll. Ich soll mich dann mit fünfundreißigjährigen Männern vergleichen, obwohl ich vielleicht schon drei Kinder hab. (Einatmen) Soll aber genauso viele Fördergelder eingeworben haben, soll genauso viele Publikationen haben. (Einatmen) Ähm und so weiter und so fort. Und das funktioniert halt nicht.“

(Fall09: 91)

Die, inzwischen etablierte, Berücksichtigung des *Academic Age* in Auswahlprozessen, durch die den unterschiedlichen Lebenslagen von Bewerber*innen Rechnung getragen werden soll, ist für Daneben keine adäquate Reaktion hierauf, denn

„[...] jede Frau, die ähm (Pause), das macht, hat ja auch den Anspruch zu sagen, ‚Nee ich krieg das auch, auch mit Kindern hin. Und ich will auch gar nicht, dass ihr mich sonderbehandelt. Sondern ich will, dass ihr mich quasi aufgrund meiner Qualifikation nehmt und so wie ich bin.“

(Fall09: 91)

Daneben nimmt eine strukturelle Perspektive ein, wenn die Anforderungen der Wissenschaft Gegenstand der Diskussion sind, ebenso jedoch, wenn die Tatsache, dass „*klassische[n] Rollenbilder*“ (Fall09: 93) dafür verantwortlich sind, dass die Vereinbarkeitsfrage sich primär Frauen stellt, angesprochen und dieser Befund als „*gesellschaftliches Problem, was sich natürlich auch in die Wissenschaft reinträgt*“ (Fall09: 91) interpretiert wird. Streben Frauen trotzdem eine wissenschaftliche Karriere an, sieht Daneben sie durch Kooptionsprozesse benachteiligt. Dazu passend sieht they die Zusammensetzung von Berufungskommissionen als entscheidend dafür an, dass Verfahren chancengerecht umgesetzt werden. Dass Professuren für Frauen weniger attraktiv sind, erklärt Daneben nicht nur durch das Wissenschaftssystem, sondern ebenso durch eine geschlechtsspezifische Sozialisation: Denn um im Konkurrenzkampf bestehen zu können, sind Eigenschaften gefordert, die als *männlich* wahrgenommen und Mädchen entsprechend nicht vermittelt werden:

„Ich glaub dieses, dieses auch, ähm dieses Bild zu entwickeln, (einatmen) ähm, sich das zuzutrauen. Und nach der Promotion, ist ja schon eine sehr anstrengende (lacht) Phase.

Noch zu sagen, „Ja komm, ich geh noch weiter, ich quäl mich vielleicht da noch mehr hin, durch‘, wie auch immer. (Einatmen) Ähm ist vielleicht jetzt auch nicht die Stärke, die alle Mädchen in frühen Jahren mitbringen. Ich glaube das ist auch viel Prägung, wie viel (einatmen)/ (ausatmen) Jungs werden immer dazu erzogen, nicht zu weinen, (unv.) aushalten. (Einatmen) Ähm ja Mädchen dürfen das auch. Aber eigentlich sollen die ja ein bisschen weicher und ein bisschen (einatmen)/ ich glaube das sind so ganz viele Dinge, die da so eine Rolle spielen [...]“

(Fall09: 119)

So bringt they ein Wissen darüber ein, dass für den Kampf um herausragende Positionen nicht nur fachliche Qualifikationen entscheidend sind und Frauen, die diese Selektionsprozesse bestehen wollen, vor der Herausforderung stehen, entgegen der als *angemessen* internalisierten Verhaltensweisen agieren zu müssen. Eine geschlechtsspezifische Sozialisation sieht Daneben zudem als eine der Ursachen der horizontalen Segregation, da Mädchen in der Kindheit technische Kompetenz abgesprochen bzw. ihr Interesse an technischen Inhalten nicht gefördert wird. Entscheiden Frauen sich trotzdem für geschlechtsunspezifische Studien- oder Berufsfelder, ist dies für Daneben ein Ergebnis intensiver Auseinandersetzungen, während derer junge Frauen eher ent- als ermutigt werden. Die horizontale Segregation in der eigenen Disziplin, und damit Segregationsprozesse, die erst nach der Aufnahme eines Studiums zum Tragen kommen, erklärt Daneben primär durch Vereinbarkeitsaspekte:

„Das liegt daran, weil die Frauen und Männer in unterschiedlichen Positionen, auch in unterschiedlichen Abteilungen häufig landen. Also, (einatmen) viele Frauen landen halt im Qualitätsmanagementbereich, weil die sich auch Teilzeit eignen, wenn dann Familien kommen. Also Kinder. Wenn ich irgendwie produktionsbedingt bin, muss ich Schicht arbeiten, habe ich längere Schichten. Das ist nicht so teilzeitgeeignet.“

(Fall09: 113)

Auch hier kommt zum Tragen, was Daneben an verschiedenen Stellen thematisiert: Frauen richten ihre berufliche Zukunft darauf aus, diejenigen zu sein, die Familie und Karriere in Einklang bringen können müssen. Indem they dies nicht als freiwillige Entscheidung, sondern Resultat gesellschaftlicher Normen und Rollenerwartungen sieht, nimmt Daneben auch hier eine strukturelle Perspektive ein.

Dani Daneben, als Repräsentant*in der Gleichstellungskritischen, weist ein Gleichstellungsverständnis auf, das sich dadurch auszeichnet, dass they Gleichstellung nicht ablehnt und die verfolgten Ziele zumindest teilweise unterstützt. Gleichstellung ist für Daneben ein Aspekt, der zum beruflichen Handeln gehört, vertieft setzt they sich jedoch nicht

mit dem Thema auseinander. So ist das Verständnis auch wenig ausdifferenziert. Negative Erfahrungen mit Gleichstellung spricht they nicht an, äußert aber Kritik an verbreiteten Ansätzen und spricht sich gegen normative Ziele wie die Geschlechterparität aus. Daneben nimmt das eigene Umfeld als geschlechtergerechter wahr als andere gesellschaftliche Bereiche. Dabei gilt, dass they ein recht umfangreiches Benachteiligungswissen aufweist, wobei in erster Linie offensichtliche Benachteiligungen angesprochen werden. Diese erklärt they in einigen Fällen mit Bezug auf soziale Strukturen. Stereotype werden von Daneben lediglich als Benachteiligungsursache diskutiert; in anderen Zusammenhängen wird kein Bezug auf sie genommen. Die Bereitschaft oder Notwendigkeit, eine reflexive Distanz zum eigenen Handeln einzunehmen, spricht they weder in Bezug auf sich, noch auf Andere an.

5.2.3.2.4 Die Geschlechtsblinden

Charlie Charm vertritt die Geschlechtsblinden als repräsentativer Fall. They ist Professor*in an der Hochschule, älter als 60 Jahre und sagt von sich selber, über Gleichstellungsexpertise / -erfahrung zu verfügen. Auch Charm teilte per E-Mail mit, für ein Interview zur Verfügung zu stehen, woraufhin eine unkomplizierte Terminvereinbarung erfolgte. Das Interview wurde per Videokonferenz geführt, wofür Charm eine bestimmte Plattform der von mir gestellten Möglichkeit vorzog. Als sich herausstellte, dass ich das Gespräch auf dieser nicht aufzeichnen könnte, war they jedoch bereit, auszuweichen. Während des Interviews kam es zu keinen größeren Störungen, Charm musste jedoch einen Anruf annehmen. Das kurze Telefonat, das they führte, beeinflusste den Interviewverlauf nicht weiter. Vor dem eigentlichen Beginn des Interviews hinterfragte Charm, ob ich Gleichstellung oder Frauenförderung betreibe und kündigte an, sich vorzubehalten, manche Fragen nicht zu beantworten, da they bereits negative Erfahrungen damit gemacht habe, sich kritisch zu Gleichstellung zu äußern. Die Interviewatmosphäre war eingangs höflich-distanziert, wobei Charm offen antwortete und zu keinem Zeitpunkt von der Möglichkeit Gebrauch machte, Antworten zu verweigern. Im Verlauf des Interviews entspannte die Atmosphäre sich zunehmend. Dies spiegelt sich auch in Charms Antwort auf die obligatorischen Abschlussfragen, die die Interviewsituation thematisieren, wider:

„Also ich habe nichts vermisst und ähm mich hat auch nichts gestört. Im Gegenteil. War, war ähm sozusagen ähm war doch relativ ähm es war keine Inquisition, sondern es war tatsächlich eine Befragung. [...] Also das kann ich sehr kurz machen. Ich habe überhaupt nichts negatives irgendwie zu, zu, zu ähm noch zu äußern und, und, und zu ergänzen.“

(Fall15: 191-192)

Nach dem Interview äußerte Charm, dass dieses „Spaß“ (Fall15: 202) gemacht habe und wies darauf hin, dass they es begrüße, dass ich für meine Forschung Wert darauf lege, verschiedenste Perspektiven zu erheben.

Auf die Frage nach Charms Gleichstellungsverständnis, assoziiert they Gleichstellung mit Chancengleichheit:

„Also alles das, sozusagen was ähm, ähm (räuspern) der Anglizismus ähm irgendwie alles, was mit Equal Opportunities zu tun hat. Gleiche Chancen. Ähm, das ist eigentlich das, was ich da, da sehe, dass, dass ähm halt niemand ähm durch sein Geschlecht in irgendeiner Weise benachteiligt werden darf und sollte. (Einatmen) Eigentlich [eine] Selbstverständlichkeit, aber trotzdem, dass, dass man ähm (räuspern) sich dessen bewusst ist und da auch tatsächlich, ähm da auch tatsächlich, dann das vor Augen hat und das, das berücksichtigt. Also dass sich keiner irgendwie durch unbeach-, vielleicht unbedachte oder unbeachtete (einatmen) Dinge in irgendeiner Art und Weise/ (räuspern) Chancen verschlechtert oder, oder, oder jemanden diskriminiert.“

I: Hm (zustimmend) Das ist//

B: //Und dann nicht unbedingt Förderung, sondern wirklich ähm wirklich Gleichstellung, so wie das dem, dem Begriff nach auch ähm gemeint ist, denke ich, ne.“

(Fall15: 9-11)

Indem Charm die Notwendigkeit, dass Akteur*innen sich der Thematik bewusst sein müssen, anspricht, offenbart they Wissen darüber, dass Benachteiligungen oft durch unreflektiertes Handeln realisiert werden. Und nochmals betont they, dass ein Unterschied zwischen Gleichstellung und Förderung gesehen wird. Mit dem Verweis, dass Förderung nicht Zweck der Gleichstellung sei, wird diese Position gestärkt. Passend dazu führt they aus, dass es als unangemessen erachtet wird, die Leistungen von Frauen anders – explizit spricht they von „besser“ (Fall15: 47) – zu bewerten, als die von Männern. Dies begründet Charm dadurch, dass die Leistungsfähigkeit der Geschlechter sich gleicht. In Bezug auf den akademischen Kontext spricht they eine Offenheit gegenüber Gleichstellungsmaßnahmen an, „wo das wirklich Benachteiligungen sind“ (Fall15: 45) und impliziert so, dass Ungleichheiten nicht mit Benachteiligungen gleichzusetzen sind. Diese Einschätzung verdeutlicht Charm am Beispiel von Personalauswahlverfahren:

„Ähm (Pause) ist so mein Eindruck, dass die Zahlen, die Zahlen werden benutzt, ähm benutzt, um, um dafür Argumente zu finden. Weil allein von der Zahl der, der, der, der vielleicht der, der männlichen und weiblichen Forscher ist das, ähm ist das vielleicht so

nachzuvollziehen. Ähm aber (Pause) ist die Frage, ob das jetzt, ob das jetzt an, an denen liegt, die darüber zu entscheiden haben, (einatmen) ähm wer da nun was wird.“

(Fall15: 107)

Zwar erkennt they an, dass die Geschlechterverhältnisse in der Wissenschaft teils extrem ungleich sind, stellt allerdings infrage, dass dies die Folge benachteiligender Selektionsprozesse ist. Eine explizite Förderung, wie sie mittels Quotenregelungen unterstützt werden könnte, lehnt Charm so auch ab: *„Ähm aber ansonsten ähm, ähm ja ansonsten sehe ich jetzt nicht, dass man, dass man da irgendwie, was weiß ich, Quoten einführen muss, was den Studiengang, gerade sowas anbelangt.“* (Fall15: 45) Generell versteht they Frauenförderung, im Sinne positiv diskriminierender Maßnahmen, als eine Benachteiligung von Männern, die in anderen Ländern justiziabel ist. Zwar geht Charm davon aus, dass es Maßnahmen, die Männer benachteiligen, nur selten gibt, das Professorinnenprogramm ist für they jedoch ein Beispiel für einen solchen Ansatz:

„Ja, (ausatmen) ich glaub, das tritt, tritt wohl relativ selten auf. Ähm manchmal aber schon. Als Pro-, das Professorinnenprogramm ist ähm ein diskriminierendes ähm Instrument. Ist aus meiner Sicht, ne. Aber vielleicht liegt das ja/ hab ich das auch völlig falsch verstanden. Ich habe keine Ahnung, ja. Aber ich darf mich nur bewerben, wenn ich, ähm wenn ich, wenn ich weiblichen Geschlechts bin.“

(Fall15: 72)

Wie vielen anderen Hochschulangehörigen ist auch Charm die Konzeption des Professorinnenprogramms nicht bekannt. Und auch nach der Erläuterung, dass Regelprofessuren, die durch das Programm gefördert werden, im Rahmen regulärer Berufungsverfahren besetzt werden, bleibt they bei der Einschätzung, dass es diskriminierend sei. Charm berücksichtigt in seinem Gleichstellungsverständnis weder geschlechtliche Vielfalt, noch die Intersektionalität verschiedener Diversitätskategorien. Das heißt jedoch nicht, dass they sich nicht bewusst ist, dass neben dem Geschlecht auch andere Merkmale gleichstellungsrelevant sein können:

„Wir haben noch mehr das Problem/ wir haben ja auch kulturelle Unterschiede. Also die, die sind schon. Von daher, es gibt viel mehr Unterschiede kultureller Art zwischen chinesischen Studierenden, zwischen indischen Studierenden, zwischen afrikanischen Studierenden und Europäern.“

(Fall15: 47)

So stellt Charm dem Geschlecht Diversitätsaspekte gegenüber, die im Hochschulkontext als bedeutender empfunden werden. Daraus folgt, dass die Relevanz des Geschlechts für diesen nivelliert wird.

Charlie Charm geht für keinen Gesellschaftsbereich von einer Benachteiligung von Frauen aus - in Bezug auf Gesellschaft und Hochschule kann they keine definitiven Aussagen treffen, Benachteiligungen in der Wissenschaft und dem eigenen Studien- / Arbeitsbereich werden ausgeschlossen. Um diese Einschätzung zu erläutern, greift auch Charlie Charm auf Benachteiligungswissen zurück. Dieses bezieht sich primär auf die Geschlechterverhältnisse, wobei they sowohl die vertikale, als auch Aspekte der horizontalen Segregation diskutiert. Dass they über ein ausgeprägtes Wissen über die Studentinnenanteile an der Hochschule verfügt wird deutlich, wenn Charm die Verhältnisse in verschiedenen Studiengängen thematisiert und diese in Beziehung zueinander und zu den Verhältnissen in anderen Kontexten setzt. Dabei werden hohe Frauenanteile in bestimmten Studiengängen von Charm als Indikator dafür gesehen, dass es in diesen keine Benachteiligung gibt. Dies steht im Kontrast zu anderen Aussagen, in denen they sich explizit dagegen ausspricht, geringe Frauenanteile als Hinweis auf Benachteiligungen zu verstehen:

„Aber die, die, allein die, die stark von, von, von, von, ähm von ähm Frauen und Männern nachgefragten Studiengänge, da gibt es ja ganz unterschiedliche Dinge. Allein ist ja noch kein/ für mich, kein, kein Indiz für Benachteiligung. Es kann sein, aber ich sehe das nicht, dass das Benachteiligung ist.“

(Fall15: 111)

Am Beispiel der Pharmazie setzt Charm sich kritisch mit der Tatsache auseinander, dass besonders hohe Frauenanteile in Studiengängen nicht als Thema der Gleichstellung verstanden werden und auf dieses Fach kommt they auch im weiteren Verlauf des Interviews zurück, um Prozesse der vertikalen Segregation zu illustrieren:

„Da geht schon eine ganze Menge, ganze Menge weg. Wo es auffällt, ist in der Pharmazie, also war zumindest so, wie ich das kannte, über 80%, ähm über 80% Studentinnen. Und wenn es dann, wenn es dann in die Labore geht, und die Professoren, da war das überwiegend männlich.“

I: Ja.

B: Auch wenn (unv.). Damals war das so. Damals war das so. Das fing schon an zu/ sozusagen, dass die, die, die, die Apotheker oder Absolventen in den Laboren, dann wurde alles plötzlich männlich. Obwohl, 80%, ähm war der Frauenanteil unter den Studierenden.“

(Fall15: 162-164)

Dass sich auch in horizontal segregierten Bereichen vertikale Segregationen zeigen, ist Charm somit bereits während des eigenen Studiums aufgefallen und noch heute Teil theirs

Geschlechterwissens. In Bezug auf die eigene wissenschaftliche Disziplin äußert Charm im Verlauf des Interviews die Annahme, dass die geschlechtliche Segregation in den letzten Jahrzehnten abgenommen habe – in der Auseinandersetzung mit den aktuellen Zahlen realisiert they, dass dem nicht so ist und zeigt sich überrascht:

„Aber es ist in der Tat, wenn ich das so sehe, (einatmen) ähm ist schon sehr ungleich und, und sehr, sehr erschreckend, ne. Also das hätt ich jetzt gar nicht gedacht, dass das tatsächlich so ist. Das ist so ähnlich wie, wie zu den Zeiten, als ich damals [Fach] studiert habe. Und das war/ so viel anders war das auch nicht, ne.“

(Fall15: 135)

Indem Charm in der Folge die zuvor getätigte Aussage zur Disziplin dahingehend aktualisiert, dass they feststellt, dass sich hier kaum eine Entwicklung gezeigt hat, offenbart they eine grundlegende Bereitschaft, sich kritisch mit eigenen Annahmen auseinanderzusetzen.

Auch Charlie Charm erklärt Ungleichheiten mit Bezug auf die Vereinbarkeitsfrage – so führt they, mit den Zahlen der eigenen Disziplin konfrontiert, aus:

„Ja, das ist es, das ist vielleicht ähm (einatmen) ja vielleicht hängt das mit den, mit den, möglicherweise mit deren Biografien und Lebensverlauf eng zusammen. Könnte ich mir gut vorstellen, ne. Also ähm. Das, das, das kann gut sein, dass ähm irgendwie so eine Familien-Kinder-Phase dann schon 'ne Delle hinterlässt, die man nicht so leicht irgendwie wieder, wieder, wieder aufholt. (Einatmen) Das gelingt zwar ganz viel, aber es ist ähm, glaube ich, schon, schon ein bisschen schwieriger.“

(Fall15: 156)

Dabei ist es Charm an anderer Stelle ein Bedürfnis, darauf hinzuweisen, dass Mutterschaft zwar die Karriere beeinflussen kann, dies jedoch nicht als Benachteiligung der Frau zu verstehen ist. Auch einen hohen Frauenanteil unter den Lehrkräften für besondere Aufgaben erklärt they durch die Mutterschaft: Denn diese Positionen werden oft in Teilzeit besetzt und sind so für Frauen mit Kindern besonders attraktiv. Die Zuschreibung der Cararbeit zu Frauen wird von Charm nicht hinterfragt, sondern scheint für they unumstößlich. Prozesse der horizontalen Segregation erklärt they in erster Linie durch die Sozialisation, denn *„[e]s hängt ja damit zusammen, wann, wann wird diese Entscheidung/ wann diese Entscheidung stattfindet und wo wird das geprägt, in welcher Sozialisierungsphase diese Dinge passieren?“*

(Fall15: 33) Aus der Annahme, dass Sozialisationsprozesse der Kindheit ausschlaggebend für Studienfachwahlen sind, folgt für Charm, dass die Wissenschaft bzw. die eigene Disziplin keine Verantwortung für Segregationen tragen. They verweist zudem auf die Persistenz der frühkindlichen Prägung, was als Argument dagegen verstanden werden kann, diese im

weiteren Lebensverlauf beeinflussen zu wollen. Doch nicht nur die Sozialisation sieht Charm als erklärend für geschlechtsspezifische Studienfachwahlen an:

„Ähm (räuspern) sondern das hängt, ähm hängt sicherlich einmal mit ähm Sozialisierung und möglicherweise auch spezifischen Fähigkeiten männlicher und weiblicher Studierender zusammen. Das ist aber nur eine Hypothese. Das kann ich nicht belegen. Ist jetzt wahrscheinlich aber auch egal. Also wenn es so ist, dass Frauen ähm dafür nicht das Interesse ähm entwickeln, dann denke ich, ist es auch in Ordnung. Ähm aber ich weiß es nicht. Also.“

(Fall15: 133)

Einem Bewusstsein für die Wirkung einer geschlechtsspezifischen Sozialisation steht hier die essentialistische Annahme, dass Fähigkeiten sich qua Natur unterscheiden, entgegen. Dieser Widerspruch kann als bezeichnend für Charm gesehen werden, die*der sich dadurch auszeichnet, über ein recht umfangreiches Geschlechterwissen zu verfügen, immer wieder aber auch Wissensbestände einbringt, die dem hegemonialen Diskurs widersprechen. Dabei gilt, dass die entsprechende Aussage von Charm sogleich dahingehend einschränkt wird, dass nicht über entsprechende Belege verfügt wird – verweist they sonst oft auf wissenschaftliche Befunde, wird die subjektive Annahme explizit als solche gekennzeichnet. Eine geschlechtergerechte Sprache wird von Charm in mehreren Interviewpassagen ausführlich thematisiert. Zwar schließt they nicht aus, dass Sprache Benachteiligungen bedingt, weist allerdings verschiedentlich darauf hin, dass sie nicht als „die alleinige Ursache“ (Fall15: 57) gesehen wird. Um die eigene Position zu untermauern, verweist Charm auch in diesem Fall auf den wissenschaftlichen Diskurs: „Die Frage ist die Sprache schuld daran, dass ähm, ähm/ oder schafft die Sprache eine Geschlechterungerechtigkeit oder hat es überhaupt irgendwelche Auswirkungen? Das ist nicht so ganz/ da ist auch die Fachwelt nicht so ganz einig.“ (Fall15: 57) Mit dem Verweis auf das quasi objektivierte Wissen der Fachwelt stützt Charm hier die eigene Position.

Stereotype zieht Charlie Charm heran, ohne sie ausführlich zu reflektieren: Wenn they es als Fakt auslegt, dass die Kritikfähigkeit von Studierenden kausal mit deren Nationalität zusammenhängt, bemüht they stereotype Vorstellungen dieser. Im Gegensatz dazu lässt Charm zumindest anklingen, dass die Zuschreibung einer geschlechtsbezogenen Leistungsfähigkeit kritisch diskutiert werden könnte: „Kommt einfach daher, dass die Frauen in der Regel bessere Noten haben. Kann man jetzt auch lange drüber diskutieren. Aber das ist fast so.“ (Fall15: 25) Auch wenn keine weitere Reflexion erfolgt, scheint Charm die Problematik der Nutzung von Geschlechterstereotypen besonders bewusst zu sein - der Schluss, dass dies durch das Interviewsetting bedingt wird, liegt nahe.

Charlie Charm, Repräsentant der Geschlechtsblinden, hat ein Gleichstellungsverständnis, für das es konstitutiv ist, zwischen Gleichstellung und Frauenförderung sowie Ungleichheiten und Benachteiligungen zu unterscheiden. Ausführlich thematisiert they negative Erfahrungen, die im akademischen Kontext mit Gleichstellung gemacht wurden. Zentral ist diesbezüglich das Motiv, keine konstruktive Unterstützung zu erfahren, sondern angegriffen zu werden. They sieht Frauen in keinem gesellschaftlichen Kontext als benachteiligt an und hat lediglich von offensichtlichen Benachteiligungen Kenntnis. Wird Charm mit deutlichen Ungleichheiten konfrontiert, erkennt they diese an und reflektiert eigene Annahmen. Benachteiligungen bzw. Ungleichheiten erklärt they zwar nicht primär essentialistisch, eine kritische Diskussion sozialer Strukturen bleibt jedoch aus. Verhältnisse werden vielmehr als gegeben hingenommen und Charm sieht sich nicht in der Verantwortung oder Lage, auf diese einzuwirken. Indem das Motiv der leistungsgerechten Kontexte wiederholt bemüht wird, werden tatsächliche Benachteiligungen von Charm individualisiert. In den vergleichsweise seltenen Fällen, in denen Charm Bezug auf Stereotype nimmt, erfolgt dies ohne vertiefte Reflexion. Zwar ist Charm überzeugt, dass Benachteiligungen in den meisten Fällen unbewusst geschehen und fordert appellativ, *„dass man ähm (räuspern) sich dessen bewusst ist und da auch tatsächlich, ähm da auch tatsächlich dann das vor Augen hat und das, das berücksichtigt“* (Fall15: 09), in Bezug auf das eigene Handeln nimmt they jedoch keinen reflexiven Modus ein. Eine prinzipielle Bereitschaft, sich mit dem benachteiligenden Potential des eigenen Handelns auseinanderzusetzen, kann jedoch aus Charms Forderung, dass aufgezeigt werde, *„wo Geschlechterungerechtigkeit auftritt, wo wird das irgendwie willentlich, oder unabsichtlich, willentlich, wie auch immer, hergestellt, ähm durch, durch mich“* (Fall15: 57) abgeleitet werden.

5.2.3.2.5 Die Antifeminist*innen

Die Antifeminist*innen haben, wie schon in 5.2.3.2 ausgeführt, eine Sonderposition unter den Typen inne, weil ihnen mit Toni Tornado nur ein Fall zugeordnet wurde. Tornado ist Student*in an der Hochschule, 30-44 Jahre alt und attestiert sich selber umfangreiche Expertise im Bereich der Gleichstellung. Auch Tornado erklärte sich per E-Mail zur Teilnahme an einem Interview bereit und gab in dieser auch Anregungen zur Führung der Interviews: *„Außerdem würde ich sie gerne dazu ermutigen, folgende Frage in ihren Fragenkatalog aufzunehmen: ‚Würden sie sich selbst als Feminist bezeichnen?‘ Wer sich als Feminist sieht, ist Teil einer Gruppe (Masse). Ich denke, es ist von allgemeinem Interesse, ob es sich bei den Interviews um individuelle Meinungen oder um eine Massenmeinung handelt.“* Nachdem ich they für Interesse und inhaltliche Anregungen gedankt hatte, verlief die Terminvereinbarung problemlos. Toni Tornado war die erste Person, die ich interviewte und auch wegen meiner Annahmen über theirs Haltung war ich vor dem Interview relativ angespannt. Die

Interviewatmosphäre war jedoch durchgehend höflich-distanziert. Das Interview wurde per Videokonferenz geführt, dauerte ca. 140 Minuten und verlief störungsfrei – allerdings verwies Tornado zu dessen Beginn darauf, die eigene Kamera nicht aktivieren zu wollen. Dabei stellte they in Aussicht, dies in Abhängigkeit vom Gesprächsverlauf nachzuholen, was they nach ca. 60 Minuten auch tat. Dass Tornado mit den Worten *„[...] eigentlich wollt ich mich auch 'n bisschen mehr auf das Interview vorbereiten. Also, ich hab 'n paar Sachen (Pause) recherchiert, aber ja, äh mal gucken, ob es noch dazu kommt [...]“* (Fall04: 118) die eigene Vorbereitung thematisierte, legt den Schluss nahe, dass theirs Einlassungen nicht in jedem Fall spontan, sondern überlegt und geplant waren. Auf die abschließenden Fragen am Ende des Interviews teilte Tornado mit, dass they sich eher einen Austausch als ein Interview gewünscht hätte und interessierte sich dafür, ob das Interview für mich Lernmöglichkeiten geboten habe:

„Gab es Punkte, die Sie bis jetzt so in der Form noch nicht gehört haben? Also, irgendwas (Pause) wo Sie vielleicht auch irgendwie gedacht haben ‚So, okay, das ist jetzt 'n Punkt, darüber hab ich jetzt selber nicht so viel nachgedacht‘ so? Gab es so 'n Aha-Effekt vielleicht? Oder (Pause) war alles, was ich Ihnen erzählt habe, so für Sie persönlich kalter Kaffee?“

(Fall04: 316)

Sowohl die explizite Vorbereitung auf das Interview, als auch der Wunsch nach einer Diskussion und die Tatsache, dass they schloss, *„noch an meinen Argumenten arbeiten“* (Fall04: 326) zu müssen, da das Interview für mich keinen Aha-Effekt bot, legen nahe, dass Tornado mit der Teilnahme nicht nur die eigene Position einbringen, sondern auch von dieser überzeugen wollte. Wider Erwarten ging they jedoch nicht auf die Tatsache, dass die Anregungen zur Gestaltung des Interviews nicht aufgenommen wurden, ein und auch Tornado wies bei der Verabschiedung darauf hin, dass die Teilnahme Spaß gemacht habe. Während des ganzen Interviews setzte Tornado Gleichstellung und Feminismus gleich und so ist auch das eingebrachte Gleichstellungsverständnis durchzogen von Annahmen und Aussagen zum Feminismus. Zudem legt Tornado weniger dar, was Gleichstellung für they bedeutet, sondern setzt sich mit dem (politischen) Verständnis auseinander, das erlebt wird. Schon den Begriff *Gleichstellung* empfindet Tornado als irritierend,

„[w]eil er impliziert, dass man Geschlechter irgendwie (Pause) aneinander anpassen möchte oder gleichmachen möchte und öhm da stell ich mir dann natürlich die Frage: (Pause) ‚Ob das, ob das in jedem Bereich sinnvoll ist?‘ Weil es halt eben Unterschiede gibt, aus meiner Sicht, zwischen Männern und Frauen. (Pause) Einige sind offensichtlich, andere sind 'n bisschen öh versteckter.“

(Fall04:72)

Geschlechtsspezifische Positionierungen sieht Tornado als natürlich an, auch, da they überzeugt ist, dass Frauen und Männer die gleichen Chancen haben. Entsprechend bergen Gleichstellungsmaßnahmen für Tornado die Gefahr, „[...] *dass dann da eben tatsächlich Geschlechter (Pause) bevorzugt behandelt werden. Und ähm 'ne tatsächliche Diskriminierung stattfindet, um eine gefühlte Diskriminierung, aus meiner Sicht, äh zu (Pause) unterbinden.*“ (Fall04: 130) Dass Geschlechterfragen durch Gleichstellung in den Fokus gerückt werden, empfindet Tornado als problematisch, denn

„[...] dadurch, dass wir ständig das Geschlecht mit in 's Spiel bringen, wo es eigentlich nichts zu suchen und nichts verloren hat. Öhm (Pause) schaffen wir, glaub ich, erst diesen Sexismus, weil man das ständig im Hinterkopf hat. Und auf einmal sind Dinge, die absolut nichts mit Geschlechtern zu tun hatten vorher, (Pause) ein Geschlechterding. Oder so, so 'n Geschlechterkampf.“

(Fall04: 216)

Ähnlich argumentiert Tornado, wenn they ausführt, dass die Gesellschaft durch geschlechtergerechte Sprache gespalten wird, weil erst diese eine Kategorisierung der Menschen nach Geschlecht vornehme. Generell gilt für die geschlechtergerechte Sprache, dass Tornado sie als Inbegriff des Gleichstellungswirkens versteht. Dabei vertritt they die Annahme, dass mit ihrer Etablierung nur vordergründig das Ziel verfolgt wird, alle Menschen sprachlich zu repräsentieren, das eigentliche Motiv jedoch ein anderes ist: *„Also geht es diesen Menschen anscheinend nicht um Gerechtigkeit, (Pause) sondern um (Pause) Macht. (Pause) Oder (Pause) seh ich das falsch?“* (Fall04: 226) Diesbezüglich scheut Tornado auch den Vergleich zu faschistischen und diktatorischen Regimen nicht, die *„natürlich ganz aktiv Einfluss auf die Sprache genommen“* (Fall04: 230) haben. Diese Analogie kann als Hinweis darauf, wie Gleichstellung empfunden wird, verstanden werden. Für Tornados ausführliche Argumentation gegen die geschlechtergerechte Sprache gilt, dass sie immer wieder Inkonsistenzen aufweist: Denn wenn Sprache Macht bedeutet, wie they ausführlich thematisiert, kann auch der Kampf gegen eine geschlechtergerechte Sprache als Mittel zum Machterhalt gedeutet werden. Und auch Tornados Aussage, dass *„durch Sprachwandel ein, öhm (Pause) ein Ändern im Denken der Menschen“* (Fall04: 230) erreicht werden soll, steht im Widerspruch zu theirs Erklärung, dass die Nutzung des generischen Maskulinums unproblematisch sei, da es keinerlei Unterschied macht, ob Geschlechter mitgemeint oder angesprochen würden. Doch trotz all der Skepsis, die Tornado der Gleichstellung entgegenbringt, ein Ziel, das they dieser zuschreibt, erfährt theirs ausdrückliche Unterstützung: Dass junge Frauen sich frei bewegen können, ohne *„von irgendwelchen Asozialen“* (Fall04: 290) belästigt zu werden. An der Hochschule zielt Gleichstellung, Tornado folgend, nicht darauf ab, Geschlechtergerechtigkeit sicherzustellen, sondern den

Studierenden ein „feministisches Narrativ mit auf den Weg zu geben“ (Fall04: 278). Hier sieht Tornado sich den Gleichstellungsaktivisten an der Hochschule, die they auch als „geisteskranke Ideologen“ (Fall04: 146) bezeichnet, überlegen:

„Öhm (Pause) ja, ich hab halt eben auch das Gefühl so, keine Ahnung, (Pause) da sind so viele (Pause) öhm Feministen an der Hochschule, sowohl Professoren als auch öh Studenten und Kommilitonen, öhm (Pause) die in einer Debatte mit mir, argumentativ, glaub ich, ihre Standpunkte nicht äh (Pause) verteidigen können. Weil sie halt eben nicht wissen würden, (Pause) ja, weil sie halt eben viele Dinge nicht wissen würden, beziehungsweise über viele Dinge (Pause) nicht nachgedacht haben.“

(Fall04: 278)

Die Annahme, dass Gleichstellungsbefürworter*innen sich nicht ausreichend mit dem Thema auseinandergesetzt haben, passt zu dem Bild, das Tornado im Interview von sich zeichnet: Im Gegensatz zum Großteil der Gesellschaft sieht they sich als kritischen Geist, der nichts unhinterfragt hinnimmt. Dass es an der Hochschule in Bezug auf Gleichstellung „Meinungen und Ansichten, die man nicht vertreten darf“ (Fall04: 204) gebe, widerspricht so theirs Naturell. Dabei schildert Tornado, dass es „halt eben auch direkt zu Mobbing führt, zu Ausschluss führt“ (Fall04: 204), wenn man für eine abweichende Haltung einsteht und führt die eigene, sozial isolierte, Position im Studium hierauf zurück.

Da Tornado die gesamte Gesellschaft als geschlechtsneutral ansieht, ist es nur folgerichtig, dass they in keinem der erfragten Bereich von einer Benachteiligung von Frauen ausgeht. Dazu passend ist auch Tornados Benachteiligungswissen begrenzt – diskutiert they potentielle Benachteiligungen, dann nur um zu dem Schluss zu kommen, dass von diesen kein Geschlecht stärker betroffen ist:

„Öhm, verschiedene Bereiche, verschiedene öhm Ungerechtigkeiten, die Ge-, Geschlechtern passieren. [...] ja, man kann 's natürlich durchaus dann so sehen ,Okay, Frauen sind ähm, was sexuelle Übergriffe anbelangt, definitiv ähm im Nachteil gegenüber Männern.' (Pause) Äh ja, und bei körperlichen Auseinandersetzungen, Gewalt und so weiter, (Pause) äh hat der Mann vielleicht tatsächlich dann die schlechteren Karten. (Pause) Also. Ja. So seh ich das.“

(Fall04: 92-94)

Tornado weiß jedoch, welche Umstände große Teile der Gesellschaft als Benachteiligungen verstehen und offenbart so Kenntnis eines kollektiven Benachteiligungswissens. Indem they darlegt, dass diese Schlüsse unangemessen sind, wird dem Wissen der Mehrheit allerdings die Gültigkeit abgesprochen.

Auch wenn Tornado nicht von Benachteiligungen für Frauen ausgeht, wurde auch they gebeten, ungleiche Geschlechterverhältnisse zu erklären (vgl. 4.3.1.1). Hierfür greift Tornado primär auf essentialistische Ansätze zurück: So begründet they horizontale Segregationen dadurch, dass mit dem biologischen Geschlecht einhergehende Präferenzen die Studienfachwahl determinieren:

„Öhm (Pause) ja, wie gesagt, ich würde sagen, es gibt gewissen (Pause) Affinitäten bei Geschlechtern auch. Also, das sind ja Din-, Dinge, ähm (Pause) da kommt jetzt der Feminismus daher mit der Lösung, weil er sagt ‚Das ist alles (Pause) sozial konstruiert‘. Klingt erstmal schön, da kann man auch nicht ganz so viel zu sagen, weil das (Pause) wieder so 'n multifaktorieller Begriff ist. Ähm (Pause) aber das Ding ist, dass sogar Schimpan-/ also, dass man genau dieselben Verhaltensweisen, die man bei Menschen feststellen kann, auch bei jungen Schimpansen feststellen kann. Dass da die männlichen Schimpansen (Pause) ausgeprägter sind, was technische Geschichten anbelangt und ähm (Pause) dass es Schimpansenmädchen gibt, die irgendwie mit Stockpuppen spielen. So, öhm diese (Pause) Eltern-Kind-Beziehung nachspielen, oder so.“

(Fall04: 258)

Mit der sozialen Konstruktion des Geschlechts bezieht Tornado sich auf einen in der Frauen- und Geschlechterforschung verbreiteten Ansatz und zeigt, dass nicht-biologisierende Erklärungen they zwar bekannt sind, ihnen jedoch keine Bedeutung beigemessen wird. Stattdessen wird auf Primaten verwiesen, um die eigene, essentialistische Erklärung zu stützen.²²¹ Dass das biologische Geschlecht nicht nur die physischen, sondern auch kognitive Eigenschaften beeinflusst, möchte Tornado auch am Schachspiel aufzeigen:

„Also, Schach ist an sich eine Sache, (Pause) ähm man würde halt eben glauben, da ist, da ist ungefähr das Verhältnis 50 zu 50, weil Frauen können Schach spielen, (Pause) alles kein Problem. Aber die Top-100-Schachspieler sind dann halt eben in dem Fall (Pause) auch öh (Pause) Männer.“

(Fall04: 262)

Ungleiche Geschlechterverhältnisse deutet Tornado durchgehend als Hinweis auf Unterschiede zwischen den Geschlechtern; strukturelle Aspekte, wie die Geschichte des Sports, Förderungen und *Role Models*, diskutiert they auch hier nicht. Unter der Annahme gleicher Bedingungen für die Geschlechter, führt Tornado auch vertikale Segregationen auf

²²¹ Tornado agiert hier im idealtypischen Sinne einer antifeministisch engagierten Person, deren Geschlechterwissen darauf abzielt, „entgegen aller dekonstruktiver Einsichten und gelebter sowie politischer Flexibilisierungen der (symbolischen) Geschlechterordnung – und auch in Reaktion auf diese – wieder die Illusion stabiler Identitäten und Rollen zu erzeugen“ (Hess/Näser-Lather 2021: 466).

individuelle Fähigkeiten und Entscheidungen zurück. Dabei gilt, dass Frauen als relativ homogene Gruppe wahrgenommen werden, während Männer besonders starke „Peaks“ (Fall04: 266), und damit extreme Fähigkeiten, zugeschrieben werden:

„Also (Pause) (seufzt) die Männer sind halt eben die Wildcard der Natur. Die sind der Experimentierbaukasten, während öh (Pause) Frauen (Pause) so ähm (Pause) sicher sind. So, so, in der Regel ähm keine starken Ausschläge vom Durchschnitt ähm (Pause) stattfinden.“

(Fall04: 260)

So ist es für Tornado ebenso natürlich wie konsequent, dass Männer auf herausragenden Positionen überrepräsentiert sind. Neben den Fähigkeiten zieht they zudem Geschlechtereigenschaften als Erklärung heran: Denn da Frauen risikoavers seien und ihr Handeln nach sozialen Aspekten ausrichten, widerspreche die Übernahme statushoher Positionen dem weiblichen Wesen.

Stereotype greift Toni Tornado wiederholt und unreflektiert auf, um Geschlechterungleichheiten zu erklären und zu legitimieren. Verbreitet nutzt they das Bild der technisch begabten und interessierten, durchsetzungsfähigen, belastbaren und wettbewerbsaffinen Männer sowie das Bild der von Emotionen geleiteten und nach Sicherheit strebenden Frauen. Zwar ist es Tornado ein Bedürfnis, darauf hinzuweisen, dass they dem Stereotyp des eigenen Geschlechts nicht entspricht, hieraus folgt jedoch kein Bewusstsein für die Problematik entsprechender Zuschreibungen. Vielmehr schließt they, sich deswegen besonders gut in Angehörige des anderen Geschlechts hineinversetzen zu können. Tornado ist überzeugt davon, dass Maßnahmen, die geschlechtsuntypische Berufswahlen forcieren oder via Quoten die Repräsentanz von Frauen auf bestimmten Hierarchieebenen sicherstellen sollen, und so eine Lebensgestaltung jenseits stereotyper Geschlechterrollen fördern, für die Betroffenen mit Risiken einhergehen. Diese Risiken folgen für they etwa, indem *„dann eine Frau am Ende in so einem Beruf landet, [...] und es ihr eher schadet“* (Fall04: 80).

Toni Tornado legt das eigene Gleichstellungsverständnis nur rudimentär dar: They ist überzeugt, dass Menschen sich nach Geschlecht unterscheiden und diese Unterschiede aufheben zu wollen, empfindet they als Eingriff in die natürliche Ordnung. Tornado diskutiert das Thema emotional und spricht verschiedentlich Ängste, die durch die Thematik ausgelöst werden, an; Erfahrungen, die Tornado bisher mit Gleichstellung(swirken) gemacht hat, deutet they ausschließlich negativ. Geschlechtsspezifische Benachteiligungen sieht Tornado in keinem Gesellschaftsbereich als gegeben an und entsprechend bringt they auch kein subjektives Benachteiligungswissen ein. Ungleichheiten erklärt they ausschließlich essentialistisch und soziale Strukturen werden von Tornado in keinem Zusammenhang

thematisiert. Auf stereotype Vorstellungen bezieht they sich auffällig häufig, wobei diese in keinem Fall reflektiert werden. Unsicherheiten bzw. ein potentes Unwissen, das Tornado verschiedentlich andeutet, scheinen eher ein rhetorisches Mittel zu sein, als ein Hinweis darauf, dass das eigene Wissen als hinterfragbar wahrgenommen wird. Deutlich wird, dass Tornado das Interview gezielt genutzt hat, um die eigene Position darzulegen und passend dazu fällt, im Vergleich mit den anderen Interviews, auf, wie wenig Persönliches eingebracht wurde: Nur ganz vereinzelt geht they auf soziale Beziehungen ein, die Familie bzw. Herkunft wird nur an einer Stelle erwähnt. Dies passiert, als Tornado erklärt, was die eigene Einstellung zur Gleichstellung bedingt hat:

*„Öhm würde jetzt wahrscheinlich in die Tiefenpsychologie gehen. (Pause) Öhm hängt wahrscheinlich mit dem öhm (Pause) Umfeld zusammen, in dem ich aufgewachsen bin. Mit den (Pause) Situationen, die ich durchleben musste als öh (Pause) Kind und Jugendliche*r“*

(Fall04: 178)

5.3 Quantitative Cluster, qualitative Typen – Bezug der Ergebnisse aufeinander

Gebildet wurden fünf qualitative Typen, die unterschiedlich stark besetzt sind und die Haltungs- und Wissenstypen der Hochschulangehörigen repräsentieren. Die einem Typ zugeordneten Fälle sind sich bezüglich der konstituierenden Aspekte (Geschlechterwissen, Nutzung von Stereotypen und Gleichstellungsverständnis) möglichst ähnlich.

Neben der Typenbildung auf Grundlage der qualitativen Daten wurde eine Clusteranalyse der quantitativen Daten durchgeführt, deren Ergebnis ebenfalls verschiedene Typen, hier als Cluster bezeichnet, sind (vgl. 5.1.3.3). Udo Kuckartz verweist darauf, dass es sich zur Typenbildung anbieten kann, auch qualitative Daten clusteranalytisch auszuwerten (2018: 53, 151), eine Option, die hier aufgrund der geringen Fallzahlen ausgeschlossen wurde. Es kann jedoch untersucht werden, inwiefern sich die qualitativen Typen und quantitativen Cluster ähneln bzw. unterscheiden, sodass ein weiteres Potential der Triangulation zum Tragen kommt, indem die Validität der qualitativen Befunde abgesichert wird.²²² Hierfür werden die Daten wie folgt in Bezug gesetzt: Die quantitativ gemessene Benachteiligungseinschätzung entspricht, bis auf die Tatsache, dass keine neutrale Kategorie angeboten wurde, der qualitativ erhobenen, quantifizierbaren Benachteiligungseinschätzung. Eine solch direkte Entsprechung ist für die weiteren konstitutiven Merkmale der Cluster und Typen nicht gegeben – allerdings misst die EGF-Skala die Einstellung zur Gleichstellung, die als Teil des

²²² Mit der Umsetzung eines methodentriangulierten Erhebungsdesigns war initial nicht der Anspruch verbunden, die Validität abzusichern, indem Befunde aufeinander bezogen werden (Kelle 2019: 163), sondern komplementäre, einander ergänzende Ergebnisse zu gewinnen (vgl. 4.1). In der Datenauswertung zeigte sich allerdings, dass die für die Clusteranalysen und Typenbildung herangezogenen Informationen in einem Maß übereinstimmen, das ein entsprechendes Vorgehen ermöglicht.

	Benachteiligung von Frauen in				MSS Benachteiligungswissen	EGF / Gleichstellungsverständnis
	Gesellschaft	Wissenschaft	Hochschule	Studien- / Arbeitsbereich		
C 1: Die Sensibilisierten	Ja	Ja	Möglich	Nein	Niedrig	Befürwortend
T 1: Die Gleichstellungsüberzeugten	Ja	Ja	Ja	Ja	Vertieft	Befürwortend
T 2: Die Gleichstellungsaffinen	Ja	Ja	Ja	Nein	Umfangreich	Befürwortend
C 2: Die Ausgewogenen	Möglich	Nein	Nein	Nein	Nicht explizit modern-sexistisch bzw. Sexismus-kritisch	Neutral
Typ 3: Die Gleichstellungskritischen	Möglich	Möglich	Nein	Nein	Grundlegend	Kritisch, aber nicht ablehnend
C 3: Die Extremen	Nein	Nein	Nein	Nein	Modern-Sexistisch	Ablehnend
T4 : Die Geschlechtsblinden	Möglich	Nein	Nein	Nein	Rudimentär	Ablehnend
T 5: Die Anti-feminist*innen	Nein	Nein	Nein	Nein	Nicht vorhanden	Ablehnend

Tabelle 5-17 - Vergleich von Clustern und Typen

qualitativ erhobenen Gleichstellungsverständnisses gesehen werden kann und die Items der MSS-Skala beziehen sich auf die Benachteiligung von Frauen, sodass sie ins Verhältnis zum qualitativ erhobenen Benachteiligungswissen gesetzt werden kann. Um Typen und Cluster vergleichen zu können, wurden die quantitativen Daten klassiert und die Skalenwerte qualitativ benannt (vgl. Tabelle 9-22). Tabelle 5-17 enthält die Ausprägungen der Cluster und Typen bezüglich der relevanten Merkmale und verdeutlicht inhaltliche Übereinstimmungen zwischen ihnen.

Das erste identifizierte Cluster sind die Sensibilisierten, dem die Typen der Gleichstellungsüberzeugten bzw. -affinen ähneln. Bezüglich der Benachteiligungseinschätzung zeigt sich hier eine weniger ausgeprägte Übereinstimmung zwischen Cluster und Typen, als in den anderen Vergleichen, wobei dies besonders für das Cluster und die Gleichstellungsüberzeugten gilt – denn während diese davon ausgehen, dass Frauen im eigenen Studien- / Arbeitsbereich benachteiligt werden, schließt das Cluster dies, ebenso wie die Gleichstellungsaffinen, aus. Für die Hochschule hingegen gilt, dass die Typen von einer Benachteiligung ausgehen, das Cluster diese nicht als gegeben ansieht, jedoch auch

nicht ausschließen will, für Wissenschaft und Gesellschaft gleichen sich die Benachteiligungseinschätzungen beider Typen und die des Clusters. Die Sensibilisierten weisen eine positive Einstellung gegenüber der Gleichstellung auf, die im Einklang mit der Haltung der Gleichstellungsüberzeugten bzw. –affinen gesehen werden kann: Diese haben bisher keine negativen Erfahrungen mit der Thematik gemacht und stehen vollumfänglich hinter Gleichstellung(sbemühungen). Die Sensibilisierten sind Sexismus-kritisch orientiert, was dem Benachteiligungswissen der Gleichstellungsüberzeugten und –affinen, das umfangreich bzw. vertieft ist und sich dadurch auszeichnet, dass sie ein Bewusstsein für die Wirkung sozialer Strukturen aufweisen, entspricht.

Noch deutlichere Übereinstimmungen zeigen sich für das Cluster der Ausgewogenen und den Typ der Gleichstellungskritischen, deren Benachteiligungseinschätzung sich stark ähnelt – lediglich bezogen auf die Wissenschaft gilt, dass die Gleichstellungskritischen eine Benachteiligung von Frauen zwar nicht als gegeben erachten, jedoch auch nicht ausschließen wollen, während die Ausgewogenen dies tun. Ihre Aussagen zu den Items der EGF-Skala legen nahe, dass die Ausgewogenen Gleichstellung(smaßnahmen) eher negativ gegenüberstehen, was im Einklang mit der Haltung der Gleichstellungskritischen gesehen werden kann, die Gleichstellung zwar nicht per se ablehnen, jedoch sehr kritisch gegenüber verbreiteten Maßnahmen und Ansätzen sind. Und auch die Tatsache, dass die Ausgewogenen weder eine modern-sexistische, noch eine Sexismus-kritische Einstellung aufweisen, kann als Entsprechung des Benachteiligungswissens der Gleichstellungskritischen gesehen werden: Dieses ist zwar vorhanden, sie tendieren jedoch teilweise zu essentialistischen und individualisierenden Aussagen.

Für das Cluster der Extremen gilt, dass seine Benachteiligungseinschätzung weitestgehend der der Antifeminist*innen und Geschlechtsblinden entspricht. Maßnahmen zur Gleichstellung lehnen die Extremen, ebenso wie die Antifeminist*innen, komplett ab. Entsprechend starke Aussagen treffen die Geschlechtsblinden nicht, da sie Geschlecht jedoch nicht als relevante Benachteiligungsdimension ansehen, stellen auch sie die Notwendigkeit bzw. Legitimität entsprechender Bemühungen infrage. Die modern-sexistische Einstellung der Extremen wiederum passt zum wenig ausgeprägten bzw. nicht vorhandenen Benachteiligungswissen der Geschlechtsblinden und der Antifeminist*innen.

Von den diskutierten Abweichungen abgesehen, zeigt sich eine gute Passung von Clustern und Typen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Definitionen der Typen idealtypisch sind, und die Fälle ihnen in den wenigsten Fällen komplett entsprechen (vgl. 5.2.3.1). Die Clusteranalysen hingegen geben den meistgenannten Skalenwert aus (vgl. 5.1.3.2), sodass auch hier gilt, dass die einzelnen Fälle von diesem idealen Wert abweichen (können). Eine komplette Entsprechung der Typen und Cluster würde so lediglich eine komplette

Übereinstimmung der Konstrukte bedeuten. In Anbetracht der empirischen Realität kann die weitgehende Übereinstimmung hier als hinreichend angesehen werden. Dass sich fünf Typen, jedoch lediglich drei Cluster identifizieren ließen, ist darauf zurückzuführen, dass die qualitativen Daten eine stärkere Ausdifferenzierung ermöglichen, wie schon in 5.2.3.1 kurz dargelegt wurde.

5.4 Fazit: Das Geschlechterwissen der Hochschulangehörigen

Mittels quantitativer und qualitativer Verfahren wurde das Geschlechterwissen der Hochschulangehörigen erhoben. Die gewonnenen Erkenntnisse fließen in die Konzeption des Gleichstellungscontrollings ein. Für dessen Gestaltung sind vier Befunde von besonderer Bedeutung:

1. Das Benachteiligungswissen der Hochschulangehörigen variiert nach Kontext, und, in der Folge, auch ihre Benachteiligungseinschätzung. So gilt, dass es in Bezug auf die Gesellschaft und die Wissenschaft meist recht ausgeprägt ist. Hier legen die qualitativen Interviews nicht nur nahe, dass die Befragten auf ein Wissen zurückgreifen (können), das sie als abgesichert ansehen, sondern dass es sich mehrheitlich um ein objektiviertes Wissen handelt, das durch diskursive Praxen – beispielsweise die Medien, die wissenschaftliche bzw. fachliche Community und Gespräche – vermittelt ist. In Bezug auf diese Bereiche müssen die Befragten dadurch nicht in der Lage sein, Benachteiligungen selber zu erkennen, um von ihnen zu wissen. Auf ein solch objektiviertes Wissen kann in Bezug auf das eigene Umfeld nicht zurückgegriffen werden. Daraus folgt, dass auffällig viele Befragte in den Interviews darauf verweisen, nicht über Wissen zu Benachteiligungen an der Hochschule zu verfügen und so auch keine Benachteiligungseinschätzung einbringen zu können. Indem sie für den eigenen Studien- / Arbeitsbereich auf persönliches Erleben zurückgreifen können, ist ihnen eine Einschätzung der Benachteiligung hier möglich, diese beruht jedoch auf subjektiven Annahmen, die anfällig für Verzerrungen sind.²²³ Ziel des Controllings muss es demnach sein, dass den Hochschulangehörigen objektiviertes Wissen über die Situation an der Hochschule und im eigenen Studien- / Arbeitsbereich vermittelt wird. Hierfür bietet es sich an, mittels Monitoringdaten über die Geschlechterverhältnisse zu informieren.²²⁴ Darüber hinaus muss eine Auseinandersetzung mit potentiellen Benachteiligungserscheinungen erfolgen, um

²²³ Dass sie auf Basis des eigenen Erlebens keine Aussagen für die gesamte Hochschule treffen wollen, kann dadurch erklärt werden, dass eine solch direkte Einbindung wie in den eigenen Studien- / Arbeitsbereich nicht gegeben ist, wodurch die eigenen Kenntnisse als unzureichend empfunden werden.

²²⁴ Monitoringdaten weisen nur auf Ungleichheiten hin. Sie bilden jedoch einerseits die Realität ab und bieten andererseits einen guten Einstieg, darüber zu sprechen, wie Ungleichheiten zustande kommen. Zudem hat sich gezeigt, dass ein Großteil der Interviewpartner*innen Ungleichheiten spontan mit Benachteiligungen assoziiert.

Hochschulangehörige so zu befähigen, im eigenen Umfeld auch qualitative Benachteiligungen zu erkennen.

2. Dem Wissen über Gründe für Benachteiligungen wird von den Befragten nur eine begrenzte Gültigkeit zugeschrieben, ebenso wie den Indikatoren für Benachteiligungen – oder auch: Was andernorts als Benachteiligung gedeutet wird, ist im eigenen Umfeld, aus Sicht der Befragten, ein Zufall, benachteiligende Praxen werden hier nicht realisiert. Das eigene Umfeld wird so als deutlich geschlechtergerechter wahrgenommen, als die Wissenschaft und die Gesellschaft an sich und es ist nötig, eine Auseinandersetzung mit diesen Annahmen zu initiieren, um sie zu bestätigen bzw. zu widerlegen. Dafür ist es Voraussetzung, dass die Hochschulangehörigen über die Verhältnisse in ihrem Umfeld informiert sind, und so auch darüber, dass die Geschlechterverhältnisse an der Hochschule keineswegs ausgeglichener sind, als in anderen Kontexten.²²⁵ Indem in der Folge eine Auseinandersetzung mit Benachteiligungserscheinungen und -ursachen stattfindet, können die Hochschulangehörigen befähigt werden, die Situation der Geschlechter an der Hochschule auf Grundlage eines erweiterten, reflexiven Wissens zu bewerten. Darüber hinaus werden sie in die Lage versetzt, das individuelle und kollektive Handeln dahingehend zu reflektieren, ob es benachteiligende Momente enthält. Unabdingbar hierfür ist eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Geschlechterwissen, denn
3. Das praktische, handlungsleitende Wissen der Hochschulangehörigen ist in vielen Fällen geprägt von stereotypen Rollenerwartungen sowie essentialistischen Annahmen und muss Gegenstand der Reflexion sein. Herausfordernd ist, dass diese Annahmen oft in Übereinstimmung mit der empirischen Realität stehen – beispielweise bildet sich die Tatsache, dass Frauen die Verantwortung für die Betreuung und Erziehung der Kinder zugeschrieben wird, noch immer in der innerfamiliären Arbeitsteilung ab. Rollenerwartungen wirken hier im Sinne von Strukturen: Sie geben das übliche Handeln vor und werden in diesem bestätigt. Hochschulangehörigen muss somit in einem ersten Schritt die Gelegenheit geboten werden, zu lernen, wie soziale Strukturen das Handeln (Anderer) beeinflussen. Erst eine solche Auseinandersetzung eröffnet die Möglichkeit, zu erkennen, wo geschlechtsspezifisch wirkende Verhaltensweisen (auch) Folge äußerer Zwänge sind. In der Folge müssen die Akteur*innen darin unterstützt werden, die Wirkung solcher

²²⁵ Bleibt eine solche Auseinandersetzung aus, so kann zum Tragen kommen, was Wetterer als „rhetorische Modernisierung“ (2005b: 75) bezeichnet: Der Diskurs transportiert das Ideal der Gleichheit und verdeckt benachteiligende Praxen. Diesen Widerspruch zu thematisieren kann so als Voraussetzung der Gleichstellung gesehen werden (Wetterer 2011: 60).

Annahmen auf das eigene Handeln zu reflektieren – wo wird dieses von entsprechenden Vorstellungen geleitet, wie wirkt sich dies in Interaktionen aus und was bedeutet dies für die Handelnden? Hierfür müssen sie sich das eigene Alltagshandeln bewusst machen – ein routiniertes Handeln ist so nicht mehr möglich, das Handeln wird verkompliziert. Um zu verhindern, dass die Hochschulangehörigen kurzfristig in die alten Routinen verfallen, muss die Erarbeitung neuer Handlungsmöglichkeiten, die auf lange Sicht zu neuen Routinen werden können, unterstützt werden.

4. Unter den Hochschulangehörigen konnten fünf qualitative Typen identifiziert werden, die sich danach unterscheiden, wie sie zu Gleichstellung stehen und welches Geschlechterwissen sie aufweisen. Diese entsprechen drei Clustern, die sich in den quantitativen Daten finden ließen und die als *befürwortend*, *ausgewogen* und *ablehnend* bezeichnet werden können. Dabei gilt, dass die Zugehörigkeit zu diesen Typen in keinem Zusammenhang mit soziodemographischen Merkmalen der Befragten steht. Dieser Befund wird im Controlling aufgegriffen, indem die Angebote für sozial durchmischte Zielgruppen konzipiert werden.²²⁶

Zusätzlich legen die Interviews nahe, dass eine große Mehrheit der Hochschulangehörigen bereit ist, sich mit dem eigenen Geschlechterwissen auseinanderzusetzen, es zu reflektieren und ggf. zu aktualisieren. Eine solche Offenheit kann als Voraussetzung dafür angesehen werden, dass eine Maßnahme, die der Wissensvermittlung und -reflexion dienen soll, erfolgreich wirkt. Insbesondere für Personen, die sich bisher wenig mit Gleichstellung auseinandergesetzt haben, zeigt sich zudem in den Interviews, dass bereits im Rahmen dieser begonnen wird, eigene Annahmen zu reflektieren. Weiterhin gilt, dass viele Befragte in den Interviews zwar Geschlechterstereotype bemühen, deren Nutzung jedoch direkt reflektieren – ein Befund, der für den Rückgriff auf andere Stereotype nicht gilt. Auch hier liegt der Schluss nahe, dass bereits die Teilnahme an einem auf das Thema fokussierten Interview dahingehend wirkt, dass ein Bewusstsein für die Thematik entsteht.

Methodisch kann aus den Übereinstimmungen zwischen qualitativen Typen und quantitativen Clustern geschlossen werden, dass die interviewten Personen die Hochschulangehörigen recht gut repräsentieren. Diese Erkenntnis ist wichtig, da erst durch die Ergebnisse der qualitativen Erhebungen auf das inhaltliche Geschlechterwissen, das durch das Gleichstellungscontrolling adressiert werden soll, geschlossen werden kann. Die

²²⁶ Aus den quantitativen Daten ist bekannt, dass Benachteiligungseinschätzung, Einstellung zur Gleichstellung und modern-sexistische Einstellung mit dem Geschlecht zusammenhängen und es entsprechend auch einen Zusammenhang zwischen Cluster und Geschlecht gibt (vgl. 5.1.3.3). Dass vergleichbare Muster sich auch in den qualitativen Daten zeigen würden, würde das Geschlecht berücksichtigt, liegt nahe. Da monoedukative Angebote im Rahmen des Controllings jedoch nicht vorgesehen sind, würde auch ein solcher Befund nicht zu Konsequenzen führen.

Konzeption des Controllings basiert somit in erster Linie auf den qualitativen Befunden, für die angenommen werden kann, dass sie über die Stichprobe von 13 Personen hinaus Gültigkeit aufweisen.

Ein Nebenbefund der Erhebungen ist es, dass auch die hochschulinterne Kommunikation über Gleichstellungsstrategie und –maßnahmen angepasst werden sollte: Relativ häufig wird darauf verwiesen, dass eine Aufweichung des meritokratischen Prinzips durch Gleichstellung befürchtet wird. Darüber hinaus hat ein verbreitetes, vereinfachtes Verständnis des Professorinnenprogramms zur Folge, dass viele Hochschulangehörige davon ausgehen, dass Professuren nur für Frauen ausgeschrieben würden bzw. Berufungsverfahren beeinflusst werden könnten, um finanzielle Vorteile zu generieren. Entsprechende Aussagen finden sich nicht nur in den Interviews, sondern vermehrt auch in den offenen Antwortformaten der quantitativen Erhebung.

Wie diese Befunde sich konkret auf die Konzeption eines Gleichstellungscontrollings für die Hochschule auswirken, ist Gegenstand des folgenden Kapitels.

6. Gleichstellungscontrolling als Grundlage strukturwirksamen Gleichstellungswirkens

Hochschulen werden in dieser Arbeit als vergeschlechtlichte Organisationen verstanden, worauf es zurückgeführt wird, dass Frauen in der Wissenschaft noch immer Benachteiligungen erfahren. Diese Vergeschlechtlichtung kann insbesondere durch den langwierigen Ausschluss von Frauen aus dem Wissenschaftssystem erklärt werden (vgl. 2.1.1). Vergeschlechtlichte Organisationen kennzeichnet, dass sie, Joan Acker folgend, über vergeschlechtlichte Strukturen verfügen (vgl. 3.1.5). Diese Strukturen wirken als Bedingungen des Handelns – vergeschlechtlichte Strukturen ermöglichen demnach vergeschlechtlichte Praxen. Um das Gleichstellungswirken der Hochschule Bremerhaven nachhaltig zu gestalten, wird so auf einen Wandel der Strukturen abgezielt: Denn wenn die Strukturen, und damit die Bedingungen des alltäglichen Handelns der Hochschulangehörigen, ent-geschlechtlicht werden, kommt das Geschlecht im Handeln nicht mehr zum Tragen, Benachteiligungen finden nicht mehr statt.²²⁷ Den Ansatzpunkt für einen Strukturwandel bietet dabei, wie mit Anthony Giddens' gezeigt wurde (vgl. 3.1.4), ausgerechnet das Handeln der Akteur*innen: Strukturen existieren nur, indem sie durch dieses bestätigt werden – eine Nicht-Bestätigung existierender Strukturen kann so zu deren Transformation führen. Das Handeln wiederum beruht, Peter L. Berger und Thomas Luckmann folgend, auf dem Wissen der Akteur*innen (vgl. 3.2.1), wobei vergeschlechtlichte Praxen insbesondere auf dem Geschlechterwissen beruhen. Dieses liegt in praktischer und diskursiver Form vor, wobei das vorreflexive praktische Wissen im alltäglichen Handeln von besonderer Bedeutung ist (vgl. 3.2.3). Soll durch ein geändertes Handeln ein Wandel der Strukturen erreicht werden, ist es, dieser Logik folgend, unverzichtbar, dass Akteur*innen im (routinierten) Handeln auf transformierte Wissensbestände zurückgreifen können. Dies setzt voraus, dass sie ihr bestehendes, handlungsleitendes Wissen kritisch reflektieren und ggf. neues Wissen erwerben. Da dieses handlungsleitende Wissen jedoch meist unbewusst ist, müssen die Akteur*innen sich das Wissen, auf dem ihr Handeln beruht, in einem ersten Schritt bewusstmachen. Durch Ansätze des transformativen Lernens (vgl. 3.3) sollen solche Prozesse der Reflexion und des Erwerbs neuen Wissens an der Hochschule ermöglicht werden.

Angebote, die auf Wissensreflexion und –vermittlung abzielen, werden im Rahmen des Gleichstellungscontrollings realisiert, wobei ein besonderes Augenmerk darauf gerichtet wird, dass sie anschlussfähig sind. Grundlage der Gestaltung der Angebote ist somit, dass das

²²⁷ Unzweifelhaft ist, dass eine solche Ent-Geschlechtlichtung voraussetzungsvoll und auf keinen Fall kurzfristig zu erreichen ist – sie ist sozusagen als Idealzustand am Ende eines langen Prozesses zu sehen. Darüber hinaus gilt, dass auch geschlechtsneutrale Organisationen weiterhin Teil eines Systems sind, dessen Strukturen vergeschlechtlicht sind, was das Handeln der Organisationsmitglieder, die auch in andere soziale Kontexte eingebunden sind, weiterhin beeinflussen kann.

Geschlechterwissen der Zielgruppe – und damit der Hochschulangehörigen – bekannt ist. Dieses wurde mittels quantitativer und qualitativer Methoden erhoben und ausgewertet. Für die Gestaltung des Controllings besonders relevante Befunde wurden in 5.4 bereits zusammengefasst. In diesem Kapitel wird abschließend dargelegt, wie ein Gleichstellungscontrolling, das sich an den dargelegten theoretischen Annahmen sowie den empirischen Befunden zum Geschlechterwissen orientiert, zu gestalten ist. Dafür wird 6.1 erläutert, wie (Gleichstellungs)Controllingansätze in reformierten Hochschulen genutzt werden, bevor in 6.1.1 die Grundlage eines jeden Controllings, das datengestützte Monitoring, thematisiert wird. In der Folge wird ausgeführt, wie das Monitoring in diesem Fall umgesetzt wird (vgl. 6.2.1) und welche Angebote im Rahmen des Gleichstellungscontrollings realisiert werden, um sicherzustellen, dass es im angedachten Sinne der Wissensreflexion bzw. –vermittlung dient (vgl. 6.2.2). In Kapitel 6.3 wird final erläutert, wie das Gleichstellungscontrolling über ein geändertes Wissen zu einem anderen Handeln der Akteur*innen führen soll, das langfristig den Wandel vergeschlechtlichter Strukturen bedingt.

6.1 Gleichstellungscontrolling im akademischen Kontext

Mit der neuen Hochschulsteuerung haben auch die aus der Betriebswirtschaft stammenden Controllingansätze in wissenschaftlichen Einrichtungen an Bedeutung gewonnen. Diese zeichnen sich durch eine Planungs-, Zielbestimmungs- und Steuerungsfunktion aus (Sander/Müller 2003: 286) und sind prozesshaft angelegt. Grundlage eines jeden Controllings ist dabei ein Monitoring, dessen Datengrundlage je nach Kontext variiert; verbreitet genutzt werden Finanz- oder Personaldaten. Nachdem mit diesen der Status Quo ermittelt wurde, werden Ziele und Maßnahmen zu deren Erreichung definiert und in der Folge der Grad der Zielerreichung kontrolliert. Folgende Zyklen verlaufen nach dem gleichen Schema, wobei Ziele nun ausgehend vom Grad der Zielerreichung festgelegt werden.

Zwar ist das akademische Controlling inzwischen weit verbreitet, Marcus Schelenz merkt jedoch an, dass für dieses bisher keine einheitliche Definition vorliegt, sodass sich zwischen Hochschulen teilweise deutlich unterscheidet, welche Erwartungen an ein Controlling gerichtet werden und wie dieses ausgestaltet wird (2018: 4). Grundlegender Anspruch aller Controllingansätze sei es jedoch, dass diese nicht nur benötigte Daten zur Verfügung stellen, sondern als datenbasierte Grundlage von Planungs- und Steuerungsprozessen dienen (ebd.). So unterstützt ein Controlling „alle Phasen der Hochschulprozesse aktiv“ (ebd.) und steht „den Entscheidungsträgern beratend zur Seite“ (ebd.).

Für das hochschulische Gleichstellungscontrolling als spezielle Form des akademischen Controllings gilt, dass es als Teil dieses oder als eigenständiger Ansatz realisiert werden kann. Von Eva Blome und Kolleginnen wird es als eine der Maßnahmen, die an Hochschulen umgesetzt werden, um zu sensibilisieren, verstanden (2013: 227). Sensibilisierung sehen die

Autorinnen als besonders relevanten Aspekt des Gleichstellungswirkens an, da „hinter einer abwehrenden oder ignoranten Haltung gegenüber Gleichstellung häufig schlicht Unwissenheit steckt“ (ebd.). Darüber hinaus wirkt ein Controlling, das das Gleichstellungswirken einer Organisation empirisch fundiert, zwingend auch auf dieses: Denn durch die Definition messbarer Ziele verlagert sich „die Argumentation aus dem ethisch normativen Bereich in den strategischen“ (Sander/Müller 2003: 288). Auf der operativen Ebene erfolgt zudem eine Fokussierung der Gleichstellungsbemühungen auf Maßnahmen, die dem Erreichen der Ziele dienen (ebd.: 288f) und Gleichstellungs(miss)erfolge werden durch das Controlling sicht- und nachvollziehbar (ebd.: 296). Ein solcher Ansatz ist geeignet, Gleichstellungswirken nicht nur zu steuern, sondern auch zu legitimieren. Wird mit einem Gleichstellungscontrolling jedoch darüber hinaus das Ziel verbunden, die Organisation nachhaltig zu beeinflussen und so den Wandel hin zu geschlechtergerechte(re)n Strukturen zu bedingen, muss es ergänzend auf individueller und organisationaler Ebene eine Auseinandersetzung mit „tief verankerten gesellschaftlichen und unternehmerischen Vorstellungen, Werten, Normen, Haltungen und Strukturen“ (ebd.: 297) initiieren.

In engem Zusammenhang mit den mit dem Controlling verbundenen Zielen steht dessen Gestaltung. Die vielfältigen Möglichkeiten, ein akademisches Gleichstellungscontrolling zu realisieren, zeigen Maresa Feldmann und Kolleginnen auf (2014: 10ff). So setzt das Gleichstellungsreferat einer deutschen Universität ein reines Monitoring, das Informationen zu Geschlechteranteilen unter Beschäftigten, Studierenden und in Berufungsverfahren sowie zu Finanzierung und Nutzung von Gleichstellungsmaßnahmen, zur Verfügung stellt, um (ebd.: 14f). Das Gleichstellungscontrolling dient so der Erfolgskontrolle hochschulischer Gleichstellung, wirkt jedoch nicht direkt im Sinne der Organisationsentwicklung. Weitergehend ist ein Ansatz, nach dem ein Controlling „[m]ehr als Köpfe zählen“ (ebd.: 16) ist: Als Regelkreis soll es nicht nur Gleichstellungsbedarfe und -erfolge aufzeigen, sondern auch sensibilisieren (ebd.: 21). Indem bereichsspezifische Gleichstellungsindikatoren und Rankingpositionen in die jeweiligen Einheiten kommuniziert werden (ebd.: 18f), wirkt es in die Organisation. Die dezentralen Akteur*innen werden in der Folge darin unterstützt, aus den Daten Gleichstellungsbedarfe abzuleiten und entsprechende Maßnahmen zu entwickeln, umzusetzen und deren Zielerreichung zu überprüfen (ebd.: 20). So fördert das Controlling zwar den Wissensaufbau – da es jedoch dezentrale Leitungen und Gleichstellungsakteur*innen fokussiert, gilt dies primär für eine kleine Gruppe. Ziel dieser Arbeit ist ein Gleichstellungscontrolling, das der Wissensvermittlung und –reflexion dient und alle Hochschulangehörigen adressiert – entsprechende Ansätze dürfen den Fokus nicht auf spezielle Stakeholder*innen setzen und sie müssen mehr als ein Monitoring vorsehen.

6.1.1 Monitoring – Indikatoren und Bezüge

Grundlage eines jeden Controlling ist das Monitoring. Ein Gleichstellungsmonitoring ist dabei die systematische Auswertung (hochschul)statistischer Daten nach interessierenden Diversitätsdimensionen, in diesem Fall dem Geschlecht. Bevor ein Monitoring umgesetzt werden kann, müssen die zu nutzenden Kennzahlen oder Indikatoren festgelegt werden. Indikatoren zeichnen sich dadurch aus, dass sie, anders als reine Daten, eine Norm bzw. ein Ziel implizieren (Eckstein 2017: 158). In diesem Sinne konstruieren sie eine Wirklichkeit (Sander/Müller 2003: 292) und bei ihrer Nutzung ist es unverzichtbar, die ihnen zugrunde liegende Norm bzw. auch die Bezugsgröße offenzulegen (Eckstein 2017: 158ff).

Gleichstellungsindikatoren, auf die im Rahmen von Controllingansätzen verbreitet zurückgegriffen wird, sind der *Gender-*, der *Segregations-* und der *Gläserne Decke-Index*, die normativ auf verschiedenen gleichheitstheoretischen Ansätzen beruhen. Unter ihnen ist der *Gender-Index* der am einfachsten zu nutzende Indikator. Dieser legt das Geschlechterverhältnis (in bestimmten Bereichen) dar und wird gebildet, indem die Anzahl der Frauen durch die Anzahl der Männer geteilt wird.²²⁸ Ein Wert von eins bedeutet entsprechend, dass das Verhältnis komplett ausgeglichen ist, und ein Wert von 0, dass im interessierenden Bereich keine Frauen arbeiten oder studieren. Liegt der Gender-Index zwischen 0 und 1, sind Männer in der Überzahl, bei einem Wert >1 gilt dies für Frauen. Nicht berechnet werden kann der Index, wenn in einem Bereich ausschließlich Frauen vertreten sind (Doblhofer/Küng 2008: 188). Bei einem Frauen- bzw. Männeranteil von 40-60%, der als Indikator für ausgewogene Geschlechterverhältnisse angesehen wird, liegt der Gender-Index bei 0,67-1,5 (ebd.). Der Gender-Index kann für die Gesamtheit der Beschäftigten oder Studierenden (eines Bereichs) berechnet werden, es bietet sich jedoch besonders an, ihn für unterschiedliche Statusgruppen zu ermitteln und so darauf schließen zu können, ob es systematische Unterschiede zwischen diesen gibt. Normativer Bezugspunkt des Gender-Index ist der Gleichheitsansatz, der den Anteil von Männern als Norm setzt (Eckstein 2017: 160). Auch der *Segregations-Index* folgt dem normativen Ideal der Gleichheit, er bildet jedoch nicht die Geschlechterverhältnisse, sondern die Segregation der Geschlechter, in Bezug zur jeweiligen Grundgesamtheit, ab. So kann aufgezeigt werden, in welchen Bereichen das Geschlechterverhältnis besonders ungleich ist. Dabei gibt der Index an, wie hoch der Prozentsatz an Frauen bzw. Männern ist, die den Bereich wechseln müssten, damit das Verhältnis in allen Bereichen der Organisation gleich ist (Doblhofer/Küng 2008: 190). Die Berechnung des Segregations-Index' ist weniger intuitiv als die des Gender-Index' und lässt sich als $SI=100 \cdot \frac{1}{2} \cdot \sum_i |F^i/F - M^i/M|$ darstellen, wobei i die Anzahl der Bereiche, F^i die Anzahl

²²⁸ Zwar ist der Gender-Index intuitiv und leicht nachvollziehbar, Eckstein weist jedoch darauf hin, dass Überrepräsentationen durch ihn deutlicher werden als Unterrepräsentationen (2017: 160).

der Frauen im i -ten Bereich, M^i die Anzahl der Männer im i -ten Bereich, F die Gesamtzahl der Frauen in der Organisation und M die Gesamtzahl der Männer in der Organisation ist. | definiert, dass die absoluten Beträge der Differenzen der Geschlechterverteilungen für die Summenbildung genutzt werden (ebd.). Ein SI von 0% bedeutet, dass es keinerlei geschlechtsspezifische Segregation in der Organisation gibt und bildet den Idealzustand ab, ein Wert von 100% weist auf eine absolute Segregation hin (ebd.: 191). Mit der Nutzung des Segregations-Index' geht der Mehrwert einher, dass Ungleichheiten in Teilbereichen von Organisationen in Bezug zum Verhältnis in der Grundgesamtheit analysiert werden können. Der letzte Indikator von Relevanz ist der *Gläserne Decke-Index*, der die „Durchlässigkeit der verschiedenen Hierarchieebenen“ (ebd.: 192) für beide Geschlechter angibt, und somit die jeweilige Chance, höhere Positionen zu erreichen. Für den Gläserne Decke-Index wird der Gender-Index der Grundgesamtheit durch den Gender-Index der jeweiligen Ebene geteilt. Er kann er einen Wert von 0 bis unendlich annehmen, wobei ein Wert von 1 bedeutet, dass das Geschlechterverhältnis auf der jeweiligen Hierarchieebene dem der Grundgesamt entspricht und somit keine gläserne Decke für ein Geschlecht existiert. Ein Wert <1 deutet auf eine gläserne Decke für Männer hin, da der Männeranteil auf der jeweiligen Ebene geringer ist, als ihr Anteil an der Grundgesamtheit, und ein Wert >1 auf eine gläserne Decke für Frauen (ebd.). Bei der Berechnung des Gläserne Decke-Index' ist ein besonderes Augenmerk auf die Definition der Grundgesamtheit zu legen, denn nur Personen, die theoretisch die Chance haben, die jeweilige Hierarchieebene zu erreichen, eignen sich als Bezugsgröße (ebd.: 195).²²⁹ Der Gläserne Decke-Index bedient normativ das Konzept der Chancengleichheit (Eckstein 2017: 160), wird er für verschiedene Bereiche gebildet, so folgt er zusätzlich dem differenztheoretischem Paradigma (ebd.).

Speziell in der Wissenschaft ist neben dem Rückgriff auf Indikatoren auch die Nutzung des Kaskadenmodells weit verbreitet. Dieses wurde entwickelt, um mit dem sogenannten *Dropout* von Frauen ein wissenschaftsspezifisches Problem aufzuzeigen und ihm entgegenzuwirken (Blome et al. 2013: 467). Grundlage des Kaskadenmodells ist es, dass der Frauenanteil auf einer Karrierestufe genutzt wird, um den Zielwert für den Frauenanteil auf der nächsthöheren Karrierestufe zu formulieren (ebd.), den Einsatz von Gleichstellungsindikatoren sieht es somit nicht direkt vor, er ist jedoch möglich. Die mittels des Kaskadenmodells definierten Zielwerte sind insofern realistisch, als dass Frauen nicht überproportional häufig die nächsthöhere Karrierestufe erreichen müssen, sondern entsprechend ihrem Anteil in der jeweiligen Grundgesamtheit. Dass die Daten der eigenen

²²⁹ Dies stellt Fachhochschulen vor Probleme, wollen sie den Frauen- oder Männeranteil auf Professuren ins Verhältnis zum jeweiligen Anteil der Grundgesamtheit setzen: Denn da Fachhochschulprofessor*innen für gewöhnlich nicht aus der Wissenschaft rekrutiert werden und außerhochschulische Qualifikationen aufweisen müssen, liegen die benötigten Informationen über die Grundgesamtheit nicht vor.

Organisation genutzt werden, ermöglicht es zudem, spezielle Rahmenbedingungen bei der Zielwertformulierung zu berücksichtigen (Löther 2017: 28). Werden die Zielwerte eingehalten, wird garantiert, dass Frauen im Karriereverlauf nicht überproportional häufig aus dem Wissenschaftssystem ausscheiden. Dem Modell liegt ein Gleichheitstheoretischer Ansatz zugrunde, da für Frauen und Männer eine vergleichbare Karriereambition vorausgesetzt wird. Das Kaskadenmodell an sich ermöglicht die Formulierung flexibler Zielwerte, für deren Erreichung in einem weiteren Schritt Maßnahmen konzipiert und umgesetzt werden müssen. Da die Daten aufzeigen, welche Karriereschritte mit einer besonders deutlichen Reduktion des Frauenanteils einhergehen, können diese so gestaltet werden, dass sie explizit die neuralgischen Punkte adressieren. Das Kaskadenmodell findet in der Wissenschaft inzwischen breite Anwendung, was sich auch darin ausdrückt, dass die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) es im Rahmen der forschungsorientierten Gleichstellungsstandards zur Zielformulierung nutzen lässt (DFG 2017: 20f).

Ob das Kaskadenmodell für den jeweiligen Kontext geeignet ist, muss jedoch sorgsam abgewogen werden. So ist die Frage, welche Population als Bezugsgruppe für die unterste Qualifikationsstufe, die Studienanfänger*innen, herangezogen werden soll, eine Herausforderung, die sich bei der Anwendung des Kaskadenmodells in jeglichen Kontexten stellt. Für gewöhnlich werden hierfür die Daten zu studienberechtigten Abiturient*innen genutzt, wobei es Sinn machen kann, nur die Zahlen relevanter Einzugsgebiete zugrunde zu legen (Netzwerk Gleichstellungscontrolling an Universitäten 2017: 10). Fachhochschulen sehen sich bei der Anwendung des Modells, das eher an universitären Strukturen ausgerichtet ist, noch weiteren, spezifischen Herausforderungen gegenüber: Einerseits sind Karriereverläufe an Fachhochschulen weniger strukturiert, sodass es nur wenige Qualifizierungsstufen gibt, die herangezogen werden können, andererseits müssen für eine Fachhochschulprofessur für gewöhnlich Voraussetzungen vorliegen, die außerhalb der Organisation erworben werden.²³⁰ Der Rückgriff auf hochschulstatistische Daten ist so nicht ausreichend und auch externe Quellen, auf die hilfsweise zurückgegriffen werden kann, halten diese Kombination von Informationen nicht vor.²³¹ Neben praktischen Problemen, die

²³⁰ Neben der Promotion, die ggf. kooperativ an einer Fachhochschule erfolgen kann, ist dies für gewöhnlich eine mindestens fünfjährige Berufspraxis, von der drei Jahre außerhalb der Wissenschaft absolviert worden sein müssen.

²³¹ Das Kompetenzzentrum Frauen in Wissenschaft und Forschung (CEWS), das regelmäßig das Hochschulranking nach Gleichstellungsaspekten veröffentlicht, und hier für die Berechnung von Indikatoren auf das Kaskadenmodell zurückgreift, nutzt als Bezugsgröße für die Professuren an Fachhochschulen hilfsweise einen geschätzten Frauenanteil an den Promotionen, „der sich aus der [sic] bundesweiten Frauenanteil an den Promotionen in den einzelnen Fächergruppen, gewichtet nach der Verteilung der Studierenden der jeweiligen Fachhochschule auf die Fächergruppen berechnet“ (Löther 2017: 29). Auch hier findet die Voraussetzung der Berufserfahrung außerhalb der Wissenschaft somit keine Berücksichtigung, es wird also nicht die Population,

mit der Nutzung des Kaskadenmodells (an einer Fachhochschule) verbunden sind, gibt es auch inhaltliche Vorbehalte gegen dessen Einsatz. So legt Martin Heidebach dar, dass die Festlegung der Bezugsgrößen geschlechtsdiskriminierend wirken kann, indem aktiv verhindert wird, dass Frauen mittlere Qualifizierungsstufen erreichen, um höheren Zielquoten für die obersten Qualifizierungsstufen entgegen zu wirken (Heidebach o. J.: 7).²³² Jule Specht und Martin Mann hingegen sehen eine Benachteiligung von Frauen durch die Anwendung des Kaskadenmodells nicht nur als möglich, sondern als zwingend gegeben an: Denn indem Frauen, die bestimmte Karrierestufen erreicht haben, starke Selektionsprozesse durchlaufen hätten, wiesen sie eine besondere Eignung auf, „Spitzenfunktionen zu übernehmen“ (Specht/Mann 2020: 64). Dass das Kaskadenmodell jedoch vorsieht, sie genauso zu behandeln wie Männer, die eben nicht diese besondere Eignung aufweisen, werten sie als diskriminierend (ebd.). Kritisiert wird weiterhin, dass der sogenannte *Spillover*-Effekt im Kaskadenmodell keine Berücksichtigung erfährt – dieser besagt, dass Frauen in Führungspositionen als Garant dafür gelten, dass die Aufstiegschancen anderer Frauen wachsen (ebd.: 65). Dieser Logik folgend, sollten Führungspositionen überproportional häufig mit Frauen besetzt werden, um möglichst kurzfristig ausgewogene Geschlechterverhältnisse zu erreichen – überproportionale Repräsentationen sind bei der Anwendung des Modells jedoch nicht vorgesehen. Unabhängig davon, ob die inhaltlichen Bedenken geteilt werden, ist festzuhalten, dass das Kaskadenmodell eine hohe Passung zu Universitäten aufweist, für Fachhochschulen jedoch nicht in ähnlicher Art und Weise geeignet ist. Aus gleichstellungspolitischer Sicht muss an einer naturwissenschaftlich-technisch geprägten Fachhochschule zudem ein weiterer Aspekt berücksichtigt werden: Werden die Frauenanteile der studienberechtigten Abiturient*innen als Bezugsgröße für die Studienanfänger*innen genutzt, so ergeben sich bereits für diesen ersten Karriereschritt Zielquoten, die enorm ambitioniert und nur schwer zu erfüllen sind.²³³ Wird jedoch darauf verzichtet, eine Bezugsgröße unterhalb der Studienanfänger*innen zu etablieren, wirkt das Kaskadenmodell zwar dahingehend, dass dem Dropout von Frauen entgegengewirkt wird, Unterrepräsentanzen auf Ebene der Studierenden werden jedoch nicht adressiert.

die tatsächlich die Voraussetzungen für eine Professur erfüllt, als Bezugsgröße herangezogen. Zudem basiert ein solcher Zielwert nicht mehr auf den Gegebenheiten der jeweiligen Organisation.

²³² Für den öffentlichen Dienst schlägt Heidebach vor, dass diesem Problem begegnet wird, indem jeweils die Einstiegsämter als Bezugsgröße herangezogen werden (Heidebach o.J.: 7f). Analog müssten an einer Hochschule die Studierenden als Bezugsgröße gewählt werden – dadurch wird aber der Vorteil, dass das Kaskadenmodell nur die Personen als Referenzgruppe nimmt, die tatsächlich befähigt sind, eine bestimmte Position zu erreichen, aufgehoben.

²³³ Zwar kritisieren Specht/Mann eine Verantwortungsdelegation, wenn die Gründe für geringe Frauenanteile im frühen Bildungsverlauf verortet werden (2020: 65), zweifelsohne ist es für Hochschulen jedoch vergleichsweise schwer, Prozesse der horizontalen Segregation zu beeinflussen.

6.2 Ein Gleichstellungscontrolling für die Hochschule Bremerhaven

In ihrem Gleichstellungskonzept für die Jahre 2018-2023 hat die Hochschule Bremerhaven das Ziel formuliert, ein Gleichstellungscontrolling zu implementieren. Für die Umsetzung des Controllings wurden drei grundlegende Ansprüche formuliert:

- Durch die „datenbasierte Analyse der Teilhabe von Frauen“ (Hochschule Bremerhaven 2018: 4) soll das Gleichstellungswirken gesteuert werden können.
- Durch „die Aufnahme von Gleichstellungszielen in den Zirkel ‚Datenanalyse / Qualitätskreislauf‘“ (ebd.) soll es möglich sein, mit den Studiengängen Gleichstellungsmaßnahmen zu entwickeln und diese im Rahmen des Controllings einer Wirksamkeitsanalyse zu unterziehen (ebd).
- Desweiteren soll im Rahmen des Controllings überprüft werden, inwiefern das Kaskadenmodell bzw. vergleichbare Konzepte auch an der Hochschule Bremerhaven als normative Basis und Konzept der Karriereentwicklung genutzt werden können (ebd.).

Das hier vorliegende Konzept berücksichtigt die im Gleichstellungskonzept genannten Ziele, und zeigt auf, wie ein Gleichstellungscontrolling gestaltet werden kann, mit dem sie erfüllt werden.

Darüber hinaus ist mit dem Controlling der Anspruch verbunden, dass es nachhaltig wirkt, indem es die Entwicklung geschlechtergerechter(er) Hochschulstrukturen unterstützt und so auf den Abbau struktureller Benachteiligungen hinwirkt. Es orientiert es sich an den in 3.4 diskutierten Annahmen zum Zusammenhang von Strukturen, Handeln und Wissen. So wird davon ausgegangen, dass Strukturen Bedingung und Resultat des Handelns und vergeschlechtlicht sind. Dem routinierten Handeln kommt dabei für die Strukturreproduktion eine besondere Bedeutung zu. Handeln wiederum wird nicht nur von Strukturen beeinflusst, sondern basiert auch auf dem Wissen der Akteur*innen, wobei in diesem Kontext ihr Geschlechterwissen von Bedeutung ist. Dieses liegt als alltagweltliches Geschlechterwissen in diskursiver und praktischer Form vor. Im routinierten Handeln greifen die Akteur*innen auf das praktische (Geschlechter)Wissen zurück. Um durch einen Wandel des Handelns einen Wandel hin zu geschlechtergerechte(re)n Strukturen - und somit auch künftigen Handlungsbedingungen – zu initiieren, muss entsprechend das (praktische) Geschlechterwissen der Hochschulangehörigen adressiert werden. Gleichstellungswirken wird so nachhaltig, wenn es Wissensarbeit ist. Dieser Anspruch wird eingelöst, indem das Gleichstellungscontrolling Wissen vermittelt und Reflexion ermöglicht. Um es bedarfsgerecht gestalten zu können, liegen die Ergebnisse der Erhebung des Geschlechterwissens der

Hochschulangehörigen dem Konzept zugrunde (vgl. 5.4).²³⁴ Aus diesen lassen sich für die Gestaltung des Controllings folgende Maximen ableiten:

- Grundlegend ist es, dass Hochschulangehörige auf Basis von Monitoringdaten über ungleiche Geschlechterverhältnisse an der Hochschule und im eigenen Studien- / Arbeitsbereich aufgeklärt werden, sodass sie auch für das eigene Umfeld über objektiviertes Wissen verfügen. Entsprechendes Wissen ist in doppelter Hinsicht relevant, da es neben der Sensibilisierung der Hochschulangehörigen für die Situation (Blome et al. 2013: 228) auch die Legitimation von Gleichstellungsbemühungen ermöglicht (bukof 2021: 4).²³⁵
- Geschlechterungleichheiten werden durch Mechanismen, die oft im Verdeckten wirken, hervorgerufen. Damit einher geht es, dass Benachteiligungen oft weder absichtlich, noch bewusst geschehen. Hochschulangehörigen muss deswegen ein Wissen über (wissenschaftsspezifische) Praxen, durch die bestimmte soziale Gruppen benachteiligt werden, vermittelt werden. Ein besonderer Fokus muss in diesem Zusammenhang auf die Reichweite der Erklärungen gelegt werden, indem eine Auseinandersetzung mit der Frage, ob diese nur für die Wissenschaft als System, oder auch für das eigene Umfeld (als Teil des Systems), Gültigkeit besitzen, initiiert wird. Denn erst die Anerkennung der Gültigkeit von Benachteiligungsmechanismen ermöglicht ein Bewusstsein für benachteiligende Prozesse an der Hochschule bzw. im eigenen Studien- / Arbeitsbereich und befähigt Hochschulangehörige, nicht nur individuelle, sondern auch kollektive Praxen dahingehend zu reflektieren, ob sie benachteiligend wirken.
- Im Prozess der Wissensvermittlung muss ausreichend Raum für Reflexionsprozesse geboten werden. Diese sind unverzichtbar, damit Teilnehmende sich mit verbreiteten Stereotypen sowie essentialistischen Annahmen und deren Wirkung auf das Handeln auseinandersetzen können. Zudem ermöglichen erst diese Prozesse es, dass aus dem Wissen über Benachteiligungsmechanismen, in Auseinandersetzung mit bisherigen Praxen, ein geändertes Handeln folgen kann.

Darüber hinaus gilt, dass die Hochschule Bremerhaven eine naturwissenschaftlich-technisch geprägte Fachhochschule ist, entsprechend sind die MINT-Fächer stark vertreten. Wie in 2.1.3 erläutert, gilt für den MINT-Bereich, dass seine Fachkulturen, die als „Leitideen,

²³⁴ Sandra Smykalla zeigt auf, dass in der Konzeption von Angeboten zum Erwerb von Genderkompetenz, für die es konstitutiv ist, dass Geschlechterwissen vermittelt und reflektiert wird, oft auf Annahmen über Wissen, Können und Wollen der Teilnehmenden zurückgegriffen wird (vgl. 2.2.3). Dieser Leerstelle wird hier begegnet, indem das Controlling, als Instrument zur Wissensvermittlung und –reflexion, auf Basis der Empirie gestaltet wird.

²³⁵ Zusätzlich wird hierdurch der von Acker festgestellten Tendenz, dass Akteur*innen Benachteiligungen, von denen sie nicht betroffen sind, nicht wahrnehmen bzw. als legitim ansehen (2010: 94), entgegengewirkt.

Zugehörigkeiten und Handlungsweisen“ (Rudolph 2022: 15) wirken, besonders männlich geprägt sind. Dabei sind Fachkulturen, ebenso wie das Geschlechterwissen, zwar handlungsrelevant, den Akteur*innen jedoch meist unbewusst – auch sie stellen somit ein praktisches Wissen dar. Auch wenn im Rahmen des Gleichstellungscontrollings die Reflexion des subjektiven sowie die Vermittlung objektivierte Geschlechterwissens im Fokus stehen, sollte dies mit Bezug auf fachkulturelle Annahmen geschehen. So kann bspw. die Auseinandersetzung mit der Frage, ob stereotype Geschlechterrollenerwartungen in Widerspruch zu fachkulturellen Annahmen darüber, wie Wissenschaftler*innen zu sein und zu leben haben, angeregt werden. Hierdurch werden Akteur*innen befähigt, zu erkennen, wie Geschlechterwissen und Fachkulturen zusammenwirken.

6.2.1 Monitoring als Grundlage des Gleichstellungscontrollings

Seine grundlegende Funktion erfüllt ein Gleichstellungscontrolling, indem es als Monitoringinstrument quantitative Informationen zur Situation der Geschlechter zur Verfügung stellt. Hierfür ist, wie in 6.1.1 dargelegt, die Wahl der zu nutzenden Indikatoren bzw. Bezugsgrößen von besonderer Relevanz.

Neben den klassischen Kennzahlen, wie dem Frauenanteil, werden mit dem Gender- und dem Segregations-Index in diesem Fall solche genutzt, die eine hohe Passung zum Hochschulbereich aufweisen und sowohl horizontale, als auch vertikale Aspekte der Geschlechter(un)gleichheit zu messen vermögen. Sowohl der Gläserne Decke-Index, als auch das Kaskadenmodell kommen in diesem Fall nicht zur Anwendung: In beiden Fällen gilt, dass die in 6.1.1 diskutierten Herausforderungen, die sich (insbesondere) an Fachhochschulen bei der Definition von Bezugsgrößen zeigen, eine zielführende Nutzung von Indikator und Modell verunmöglichen. Als Alternative zum Kaskadenmodell bietet sich eine ambitionierte Formulierung von Zielquoten, die auf ausgewogene Geschlechterverhältnisse abzielen, an. Diese werden auf Basis der vorliegenden Daten und in Abstimmung mit allen relevanten Stakeholder*innen definiert. Indem darauf verzichtet wird, sie ausschließlich datengestützt zu ermitteln, wird es möglich, aktuelle Entwicklungen (an der Hochschule) in ihrer Festlegung zu berücksichtigen. Generell wird das Ziel verfolgt, in allen Bereichen, in denen Frauen zu weniger als 40% vertreten sind, eine sukzessive Steigerung ihres Anteils zu erreichen.

Als Datenbasis werden die vorliegenden Beschäftigten- und Studierendendaten genutzt. Dabei gilt, dass für die Beschäftigten auf die Angaben zu Vollzeitäquivalenten (VZÄ) zurückgegriffen wird, Studierende gehen als Köpfe in die Berechnungen ein. Berücksichtigt werden muss, dass die Hochschule mit zwei Fachbereichen, gut 250 Beschäftigten und nicht ganz 3000 Studierenden in ca. 25 Studiengängen (Stand: 2022) relativ klein ist. Differenzierte, bereichs- bzw. statusgruppenspezifische, Analysen beziehen so häufig nur wenige Fälle ein. Gerade kleine absolute Zahlen sind jedoch sehr anfällig für Schwankungen, sodass, wann

immer gilt $n \leq 20$, auf den sogenannten rollierenden Mittelwert (der letzten drei Jahre) zurückgegriffen wird. Indem für diesen die Werte mehrerer aufeinanderfolgender Beobachtungszeiträume summiert und anschließend durch die Anzahl der Zeiträume dividiert werden, ist er robuster gegenüber Schwankungen. Die Daten werden für alle an der Hochschule vertretenen Statusgruppen aufbereitet und in verschiedenen Kontexten genutzt, wobei gilt, dass ein standardisiertes Datenset regulär zu Verfügung steht und spezifischere Analysen anlassbezogen erfolgen.

Wo geboten, wird neben den Beschäftigten- und Studierendendaten auf weitere Quellen zurückgegriffen. So sieht bspw. das Bremische Hochschulgesetz eine geschlechterparitätische Besetzung von Berufungskommissionen [§4(2), §18(6)] und eine Besetzung der Selbstverwaltungsgremien mit mindestens 40% weiblichen Mitgliedern (§96) vor (Freie Hansestadt Bremen 2023). Indem die Zusammensetzung dieser Gremien im Monitoring berücksichtigt wird, kann nicht nur überprüft werden, inwiefern rechtliche Vorgaben eingehalten werden, sondern auch festgestellt werden, ob die Partizipation von Frauen in bestimmten Kontexten eingeschränkt ist. Weiterhin bietet es sich an, vorliegende Daten zu Berufungsverfahren auszuwerten, denn die Erhöhung des Frauenanteils an den Professuren ist und bleibt ein zentrales Ziel hochschulischen Gleichstellungswirkens. Indem die Frauenanteile auf den unterschiedlichen Verfahrensstufen kommissionsspezifisch in Bezug zueinander gesetzt werden, ist es möglich, zu überprüfen, ob sich geschlechtsspezifische Effekte zeigen, auf die reagiert werden muss. Mitgedacht wird zudem die Möglichkeit, Daten zur Entgeltzahlung bzw. Besoldung zu analysieren, um Kenntnis über mögliche, geschlechtsspezifische Lohnungleichheiten zu gewinnen.²³⁶

Auf die Befunde des Monitorings wird in verschiedenen Kontexten zurückgegriffen: Im Rahmen des Gleichstellungscontrollings wird in allen in 6.2.2 vorgestellten Formaten auf sie Bezug genommen, Verwendung finden sie jedoch auch in folgenden Zusammenhängen:

- **Interne Kommunikation:** Durch die Umsetzung des Controllings soll die interne Kommunikation und Information intensiviert werden, sodass allen Hochschulangehörigen in verschiedenen Kontexten die Möglichkeit geboten wird, sich mit der Situation der Geschlechter an der Hochschule auseinanderzusetzen und entsprechendes Faktenwissen zu erlangen. Hierfür wird auf Mittel der internen Kommunikation, wie den *Newsletter* oder das *Beschäftigtenportal* der Hochschule, zurückgegriffen. Im regelmäßig erscheinenden *Datenheft* der Hochschule soll zudem

²³⁶ Aktuell wird in den Bremer Wissenschaftseinrichtungen eine Studie zu geschlechtsspezifischen Lohnungleichheiten umgesetzt (Prognos 2023). Naheliegender ist es, das Thema hochschulspezifisch im Rahmen des Gleichstellungscontrollings weiterzuerfolgen.

ein Unterkapitel mit ausführlicheren Informationen zu Geschlechterverhältnissen und deren Entwicklung aufgenommen werden.

- **Externe Kommunikation und Berichtslegung:** In verschiedenen Zusammenhängen werden Daten zu den Geschlechterverhältnissen benötigt, um diese an Dritte zu kommunizieren. Im Rahmen des Monitorings werden diese Daten aufbereitet und den jeweiligen Stellen zur Verfügung gestellt.
- **Fixierung und Modellierung von Zielquoten:** Zielquoten bzw. deren Formulierung haben in unternehmerisch gesteuerten Hochschulen eine hohe Bedeutung gewonnen. Intern finden diese bspw. Eingang in die Vereinbarungen zwischen Rektorat und Fachbereichen, extern werden solche Übereinkünfte mit der senatorischen Behörde getroffen. Die Monitoringdaten können genutzt werden, um, ausgehend vom Status Quo, realistische Zielquoten festzulegen.

6.2.2 Angebote zur Wissensvermittlung und –reflexion als Kernelement des Gleichstellungscontrollings

Mit der Implementation des Controllings geht an der Hochschule eine neue Fokussierung des Gleichstellungswirkens einher – neben konkreten Maßnahmen um bspw. Frauen zu fördern, Studentinnen zu gewinnen und Lehrende in der Umsetzung gendersensibler Lehrformate zu unterstützen, ist das Ziel der Aktivitäten nun ebenfalls, allen Hochschulangehörigen regelmäßig die Möglichkeit bzw. Notwendigkeit zu bieten, sich mit der Situation der Geschlechter in der Hochschule auseinanderzusetzen und (neues) Wissen zu erwerben.

Grundlage allen Wissenserwerbs ist die Wissensvermittlung. In Bezug auf diese werden hier zwei grundlegende Modi unterschieden, die auf verschiedene Wissensbestände abzielen: Erstens geht es darum, den Hochschulangehörigen datenbasiertes Faktenwissen zu vermitteln. Der Erwerb dieses Wissens ist voraussetzungslos und kann, ohne großen Aufwand, in verschiedenen Kontexten realisiert werden; exemplarische Möglichkeiten sind in 6.2.1 aufgeführt. Zweitens sollen die Hochschulangehörigen Wissen über die Erscheinungsformen von und Gründe für geschlechtsspezifische Benachteiligungen in (der Gesellschaft und speziell) der Wissenschaft sowie die Wirkung stereotyper und essentialistischer Annahmen erlangen. Diese Wissensvermittlung setzt die Bereitschaft der Akteur*innen und ein entsprechendes Setting voraus; das Wissen ist jedoch unverzichtbar, um eigene und kollektive Praxen in Hinblick auf benachteiligende Aspekte reflektieren zu können. Da das Wissen über die Geschlechterverhältnisse Grundlage aller weiteren Reflexions- und Wissenserwerbsprozesse ist, muss auch hier initial datenbasiertes Faktenwissen vermittelt werden, um die Relevanz der Thematik aufzuzeigen. Erst in der Folge findet die Beschäftigung mit Benachteiligungserscheinungen, -mechanismen und subjektiven Annahmen statt. Diese muss den Hochschulangehörigen in einer wertschätzenden

Atmosphäre ausreichend Möglichkeit zur Reflexion bieten. Dies gilt insbesondere, da das Wissen, welches vermittelt wird, konträr zum Alltagswissen der Teilnehmenden sein und im Widerspruch zu Maximen der Wissenschaft, wie dem Prinzip der Meritokratie, stehen kann. Umso wichtiger ist ein sensibler Umgang mit der Thematik, der Raum für Irritationen lässt. Hierfür bieten sich die in 3.3 vorgestellten Ansätze des transformativen Lernens an. Sie zielen darauf ab, verzerrte Erwartungsgewohnheiten, die das Handeln bedingen, zu reflektieren und zu ersetzen.²³⁷ Dabei wirkt der Wandel der individuellen Erwartungsgewohnheiten dahingehend, dass das individuelle Handeln sich ändert und in der Folge vergeschlechtlichte Praxen in Organisationen abgebaut werden. Das Ziel, geschlechtergerechter(er) Strukturen ist so, der hier vertretenen Wirkungsannahme folgend, die logische Konsequenz. Auf Ebene der Akteur*innen, und damit im Rahmen des Controllings, sind die Lernschritte *Awareness*, *Deconstruction* und *Reframing* (Macha et al. 2017: 57f) zu verorten, die auf Ebene der Organisation wirkenden Schritte *Negotiation*, *Implementation* (ebd.: 58f) und „*Double loop learning*, *deutero loop learning* und *triple loop learning* vs. Lernstufe III“ (ebd.: 60, Hervorhebungen i. O.) ergeben sich aus dem individuellen Lernen. Für die Angebote zur Wissensvermittlung und -reflexion bedeutet dies konkret, dass das datenbasierte Faktenwissen die Hochschulangehörigen befähigt, eine problematische Situation wahrzunehmen, was als Ausgangspunkt aller transformativen Lernprozesse gesehen wird. Indem ihnen in der Folge Wissen über Benachteiligungserscheinungen und benachteiligende Praxen vermittelt wird, können sie die benötigte *Awareness* entwickeln (ebd.: 57). Anschließend ermöglicht der Lernschritt der *Deconstruction*, dass Akteur*innen erkennen, wie diese Praktiken in der Organisation wirken, welche Machstrukturen in diesem Kontext zum Tragen kommen und wie subjektive Annahmen benachteiligende Praxen bedingen (ebd.: 58). Im *Reframing* üben die Teilnehmenden neue Handlungsmöglichkeiten ein – sie lernen so, im Handeln auf das geänderte Wissen zurückzugreifen (ebd.).²³⁸

Um möglichst viele Hochschulangehörige zu erreichen, werden die Angebote zur Wissensvermittlung und -reflexion breit aufgestellt und in verschiedene Kontexte eingebunden. Indem Gleichstellungsaspekte verstärkt in bestehenden Formaten als Querschnittsthema aufgegriffen werden, werden insbesondere Personen adressiert, die bisher kein Bewusstsein für die Relevanz der Thematik aufweisen. Die Gestaltung von Schwerpunktangeboten fokussiert hingegen Akteur*innen, die bereits am Thema interessiert sind bzw. die Notwendigkeit sehen, dieses verstärkt zu beachten. Die folgenden Formate, für die Elemente der Wissensvermittlung und -reflexion geplant sind, bilden den Ausgangspunkt. Im weiteren Verlauf kann flexibel auf Erfahrungen in den unterschiedlichen

²³⁷ Erwartungsgewohnheiten sind als Teil des praktischen Wissens der Akteur*innen zu sehen.

²³⁸ An dieser Stelle können die Lernschritte nur zusammenfassend rekapituliert werden. Eine ausführlichere Darstellung findet sich in 3.3.3.

Zusammenhängen reagiert und die Fokussierung ggf. angepasst werden. So können auch noch nicht antizipierte Möglichkeiten, wie neue Entwicklungs- bzw. Partizipationsformate, zur Beschäftigung mit der Thematik genutzt werden.

- **Nutzung bestehender, regelmäßiger Formate:** An der Hochschule finden regelmäßige Gremiensitzungen wie der Akademische Senat oder die Fachbereichsräte statt. Bei diesen ist einerseits ein Teil der Hochschulangehörigen qua Amt zugegen, jedoch sind alle Hochschulangehörigen – zumindest für die öffentlichen Teile – zur Teilnahme eingeladen. So bieten diese Formate sich an, um ohne großen Ressourceneinsatz relativ viele Hochschulangehörige zu erreichen. Sie werden im jährlichen Turnus genutzt, um anhand von Monitoringdaten Faktenwissen zu vermitteln und die Befunde kurz zu erläutern. Hierdurch soll eine Auseinandersetzung mit dem Thema angestoßen werden. Indem in diesem Rahmen auch über anstehende Schwerpunktangebote bzw. Angebote für bestimmte Zielgruppen informiert wird, werden interessierte Teilnehmende direkt über die Möglichkeit der vertieften Auseinandersetzung informiert.
- **Strategieworkshops:** Verschiedentlich werden an der Hochschule Strategieworkshops und vergleichbare Formate umgesetzt. Geschlecht als Querschnittsthema, das in allen Hochschulentwicklungsprozessen Berücksichtigung erfahren muss, kann hier aufgegriffen werden und ein inhaltlicher Bestandteil der Angebote sein. Je nach Kontext kann es sich dabei anbieten, den Aspekt, dass durch Benachteiligungen auf verschiedenen Ebenen Potentiale nicht ausgeschöpft werden können, zu fokussieren. Bemühungen zur Gleichstellung adressieren in diesem Sinne nicht nur den normativen Gerechtigkeitsanspruch, sondern der direkte Mehrwert für die betroffenen Bereiche wird hervorgehoben.
- **Schwerpunktangebote:** Schwerpunktveranstaltungen zum Thema bieten die Möglichkeit, sich exklusiv mit der Thematik auseinanderzusetzen. Die Teilnahme an diesen ist freiwillig, sodass hier besonders damit zu rechnen ist, dass ohnehin interessierte Personen partizipieren. Angedacht sind eintägige interaktive Workshops mit externer Moderation, Expert*inneninputs und Phasen der (angeleiteten) Reflexion. Diese Angebote gehen mit einem vergleichsweise hohen Ressourcenaufwand einher. In dem sie ein Mal pro Jahr stattfinden, wird dieser Tatsache Rechnung getragen und trotzdem sichergestellt, dass Hochschulangehörigen kontinuierlich die Möglichkeit zur vertieften Beschäftigung geboten wird. Da auch eintägige Workshops jedoch lediglich eine initiale Auseinandersetzung ermöglichen, werden für die jeweiligen Gruppen bei Bedarf und Interesse zeitnah Follow Up-Angebote gestaltet.

Ergänzend zu diesen Angeboten, die Hochschulangehörige unabhängig von ihrer Zugehörigkeit zu einer Statusgruppe adressieren, werden zielgruppenspezifische Angebote realisiert.²³⁹ Indem diese die speziellen Bedarfe der Teilnehmenden fokussieren, ist von einer besonders hohen Verwertbarkeit der Inhalte auszugehen.

- **Führungskräfte:** Die Unterstützung der Leitungsebenen ist unverzichtbar, damit hochschulische Gleichstellung erfolgreich wirken kann. Zwar ist davon auszugehen, dass Hochschulleitungen zumindest über die quantitativen Verhältnisse in der eigenen Organisation gut informiert sind, es kann jedoch nicht vorausgesetzt werden, dass sie ein umfängliches Bewusstsein für Benachteiligungserscheinungen und (im verdeckten wirkende) -mechanismen aufweisen. Da die Bremer Hochschulleitungen sowie dezentrale Leitungen aktuell durch die politisch gesteuerte Genderoffensive Hochschulen (Die Senatorin für Wissenschaft, Gesundheit und Verbraucherschutz 2019: 28) an entsprechenden Workshops, deren Ziel die Wissensvermittlung und -reflexion ist, teilnehmen, kann auf hochschulspezifische Angebote für Führungskräfte verzichtet werden. Mit Ende der Genderoffensive müssen diese jedoch vorgehalten werden, um auch Personen, die Leitungsfunktionen neu übernehmen, entsprechend zu sensibilisieren und zu qualifizieren.
- **Lehrende:** An der Hochschule gibt es hochschuldidaktische Schulungen für Lehrende, in denen Einheiten zum Thema *Gender (& Diversity) in der Lehre* platziert werden (können). Da in diesen Angeboten selbstverständlich auch Ursachen für ungleiche Geschlechterverhältnisse Berücksichtigung erfahren, werden Lehrende nicht nur in Hinblick auf die Lehrgestaltung, sondern auch auf ihr eigenes Umfeld sensibilisiert.
- **MINT-Lehrende:** Darüber hinaus bietet es sich an, spezielle Angebote für Lehrende einzelner Fachgruppen zu gestalten. Denn wie in 6.2 ausgeführt, ist es gerade für die MINT-Fächer nötig, nicht nur das subjektive Geschlechterwissen, sondern auch dessen Zusammenwirken mit fachkulturellen Annahmen zu reflektieren. Dabei gilt, dass Fachkulturen zwar nicht exklusiv in der Lehre wirken, Lehrende für den Wandel dieser jedoch von entscheidender Bedeutung sind (vgl. 2.1.3). Ihnen kommt die Aufgabe zu, vergeschlechtlichte Kulturen zu öffnen und zur Auseinandersetzung mit diesen anzuregen. Damit sie hierzu in der Lage sind, müssen sie jedoch fähig sein, die eigene Fachkultur kritisch zu reflektieren. Geht es nicht nur um die Fachkultur an sich, sondern deren Vergeschlechtlichung, müssen sie zudem auf Geschlechterwissen

²³⁹ Die Zielgruppen werden hierbei nicht nach ihrem Geschlechterwissen, sondern nach ihrer Position an der Hochschule definiert. So variiert das in den Angeboten thematisierte Wissen auch nicht danach, welches Wissen die Teilnehmenden aufweisen, sondern welche Wissensbestände für ihr Wirken an der Hochschule von besonderer Bedeutung sind.

zurückgreifen können. Beides kann im Rahmen von zielgruppenspezifischen Angeboten angeregt bzw. vermittelt werden.

- **Neuberufene:** Für neue Hochschullehrende ist seit mehreren Jahren ein Konzept sogenannter *professioneller Lehr-Lern-Gemeinschaften* (PLG) etabliert. Die Teilnehmenden der PLG wählen die Themen, mit denen sie sich über einen längeren Zeitraum auseinandersetzen, frei. Hier kann eine Auseinandersetzung mit der Thematik Wissenschaft und Geschlecht angeregt und entsprechende Unterstützung angeboten werden. Da die Teilnehmenden der PLG neu an der Hochschule sind und häufig Erfahrungen aus der Wirtschaft oder anderen Organisationen mitbringen, kann dieser Ansatz auch dahingehend wirken, dass die Gleichstellung an der Hochschule durch weitere Perspektiven bereichert wird.
- **Studierende:** Die Adressierung von Studierenden bietet sich über die Lehre an. Neben der Gestaltung von Lehrveranstaltungen zu Gender (und Diversity) im Rahmen des Studium Generale soll durch die gender- und diversitätssensible Gestaltung von Fachlehrveranstaltungen die Möglichkeit geschaffen werden, die Reflexion der Lernenden anzuregen. Da das zu erwerbende Wissen Anwendungsbezug für die spätere Berufstätigkeit aufweisen soll, wird der Fokus in diesem Rahmen weniger auf die Auseinandersetzung mit wissenschaftsspezifischen Benachteiligungen gerichtet, sondern die jeweilige Disziplin fokussiert. Allerdings kommen auch in der Wissenschaft nicht ausschließlich wissenschaftsspezifische Benachteiligungen zum Tragen, sodass angenommen werden kann, dass mit einem Bewusstsein für Mechanismen, die in den jeweiligen Kontexten benachteiligend wirken, auch eine höhere Sensibilität für die Thematik im akademischen Umfeld einhergeht. Da das primäre Ziel ist, dass die Studierenden Genderkompetenzen entwickeln, auf die sie im Berufsleben zurückgreifen können, ist eine solche Zielsetzung als hinreichend anzusehen.
- **Berufungskommissionen:** Berufungskommissionen kommt an Hochschulen eine besondere Bedeutung zu, da sie über die Besetzung von Professuren direkt auf die Entwicklung der Geschlechteranteile auf herausragenden Positionen einwirken. Einerseits bieten sie so einen Ansatzpunkt, Gleichstellung sicherzustellen, andererseits besteht hier die besondere Gefahr, dass (unbewusst) benachteiligende Mechanismen, wie Kooptionsprozesse oder ein Bias in der Leistungsbewertung, Frauen benachteiligen. Um die Mitglieder der Kommissionen zu sensibilisieren, sollen die konstituierenden Kommissionssitzungen eines jeden Verfahrens genutzt werden,

um über die Situation im Fach aufzuklären und über verbreitete Benachteiligungen zu informieren.²⁴⁰

- **Mitarbeiter*innen in Technik und Verwaltung:** Teilweise stellt sich die Situation der Geschlechter im MTV-Bereich deutlich anders dar als im wissenschaftlichen Bereich, indes zeigen sich auch hier manifeste Ungleichheiten. An Bremischen Hochschulen fallen diese Beschäftigten allerdings in den Verantwortungsbereich der Frauen- und Gleichstellungsbeauftragten nach dem Landesgleichstellungsgesetz, sodass zielgruppenspezifische Angebote durch diese verantwortet werden. Im Rahmen des Controllings werden sie bei der Gestaltung entsprechender Formate unterstützt. Da die Mitarbeitenden in Technik und Verwaltung jedoch regelmäßig mit dem wissenschaftlichen Personal und den Studierenden interagieren, werden sie explizit zur Teilnahme an den zielgruppenübergreifenden Angeboten eingeladen. So soll sichergestellt werden, dass auch ihnen sich in Bezug auf den wissenschaftlichen Bereich die Möglichkeit zum Wissenserwerb und zur -reflexion bietet.

Indem das Gleichstellungskonzept 2023-2028 der Hochschule einen inhaltlichen Schwerpunkt auf Wissensvermittlung und -reflexion legt (Hochschule Bremerhaven 2023: 2, 12) und die Implementierung verschiedener Angebote, die im Rahmen des Controllings angedacht sind, vorsieht (ebd.: 4, 14ff, 19) ist nicht nur seine Umsetzung für die nächsten Jahre garantiert, sondern ebenso abgesichert, dass es in Übereinstimmung mit dem weiteren Gleichstellungswirken der Hochschule steht.

6.3 Fazit: Ein strukturwirksames Gleichstellungscontrolling

Das entwickelte Controlling kann im Sinne eines Monitorings genutzt werden, ist jedoch ebenso geeignet, um den Hochschulangehörigen Wissen zu vermitteln und die Reflexion subjektiver Wissensbestände anzuregen. Monitoringdaten dienen dabei als empirische Basis, auf der entsprechende Angebote aufbauen. In diesen wird auf zwei Arten von Wissen, die unterschiedliche Erkenntnisse ermöglichen, abgezielt: Das Faktenwissen, das via Monitoringdaten vermittelt wird, wirkt dahingehend, dass ein Bewusstsein für potentielle Benachteiligungen im eigenen Umfeld entwickelt wird. So können Hochschulangehörige eine Benachteiligungseinschätzung, die der tatsächlichen Situation entspricht, entwickeln. Diese gilt als Voraussetzung dafür, dass sie die Notwendigkeit, sich mit Benachteiligungen auseinanderzusetzen, erkennen. In der Folge gewinnen Hochschulangehörige durch die aktive Beschäftigung mit Benachteiligungserscheinungen und –ursachen in Workshops und ähnlichen Formaten ein Wissen darüber, wie Benachteiligungen sich zeigen und zustande

²⁴⁰ Auch das Berufsmanagement der Hochschule bietet regelmäßig Schulungen für (potentielle) Mitglieder von Berufungskommissionen zu rechtlichen Aspekten der Verfahren an. Geschlecht wird in diesen als Querschnittsthema berücksichtigt. Die Teilnahme an den Schulungen ist allerdings freiwillig.

kommen. Dieses Wissen ist wiederum die Voraussetzung dafür, dass sie reflektieren können, ob individuelles oder kollektives Handeln benachteiligende Momente enthält. Da es diskursiv und nicht Teil des praktischen handlungsleitenden Wissens ist, kann Handeln, das auf dem neu erworbenen Wissen basiert, nicht routiniert erfolgen. Wird jedoch auf lange Sicht entsprechend dieses geänderten Wissens gehandelt, findet es Eingang in das praktische Wissen und perspektivisch wird so routiniert geändert²⁴¹ gehandelt, Strukturen wandeln sich. Indem auch essentialistische Annahmen und Geschlechterstereotype Gegenstand der Auseinandersetzung sind, werden Akteur*innen zudem in die Lage versetzt, zu reflektieren, wie diese das Handeln bedingen und wo strukturelle Benachteiligungen durch sie verdeckt werden.

Indem verschiedene Angebote realisiert werden, wird eine möglichst vielfältige Ansprache der Hochschulangehörigen erreicht. Variiert wird zwischen Formaten, die das Thema fokussieren, und der Berücksichtigung des Themas in anderen Kontexten, um auch Akteur*innen zu erreichen, die sich nicht proaktiv mit Gleichstellung auseinandersetzen. Mit den benötigten Ressourcen variiert so auch die Intensität der Beschäftigung. Verfolgt wird das Ziel, dass alle Interessierten die Möglichkeit haben, sich vertieft mit Gleichstellungs- und Geschlechteraspekten zu befassen, und keine*r Hochschulangehörige*r sich der grundlegenden Information entziehen kann. Die Gestaltung zielgruppenspezifischer und zielgruppenübergreifender Angebote wirkt dahingehend, dass sowohl Formate mit einer hohen Anwendungsrelevanz realisiert werden, aber auch ein Austausch verschiedenster Perspektiven ermöglicht wird. Um Doppelstrukturen zu vermeiden und Synergien zu nutzen, wird auf eine enge Verzahnung mit bestehenden Angeboten abgezielt.

²⁴¹ Das Ziel der Angebote ist selbstverständlich, dass routiniert geschlechtergerechter gehandelt wird. Da jedoch nicht deterministisch vom Erfolg des Gleichstellungscontrollings ausgegangen werden soll, wird eine vorsichtige Formulierung genutzt.

7. Diskussion

Mit meiner Arbeit habe ich versucht zu zeigen, wie ein Gleichstellungscontrolling, das auf lange Sicht dahingehend wirkt, dass Strukturen sich ändern, gestaltet werden kann. Doch wie quasi jede Forschung konnte auch meine nicht alle offenen Fragen beantworten bzw. hat neue aufgeworfen. In diesem Kapitel gehe ich kurz auf die Desiderate ein. Anschließend zeige ich auf, ob bzw. wie die Ergebnisse meiner Arbeit anschlussfähig für Gleichstellungswirken im weiteren Sinne – und damit Bemühungen, die neben dem Geschlecht weitere Ungleichheitskategorien berücksichtigen – sind.

Wie in 3.2.3 erläutert, basiert das Handeln der Akteur*innen in erster Linie auf ihrem praktischen Wissen. Um Aufschluss über handlungsleitendes Wissen zu gewinnen, müssten so genaugenommen praktische Wissensbestände erhoben werden. Mit dem vorreflexiven Wesen des praktischen Wissens geht jedoch einher, dass es nicht verbalisiert werden kann, wodurch es im Rahmen von Interviews oder Befragungen nicht erhebbar ist. In 5.2.2.3 habe ich ausgeführt, dass ich das erhobene Wissen als Annäherung an die praktischen Wissensbestände ansehe und dargelegt, was diesen Schluss bedingt. Zwar ist und bleibt die Erhebung rein praktischen Wissens unmöglich, für die Zukunft empfiehlt es sich gleichwohl, Erhebungsinstrumente so zu gestalten, dass sie für alle Befragten das Potential aufweisen, Wissen zu erheben, das diese sich erst im Interview vergegenwärtigen. Denn dieser Prozess, in dem das Wissen erst thematisierbar wird, lässt relativ unmittelbare Schlüsse auf die praktischen Wissensbestände zu. In meinen Interviews hat sich gezeigt, dass ein solcher Rückgriff auf das praktische Wissen in erster Linie dort zu erwarten ist, wo Befragte nicht über Wissen verfügen, und entsprechend auf subjektive Annahmen zurückgreifen (müssen). Befragte, die über ein Geschlechterwissen verfügen, das auch Aspekte des Gender-Expert*innenwissens bzw. des wissenschaftlichen Geschlechterwissens beinhaltet, haben sich kaum in diesen Situationen wiedergefunden. Zwar ist für diese Akteur*innen anzunehmen, dass ihnen ihr Geschlechterwissen und dessen Einfluss auf das Handeln zu großen Teilen bewusst ist. Trotzdem ist davon auszugehen, dass auch ihr Handeln teilweise auf praktischem Geschlechterwissen beruht. Um dieses erheben zu können, bietet es sich an, in (qualitativen) Erhebungen Fragen aufzunehmen, die diese Befragten nicht direkt oder nicht mit Rückgriff auf das ihnen reflexiv verfügbare Wissen – wie wissenschaftliche Befunde oder Theorien der Frauen- und Geschlechterforschung – beantworten können.

Ein wichtiges Ergebnis meiner Arbeit ist, dass die Befragten Benachteiligungen und Gründen, auf die sie diese zurückführen, nur eine eingeschränkte Gültigkeit zusprechen: Was sie in Bezug auf die Wissenschaft als Benachteiligung anerkennen, wird im eigenen Umfeld als Zufall verstanden. Mechanismen, durch die sie Frauen in der Wissenschaft benachteiligt sehen, kommen aus ihrer Sicht an der Hochschule bzw. im eigenen Studien- / Arbeitsbereich nicht

zum Tragen. Allerdings beruht dieser Befund ausschließlich auf den qualitativen Daten. Das quantitative Erhebungsinstrument enthält zwar die Frage, wodurch Befragte, die von einer Benachteiligung von Frauen in der Hochschule bzw. dem eigenen Studie- / Arbeitsbereich ausgehen, diese bedingt sehen (vgl. 5.1.2.1), die Informationen wurden jedoch aus zwei Gründen nicht in die weiteren Analysen einbezogen: Einerseits wurden die als relevant erachteten Benachteiligungsgründe nur für das eigene Umfeld erfragt. So kann nicht getestet werden, ob sich auch in den quantitativen Daten zeigt, dass die Benachteiligungsgründe, denen die Befragten Gültigkeit zusprechen, mit dem Kontext variieren. Andererseits wird es in diesem Zusammenhang als problematisch empfunden, dass bestimmte Benachteiligungsgründe durch die Antwortkategorien vorgegeben sind; nicht auszuschließen ist, dass das Antwortverhalten der Befragten hierdurch beeinflusst wurde. Da mit der Triangulation quantitativer und qualitativer Methoden das Ziel verbunden war, unklare Befunde der quantitativen Teilstudie durch die qualitative zu erklären, wirkt diese Einschränkung sich nicht direkt auf die Qualität der Arbeit aus. Soll künftig jedoch verstärkt das Potential genutzt werden, qualitative Befunde durch quantitative Daten zu validieren, sollte auch in quantitativen Erhebungen für alle Gesellschaftsbereiche erfragt werden, wie die Benachteiligungseinschätzung der Befragten zustande kommt und welche Benachteiligungsgründe sie für den jeweiligen Kontext als relevant erachten. Denn erst durch diese Informationen lässt sich neben der Benachteiligungseinschätzung auch für weitere Aspekte des Geschlechterwissens testen, ob das Wissen der Befragten eine begrenzte Gültigkeit aufweist. Um zu vermeiden, dass die Befragten gelenkt werden, sollten entsprechende Fragen offen gestellt werden (Porst 2004: 69). Der mit der Kategorisierung offener Antworten einhergehende Mehraufwand scheint gerechtfertigt, wenn hierdurch das Risiko, dass die vorgegebenen Antworten das Antwortverhalten beeinflussen, minimiert werden kann.²⁴²

Diese Arbeit hatte das Ziel, ein Gleichstellungscontrolling zu entwickeln, das die Entgeschlechtlichung der Hochschulstrukturen bedingt. Ob es diesem Anspruch gerecht wird, sollte Gegenstand weiterer Forschung sein. Dabei gilt, dass ein solcher Strukturwandel nicht nur lange Zeit in Anspruch nimmt, sondern empirisch auch nicht belegt werden kann. Da dem Controlling die Annahme zugrunde liegt, über Wissensvermittlung und –reflexion ein geändertes Handeln zu erreichen, das den Wandel der Strukturen bedingt, kann ersatzweise auf die Entwicklung des Geschlechterwissens der Hochschulangehörigen zurückgegriffen werden, um seine Wirksamkeit zu evaluieren. So bietet es sich an, dieses regelmäßig zu erheben. Der Erhebungsrahmen sollte sich dabei an den verschiedenen Ansätzen der

²⁴² Porst zeigt eindrücklich auf, wie der Wechsel von geschlossenen zu offenen Fragen das Antwortverhalten beeinflussen kann (2004: 62).

Wissensvermittlung und –reflexion orientieren. Denn einerseits zielt das Controlling darauf ab, allen Hochschulangehörigen ein grundlegendes Wissen zur Situation der Geschlechter (in der Organisation) zu vermitteln und eine Auseinandersetzung mit der Thematik anzustoßen. Hierfür ist die Teilnahme an speziellen Angeboten nicht zwingend nötig, sondern die Thematisierung erfolgt (auch) im Rahmen bestehender Formate bzw. als Querschnittsthema (vgl. 6.2.1 und 6.2.2). Ob dieser Ansatz geeignet ist, Wissen zu vermitteln und bestenfalls eine Reflexion anzuregen, kann dadurch überprüft werden, dass das Geschlechterwissen in den regelmäßigen Beschäftigten- und Studierendenbefragungen erhoben wird. Da sämtliche Angebote (auch) auf die Vermittlung datenbasierten Faktenwissens abzielen, könnte hier – analog zu den Erhebungen im Rahmen dieser Arbeit – die bereichsspezifische Benachteiligungseinschätzung erfragt werden. Eine Wirksamkeit des Controllings wäre anzunehmen, wenn diese sich dahingehend entwickelt, dass Benachteiligungen auch im Umfeld anerkannt werden. Berücksichtigt werden muss allerdings, dass sich in meinen Interviews zwar gezeigt hat, dass ein Großteil der Befragten Benachteiligungen und ungleiche Verhältnisse gleichsetzt, diesen Zusammenhang für das eigene Umfeld aber nicht als gegeben ansieht. So ist es durchaus möglich, dass Befragte zunehmend auf objektiviertes Wissen über die Geschlechterverhältnisse im eigenen Umfeld zurückgreifen können, dies jedoch nicht als Indikator für Benachteiligungen verstehen. Indem auch Fragen zu Geschlechteranteilen in bestimmten Bereichen in die Umfragen aufgenommen werden, kann gesichert überprüft werden, ob die Hochschulangehörigen entsprechendes Faktenwissen aufgebaut haben. Dadurch, dass die Benachteiligungseinschätzung erhoben wird, kann statistisch darüber hinaus kontrolliert werden, ob der Erwerb von Faktenwissen diese beeinflusst.

Gesondert evaluiert werden müssen die sogenannten Schwerpunktangebote. Denn diese zielen darauf ab, dass die Befragten nicht nur datenbasiertes Faktenwissen erlangen, sondern das eigene Geschlechterwissen und dessen handlungsleitendes Potential zum Gegenstand der Reflexion machen und sich mit Benachteiligungserscheinungen und –mechanismen auseinandersetzen (vgl. 6.2.2). Um die Wirksamkeit dieser Ansätze zu überprüfen, können die Teilnehmenden im Rahmen der Anmeldung gebeten werden, einen Fragebogen auszufüllen. Dieser sollte im geschlossenen Format ihre Benachteiligungseinschätzung für die Gesellschaft, die Wissenschaft, die Hochschule und den Studien- / Arbeitsbereich erheben. Offen sollte bereichsspezifisch erfragt werden, worauf sie diese zurückführen und welche Benachteiligungsgründe sie als relevant erachten.²⁴³ Eine analoge Befragung nach der Teilnahme ermöglicht es, auf den Erfolg des Angebotes zu schließen. Dabei sollte diese nicht

²⁴³ Eine solche Erhebung vor dem Besuch der Angebote ermöglicht es auch, diese am Wissensstand der Befragten auszurichten – zeigt sich, dass das Geschlechterwissen bereits recht ausgeprägt ist, bietet es sich bspw. an, auch das Zusammenwirken verschiedener Ungleichheitskategorien zu thematisieren und diesbezügliche Reflexionen zu initiieren.

direkt im Anschluss stattfinden, sondern um einige Monate versetzt. Denn in den eintägigen Workshops kann eine Beschäftigung mit dem Thema nur angestoßen werden, im Idealfall setzen die Teilnehmenden diese jedoch in der Folge fort. Die zeitliche Distanz zwischen Angebot und Post-Erhebung ermöglicht es, auch entsprechende Effekte zu berücksichtigen. Ob sich eine gesonderte Evaluation der zielgruppenspezifischen Angebote anbietet, muss in Abhängigkeit von der jeweiligen Maßnahme entschieden werden (vgl. 6.2.2): So ist es im Fall von Angeboten im Studium Generale problemlos möglich, sowohl vor Beginn der Lehrveranstaltungen, als auch nach deren Ende das Geschlechterwissen der Teilnehmenden zu erheben. Ob und wie die sensibilisierenden Elemente, die für Berufungskommissionen geplant sind, tatsächlich einen Wissensaufbau bedingen, kann nur schwer ermittelt werden, eine Erhebung scheint in diesem Fall unverhältnismäßig. Darüber hinaus kann die vertiefte Evaluation ausgewählter zielgruppenspezifischer Angebote in Erwägung gezogen werden. Hierfür bieten sich insbesondere qualitative Verfahren an – einerseits, da die zielgruppenspezifischen Angebote als Formate mit relativ geringen Teilnehmendenzahlen konzipiert sind, und andererseits, weil so angemessen auf die Spezifika der Angebote eingegangen werden kann.

Zuletzt möchte ich auf Folgendes hinweisen: Ich habe mich in meiner Arbeit dezidiert mit geschlechtsbedingten Benachteiligungen und dem Geschlechterwissen von Hochschulangehörigen beschäftigt. Im alltäglichen Handeln der Akteur*innen ist das Geschlecht jedoch nur eine von vielen Ungleichheitskategorien, die sie wahrnehmen und auf die sie (unbewusst) reagieren: Auch die soziale oder ethnische Herkunft, die geschlechtliche und sexuelle Identität, physische bzw. psychische Einschränkungen oder die Religion bzw. Weltanschauung können über das Risiko, im akademischen Kontext Benachteiligungen zu erfahren, entscheiden. Naheliegend ist, dass das eigene Umfeld auch in Bezug auf diese Aspekte als besonders wenig benachteiligend wahrgenommen wird und Widersprüche zwischen dem praktischen und dem diskursiven Wissen der Akteur*innen bestehen. So bietet es sich an, auch Benachteiligungen, die auf anderen Ungleichheitskategorien als dem Geschlecht gründen, zu thematisieren.²⁴⁴ Auch hier sollte im Anschluss an die Vermittlung von datenbasiertem Faktenwissen eine Auseinandersetzung mit Benachteiligungserscheinungen und –mechanismen angeregt werden, um Hochschulangehörige zu befähigen, individuelles und kollektives Handeln zu reflektieren.²⁴⁵

²⁴⁴ Mit Blick auf Ackers Befund, dass Akteur*innen dazu tendieren, Benachteiligungen, von denen sie nicht direkt betroffen sind, zu negieren oder zu legitimieren (2010: 94), ist dies in Bezug auf solche Ungleichheitskategorien, von denen in der Wissenschaft nur vergleichsweise wenige Personen betroffen sind, von besonderer Relevanz.

²⁴⁵ Die Vermittlung von datenbasiertem Faktenwissen ist in diesem Fall jedoch ungleich schwerer, da die geschlechtliche Identität und die Staatsangehörigkeit die einzigen Diversitätsmerkmale sind, die hochschulstatistisch regelhaft erhoben werden. Aktuell befindet sich an der Hochschule Bremerhaven allerdings

Langfristig sollte so darauf abgezielt werden, im Rahmen eines Diversitycontrollings sämtliche Ungleichheitskategorien und deren Verschränkungen zu thematisieren. Denn die Bemühungen zur Gleichstellung der Geschlechter haben in der Wissenschaft, auch wenn diese zweifelsohne noch nicht als geschlechtergerecht gelten kann, schon zu relativ großen Fortschritten geführt. Für die gleichberechtigte Partizipation anderer sozialer Gruppen gilt dies nicht im vergleichbaren Maße und noch weniger gilt dies für Personen, deren Positionierung durch mehrere Ungleichheitskategorien bestimmt wird.

ein Diversitymonitoring im Aufbau, sodass perspektivisch weitere Daten zur Verfügung stehen werden, auf die zurückgegriffen werden kann.

8. Quellen

- Abels, Heinz. 2007. Interaktion, Identität, Präsentation. Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Acker, Joan. 1990. Hierarchies, Jobs, Bodies: A Theory of Gendered Organisations. *Gender & Society* 4: 139-158.
- Acker, Joan. 1992. From Sex Roles to Gendered Institutions. *Contemporary Sociology* 21: 565-569.
- Acker, Joan. 2006. Inequality Regimes. *Gender & Society* 20: 441-464.
- Acker, Joan. 2010. Geschlecht, Rasse und Klasse in Organisationen – die Untersuchung von Ungleichheit aus der Perspektive der Intersektionalität. *Feministische Studien* 28: 86-98.
- Andresen, Sünne. 2012. Die Ambivalenz der »Ökonomisierung«: Hochschulen aus Sicht der institutionalisierten Gleichstellungspolitik. *Forum Wissenschaft* 29: 44-48. Online zu finden unter <https://www.genderopen.de/handle/25595/1321> [16.02.2024]
- Aulenbacher, Brigitte, Kristina Binner, Birgit Riegraf und Lena Weber. 2012. Wissenschaft in der Entrepreneurial University - feminisiert und abgewertet? *WSI-Mitteilungen* 65: 405-411.
- Backhaus, Klaus, Bernd Erichson, Sonja Gensler, Rolf Weiber und Thomas Weiber. 2021. *Multivariate Analysemethoden*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Baur, Nina und Jörg Blasius. 2019. Multivariate Datenstrukturen. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 1379-1400.
- Beaufaÿs, Sandra, Anita Engels und Heike Kahlert (Hrsg.). 2012. *Einfach Spitze? Neue Geschlechterperspektiven auf Karrieren in der Wissenschaft*. Frankfurt am Main: Campus-Verl.
- Becker, Albrecht. 2014. Controlling und kalkulative Praktiken: Eine strukturationstheoretische Perspektive auf Steuerungsprozesse in und zwischen Organisationen. In: Jörg Sydow und Carsten Wirth (Hrsg.), *Organisation und Strukturation*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 127-172.
- Berger, Peter L. und Thomas Luckmann. 1971. *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Birn, Marco. 2019. Ein Naturrecht auf höhere Bildung. Die Anfänge des Frauenstudiums in Deutschland. *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung* 28: 109-123.

- Blasius, Jörg. 2019. Skalierungsverfahren. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hrsg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 1437-1449.
- Blome, Eva, Alexandra Erfmeier, Nina Gülcher und Sandra Smykalla. 2013. Handbuch zur Gleichstellungspolitik an Hochschulen. Von der Frauenförderung zum Diversity Management? Wiesbaden: Springer VS.
- Brötzmann, Nina und Katharina Pöllmann-Heller. 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.
- bukof (Bundeskonzferenz der Frauen- und Gleichstellungsbeauftragten an Hochschulen e. V.). 2016. Empfehlungen zur geschlechtergerechten Gestaltung von Karrierewegen an Fachhochschulen. Berlin.
- bukof (Bundeskonzferenz der Frauen- und Gleichstellungsbeauftragten an Hochschulen e. V.). 2021. Gender Monitoring. Ein Leitfaden für Fachhochschulen und Hochschulen für angewandte Wissenschaften. Berlin.
- Dahmen, Britt und Annelene Gäckle. 2013. Gleichstellung Macht Hochschulpolitik. In: Elke Kleinau, Dirk Schulz und Susanne Völker (Hrsg.), Gender in Bewegung. Bielefeld: transcript Verlag, 63-74.
- Davis, Kathy. 1991. Critical Sociology and Gender Relations. In: Kathy Davis (Hrsg.), The gender of power. London: Sage Publ, 65-86.
- DESTATIS (Statistisches Bundesamt). 1996a. Studierende an Hochschulen. Sommersemester 1995 (Studienanfänger). Wiesbaden. Online zu finden unter https://www.statistischebibliothek.de/mir/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_de_rivate_00056392/FS-11-4-1-1995.pdf [22.12.2021].
- DESTATIS (Statistisches Bundesamt). 1996b. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 1995/1996. Wiesbaden. Online zu finden unter https://www.statistischebibliothek.de/mir/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_de_rivate_00056413/FS-11-4-1-1995-1996.pdf [22.12.2021].
- DESTATIS (Statistisches Bundesamt). 2001. Bildung und Kultur. Personal an Hochschulen. 2000. Wiesbaden. DESTATIS. 2002. Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2000/2001. Wiesbaden. Online zu finden unter https://www.statistischebibliothek.de/mir/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_de_rivate_00056491/FS-11-4-4-2000.pdf [26.02.2024].
- DESTATIS (Statistisches Bundesamt). 2002. Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2000/2001. Wiesbaden. Online zu finden unter

https://www.statistischebibliothek.de/mir/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_deprivate_00056418/FS-11-4-1-2000-2001.pdf [26.02.2024].

- DESTATIS (Statistisches Bundesamt). 2011a. Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2010/2011. Wiesbaden. Online zu finden unter https://www.statistischebibliothek.de/mir/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_deprivate_00006845/2110410117004.pdf [26.02.2024].
- DESTATIS (Statistisches Bundesamt). 2011b. Bildung und Kultur. Personal an Hochschulen. 2010. Wiesbaden. Online zu finden unter https://www.statistischebibliothek.de/mir/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_deprivate_00010196/2110440107004.pdf [26.02.2024].
- DESTATIS (Statistisches Bundesamt). 2021a. Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2020/2021. Wiesbaden. Online zu finden unter https://www.statistischebibliothek.de/mir/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_deprivate_00061735/2110410217004.pdf [26.02.2024].
- DESTATIS (Statistisches Bundesamt). 2021b. Bildung und Kultur. Personal an Hochschulen. 2020. Wiesbaden. Online zu finden unter https://www.statistischebibliothek.de/mir/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_deprivate_00062804/2110440207004.pdf [26.02.2024].
- DFG (Deutsche Forschungsgemeinschaft). 2017. Die Forschungsbasierten Gleichstellungsstandards der DFG. Umsetzung und Wirkungsweisen. Bonn.
- Die Senatorin für Wissenschaft, Gesundheit und Verbraucherschutz. 2019. Wissenschaftsplan 2025. Schwerpunkte der bremischen Wissenschaftspolitik. Online zu finden unter https://www.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/sites/zentrale-frauenbeauftragte/Berichte/WP_2025_HAUPTDOKUMENT_13-02-19.pdf [12.01.2024].
- Diekmann, Andreas. 2010. Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Doblhofer, Doris und Zita Küng. 2008. Gender Mainstreaming. Gleichstellungsmanagement als Erfolgsfaktor - das Praxisbuch; mit 37 Tabellen und 24 Cartoons. Heidelberg: Springer.
- Dölling, Irene. 2005. ‚Geschlechter-Wissen‘ - ein nützlicher Begriff für die ‚verstehende‘ Analyse von Vergeschlechtlichungsprozessen? Zeitschrift für Frauenforschung & Geschlechterstudien 23: 44-62.
- Döring, Nicola und Jürgen Bortz. 2016. Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Berlin, Heidelberg: Springer.

- Dresing, Thorsten und Thorsten Pehl. 2018. Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. Marburg: Dresing & Pehl.
- Eckes, Thomas. 2008. Geschlechterstereotype: Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen. In: Ruth Becker und Beate Kortendiek (Hrsg.), Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 171-182.
- Eckes, Thomas. 2020. Messung von Stereotypen. In: Lars-Eric Petersen und Bernd Six (Hrsg.), Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen. Weinheim, Basel: Beltz Verlagsgruppe, 99-108.
- Eckes, Thomas und Iris Six-Materna. 1998. Leugnung von Diskriminierung: Eine Skala zur Erfassung des modernen Sexismus. Zeitschrift für Sozialpsychologie 29: 224-238.
- Eckes, Thomas und Iris Six-Materna. 1999. Hostilität und Benevolenz: Eine Skala zur Erfassung des ambivalenten Sexismus. Zeitschrift für Sozialpsychologie 30: 211-228.
- Eckstein, Kirstin. 2017. Gleichstellungsindikatoren an Universitäten - von der Berichterstattung zur Steuerung. In: Angela Wroblewski (Hrsg.), Gleichstellung messbar machen. Grundlagen und Anwendungen von Gender- und Gleichstellungsindikatoren. Wiesbaden: Springer VS, 149-170.
- Engels, Maria. 2001. Die Steuerung von Universitäten in staatlicher Trägerschaft. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Erbe, Birgit. 2022. Gleichstellungspolitik im Kontext neuer Governance an Universitäten. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Erlemann, Martina. 2018. Fachkulturen und Geschlecht in den Natur- und Technikwissenschaften - Forschungsergebnisse am Beispiel der physikalischen Fachkulturen. Mit umfangreichen Literaturhinweisen zu den Lehrveranstaltungen der Maria-Goeppert-Mayer-Gastprofessur Technik & Gender im WiSe 2017/2018. Emden: Hochschule Emden/Leer.
- Faulstich-Wieland, Hannelore. 2014. Schulische Berufsorientierung und Geschlecht. Freiburger Zeitschrift für GeschlechterStudien 20: 33-46.
- Feldmann, Maresa, Birgit Erbe, Monika Goldmann, Mara Kuhl, Melanie Roski und Ingrid Schacherl. 2014. Gleichstellung steuern. Promising Practices für die Hochschulsteuerung. Dortmund, München.
- Ferragut, Marta, Maria J. Blanca, Margarita Ortiz-Tallo und Rebecca Bendayan. 2017. Sexist attitudes and beliefs during adolescence: A longitudinal study of gender differences. European Journal of Developmental Psychology 14: 32-43.

- Flick, Uwe. 1996. Psychologie des technisierten Alltags. Soziale Konstruktion und Repräsentation technischen Wandels in verschiedenen kulturellen Kontexten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, Uwe. 2011a. Das Episodische Interview. In: Gertrud Oelerich und Hans-Uwe Otto (Hrsg.), Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 273-280.
- Flick, Uwe. 2011b. Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Flick, Uwe. 2019. Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Freie Hansestadt Bremen (2020): Bremisches Hochschulgesetz, Inkrafttreten: 11.11.2020. Online zu finden unter https://www.transparenz.bremen.de/metainformationen/bremisches-hochschulgesetz-in-der-fassung-vom-9-mai-2007-157867?asl=bremen203_tpgesetz.c.55340.de&template=20_gp_ifg_meta_detail_d [29.11.2023].
- Freie Hansestadt Bremen (2023): Bremisches Hochschulgesetz, Inkrafttreten: 18.04.2022. Online zu finden unter https://www.transparenz.bremen.de/metainformationen/bremisches-hochschulgesetz-in-der-fassung-vom-9-mai-2007-190931?asl=bremen203_tpgesetz.c.55340.de&template=20_gp_ifg_meta_detail_d [18.01.2024].
- Giddens, Anthony. 1984. Interpretative Soziologie. Eine kritische Einführung. Frankfurt/Main: Campus-Verl.
- Giddens, Anthony. 1992. Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt/Main: Campus-Verl.
- Gildemeister, Regine. 2010. Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In: Ruth Becker (Hrsg.), Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, 137-145.
- Glaser, Edith. 1996. "Sind Frauen studierfähig?". Vorurteile gegen das Frauenstudium. In: Elke Kleinau (Hrsg.), Vom Vormärz bis zur Gegenwart. Frankfurt/Main: Campus-Verl., 299-309.
- Goffman, Erving. 1994. Das Arrangement der Geschlechter. In: Hubert Knoblauch (Hrsg.), Interaktion und Geschlecht. Frankfurt am Main: Campus-Verl., 105-158.

- Gottschall, Karin. 2000. Soziale Ungleichheit und Geschlecht. Kontinuitäten und Brüche, Sackgassen und Erkenntnispotentiale im deutschen soziologischen Diskurs. Teilw. zugl.: Göttingen, Univ., Habil.-Schr., 1998. Opladen: Leske + Budrich.
- GWK (Gemeinsame Wissenschaftskonferenz). 2011. Frauen in MINT-Fächern. Bilanzierung der Aktivitäten im hochschulischen Bereich. Bonn: Gemeinsame Wissenschaftskonferenz GWK.
- GWK (Gemeinsame Wissenschaftskonferenz). 2021. Chancengleichheit in Wissenschaft und Forschung. 25. Fortschreibung des Datenmaterials (2019/2020) zu Frauen in Hochschulen und außerhochschulischen Forschungseinrichtungen. Bonn: Gemeinsame Wissenschaftskonferenz GWK.
- Hannover, Bettina, John Gubernath, Martin Schultze und Lysann Zander. 2018. Religiosity, Religious Fundamentalism, and Ambivalent Sexism Toward Girls and Women Among Adolescents and Young Adults Living in Germany. *Frontiers in Psychology* 9: 2399.
- Häußling, Roger. 2018. Institution. In: Johannes Kopp und Anja Steinbach (Hrsg.), *Grundbegriffe der Soziologie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 191-193.
- Heidebach, Martin. Stellungnahme zum Entwurf eines Gesetzes für die gleichberechtigte Teilhabe von Frauen und Männern an Führungspositionen in der Privatwirtschaft und im öffentlichen Dienst u. A. Im Auftrag des Ausschusses für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Heinrichs, Werner. 2010. *Hochschulmanagement*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag
- Hess, Sabine und Marion Näser-Lather. 2021. (Anti-)Feministisches Geschlechterwissen - eine Einführung. In: Gertraud Koch (Hrsg.), *Welt. Wissen. Gestalten.*, 465-469.
- Hirschauer, Stefan. 2022. Praxis und Praktiken. In: Robert Gugutzer (Hrsg.), *Handbuch Körpersoziologie 1*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 123-128.
- Hochschule Bremerhaven. 2018. Konzept zur Geschlechtergleichstellung im wissenschaftlichen Bereich der Hochschule Bremerhaven 2018 bis 2023. Online zu finden unter https://www2.hs-bremerhaven.de/fileadmin/user_upload/Organisation/Servicestellen/buero_feminal/e/Gleichstellungskonzept_mit_Unterschriften_April2018.pdf [12.01.2024].
- Hochschule Bremerhaven. 2023. Gleichstellungskonzept für Parität. 2023-2028. Gemäß §4(2) BremHG. Online zu finden unter <https://www.hs->

bremerhaven.de/be/4_Eigene_Dateien_Abteilungen/B%C3%BCro%20f%C3%BCr%20Gleichstellung/GS-Konzept_HS-Design_signed_compr.pdf [16.02.2024].

- Hochschulrahmengesetz, Inkrafttreten: 15.11.2019. Online zu finden unter <https://www.gesetze-im-internet.de/hrg/HRG.pdf> [26.02.2024].
- Ihsen, Susanne. 2010. Technikkultur im Wandel. Ergebnisse der Geschlechterforschung in Technischen Universitäten. Beiträge zur Hochschulforschung 32: 80-97.
- Ihsen, Susanne, Sabine Mellies, Yves Jeanrenaud, Wenka Wentzel, Tanja Kubes, Martina Reutter und Lydia Diegmann. 2017. Weiblichen Nachwuchs für MINT-Berufsfelder gewinnen. Bestandsaufnahme und Optimierungspotenziale. Berlin, Münster: LIT.
- Joas, Hans. 1986. Giddens' Theorie der Strukturbildung. Zeitschrift für Soziologie 15: 237-245.
- Kahlert, Heike. 2009. Geschlecht als Struktur- und Prozesskategorie - Eine Re-Lektüre von Giddens' Strukturierungstheorie. In: Brigitte Aulenbacher (Hrsg.), FrauenMännerGeschlechterforschung. State of the art. Münster: Westfälisches Dampfboot, 205-216.
- Kahlert, Heike. 2013. Geschlechterkonstruktionen von Hochschullehrenden: Gatekeeping für Chancengleichheit in der Wissenschaft? In: Ute Pascher und Petra Stein (Hrsg.), Akademische Karrieren von Naturwissenschaftlerinnen gestern und heute. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 193-220.
- Kahlert, Heike. 2015. Dis/Kontinuitäten der Geschlechterverhältnisse in der Moderne. Skizzen zu Anthony Giddens' Verbindung von Gesellschaftstheorie und Genderforschung. In: Heike Kahlert und Christine Weinbach (Hrsg.), Zeitgenössische Gesellschaftstheorien und Genderforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 57-80.
- Kahlert, Heike. 2019. Geschlechterwissen: zur Vielfalt epistemischer Perspektiven auf Geschlechterdifferenz und -hierarchie in der sozialen Praxis. In: Beate Kortendiek, Birgit Riegraf und Katja Sabisch (Hrsg.), Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 179-189.
- Kamphans, Marion. 2014. Zwischen Überzeugung und Legitimation. Gender Mainstreaming in Hochschule und Wissenschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Kanter, Rosabeth M. 1977. Men and women of the corporation. New York, NY: Basic Books.

- Kelle, Udo. 2019. Mixed Methods. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hrsg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 159-172.
- Kießling, Bernd. 1988. Die „Theorie der Strukturierung“. Ein Interview mit Anthony Giddens. Zeitschrift für Soziologie 17: 286-295.
- Kitchenham, Andrew. 2008. The Evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory. Journal of Transformative Education 6: 104-123. Sie
- Klammer, Ute, Lara Altenstädter, Ralitsa Petrova-Stoyanov und Eva Wegrzyn. 2020. Gleichstellungspolitik an Hochschulen. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Knoblauch, Hubert. 1994. Erving Goffmans Reich der Interaktion. In: Hubert Knoblauch (Hrsg.), Interaktion und Geschlecht. Frankfurt am Main: Campus-Verl., 7-49.
- Knoblauch, Hubert und René Tuma. 2018. Wissen. In: Johannes Kopp und Anja Steinbach (Hrsg.), Grundbegriffe der Soziologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 517-519.
- Kortendiek, Beate. 2019. Hochschule und Wissenschaft: zur Verwobenheit von Organisations-, Fach- und Geschlechterkultur. In: Beate Kortendiek, Birgit Riegraf und Katja Sabisch (Hrsg.), Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 1329-1338.
- Kotthoff, Helga. 1994. Geschlecht als Interaktionsritual? Nachwort von Helga Kotthoff. In: Hubert Knoblauch (Hrsg.), Interaktion und Geschlecht. Frankfurt am Main: Campus-Verl., 159-194.
- Kriszjo, Marianne. 2001. Frauen im Studium. In: Wiltrud Gieseke (Hrsg.), Handbuch zur Frauenbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 293-302.
- Kuckartz, Udo. 2018. Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim, München: Beltz Verlagsgruppe; Ciando.
- Kunadt, Susann, Anke Lipinsky, Andrea Löther, Nina Steinweg und Lina Vollmer. 2014. Gender in der Hochschulforschung. Status Quo und Perspektiven. die hochschule. journal für wissenschaft und bildung 23: 106-117.
- Lamla, Jörn. 2003. Anthony Giddens. Frankfurt am Main: Campus-Verl.
- Laros, Anna. 2015. Transformative Lernprozesse von Unternehmerinnen mit Migrationsgeschichte. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Latechva, Rossalina und Eldad Davidov. 2019. Skalen und Indizes. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hrsg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 893-905.

- Lippe, Peter von der. 2001. Wie groß muss meine Stichprobe sein, damit sie repräsentativ ist? Wie viele Einheiten müssen befragt werden? Was heißt "Repräsentativität"? <http://www.von-der-lippe.org/dokumente/Wieviele.pdf> [08.02.2024].
- Loge, Lena. 2016. Zum Verhältnis von Geschlechterforschung und Gleichstellungspolitik. Das Öffnen der Einbahnstraße. Frankfurt am Main: Fachhochschule Frankfurt - gFFZ.
- Lojewski, Johanna. 2011. Geschlecht und Studienfachwahl – fachspezifischer Habitus oder geschlechtsspezifische Fachkulturen? In: Philipp Bornkessel und Jupp Asdonk (Hrsg.), Der Übergang Schule – Hochschule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 279-348.
- Löther, Andrea (Hrsg.). 2004. Erfolg und Wirksamkeit von Gleichstellungsmaßnahmen an Hochschulen. [der Band verdankt seine Entstehung den Ergebnissen des Kongresses "HWP-Fachprogramm Chancengleichheit für Frauen in Forschung und Lehre - Bilanz und Aussichten", der im November 2003 in Hannover stattfand]. Bielefeld: Kleine.
- Löther, Andrea. 2014. Einleitung: Gleichstellungspolitik in einer veränderten Wissenschaft. In: Andrea Löther und Lina Vollmer (Hrsg.), Gleichstellungsarbeit an Hochschulen. Neue Strukturen - neue Kompetenzen. Opladen, Berlin: Budrich, 7-13.
- Löther, Andrea. 2017. Hochschulranking nach Gleichstellungsaspekten 2017. Köln.
- Löther, Andrea. 2018. Gleichstellung von Frauen und Männern an Fachhochschulen. Chancengleichheit in Wissenschaft und Forschung Heft 60: 1-27.
- Löther, Andrea und Lina Vollmer. 2014. Erfolge durch Strukturen? Hochschulische Gleichstellungsarbeit im Wandel. In: Andrea Löther und Lina Vollmer (Hrsg.), Gleichstellungsarbeit an Hochschulen. Neue Strukturen - neue Kompetenzen. Opladen, Berlin: Budrich, 17-56.
- Lück, Detlev und Uta Landrock. 2019. Datenaufbereitung und Datenbereinigung in der quantitativen Sozialforschung. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hrsg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 457-471.
- Lundt, Bea. 1996. Zur Entstehung der Universität als Männerwelt. In: Elke Kleinau (Hrsg.), Vom Mittelalter bis zur Aufklärung. Frankfurt/Main: Campus-Verl., 103-118.
- Macha, Hildegard. 2014. Karrieren von Frauen in Unternehmen – Chancen erhöhen mit der Gender-und-Diversity-Strategie. Gender 6: 43-60.
- Macha, Hildegard und Hildrun Brendler. 2014. Transformative Organisationsforschung mit Gender und Diversity in Unternehmen. In: Susanne M.

Weber (Hrsg.), Organisation und das Neue. Wiesbaden: Springer Fachmedien
Wiesbaden, 331-340.

- Macha, Hildegard und Stefanie Hitzler. 2016. Transformative Organisationsforschung mit Gender und Diversity in Unternehmen. In: Petia Genkova und Tobias Ringeisen (Hrsg.), Handbuch Diversity Kompetenz. Wiesbaden: Springer Fachmedien
Wiesbaden, 313-325.
- Macha, Hildegard, Hildrun Brendler und Catarina Römer. 2017. Gender und Diversity im Unternehmen: Budrich UniPress.
- Majcher, Agnieszka und Annette Zimmer. 2010. Hochschule und Wissenschaft. In: Ruth Becker, Beate Kortendiek und Barbara Budrich (Hrsg.), Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, 705-712.
- Mann, Martin. 2022. Der weite Weg zur Meritokratie: Strukturelle Hürden für junge Wissenschaftler*innen. Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung 4: 43-57.
- Marx, Karl. 1869. Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte. Hamburg: Otto Meißner.
- Marx, Daniela und Sandra Kotlenga. 2017. Übliche Widerstände oder neue Infragestellungen? Gleichstellungsfeindlichkeit und Angriffe auf Gleichstellungsarbeit an Hochschulen in Niedersachsen. Göttingen.
- Matthies, Hildegard und Karin Zimmermann. 2010. Gleichstellung in der Wissenschaft. In: Dagmar Simon, Andreas Knie und Stefan Hornbostel (Hrsg.), Handbuch Wissenschaftspolitik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 193-209.
- Mazón, Patricia M. 2001. Das akademische Bürgerrecht und die Zulassung von Frauen zu den deutschen Universitäten 1865-1914. Bulletin Texte 12: 1-10. Online zu finden unter <https://www.gender.hu-berlin.de/de/publikationen/gender-bulletin-broschueren/bulletin-texte/texte-23/texte23pkt2.pdf> [16.12.2021].
- Meier, Frank und Uwe Schimank. 2009. Matthäus schlägt Humboldt? New Public Management und die Einheit von Forschung und Lehre. Beiträge zur Hochschulforschung 31: 42-61.
- Mertens, Lothar. 1991. Vernachlässigte Töchter der Alma Mater. Ein sozialhistorischer und bildungssoziologischer Beitrag zur strukturellen Entwicklung des Frauenstudiums in Deutschland seit der Jahrhundertwende. Zugl.: Bochum, Univ., Diss., 1990 u.d.T.: Mertens, Lothar: Die Entwicklung des Frauenstudiums in Deutschland. Berlin: Duncker & Humblot.

- Metz-Göckel, Sigrid. 2019. Frauenhochschulbewegung: Selbstermächtigung und Wissenschaftskritik. In: Beate Kortendiek (Hrsg.), Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 1033-1042.
- Mezirow, Jack. 1978. Perspective Transformation. *Adult Education* 28: 100-110.
- Mezirow, Jack. 1990. How Critical Reflection Triggers Transformative Learning. In: Jack Mezirow (Hrsg.), *Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1-20.
- Mezirow, Jack. 1997. Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education* 1997: 5-12.
- Mezirow, Jack. 2000. Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. In: Jack Mezirow (Hrsg.), *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass, 3-33.
- Mezirow, Jack. 2018. Transformative learning theory. In: Knud Illeris (Hrsg.), *Contemporary theories of learning. Learning theorists ... in their own words*. Abingdon, New York: Routledge, 114-128.
- Mezirow, Jack und Karl Arnold. 1997. *Transformative Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Micus-Loos, Christiane, Melanie Plößer, Karen Geipel und Marike Schmeck. 2016. *Normative Orientierungen in Berufs- und Lebensentwürfen junger Frauen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Miebach, Bernhard. 2014. *Soziologische Handlungstheorie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Mohr, Tara Sophie. 2014. Why Women Don't Apply for Jobs Unless They're 100% Qualified. <https://hbr.org/2014/08/why-women-dont-apply-for-jobs-unless-theyre-100-qualified> [01.12.2023].
- Netzwerk Gleichstellungscontrolling an Universitäten. 2017. Zielwerte und Kaskadenmodell. Modellierung und Anwendung in der Gleichstellungsarbeit an Hochschulen.
- Nickel, Sigrun. 2011. Governance als institutionelle Aufgabe von Universitäten und Fachhochschulen. In: Thomas Brüsemeister und Martin Heinrich (Hrsg.), *Autonomie und Verantwortung. Governance in Schule und Hochschule: [Tagungsband zum Workshop der "ARGE Bildung und Ausbildung" der Österreichischen Forschungsgemeinschaft vom 26.4. - 27.4.2010 in Wien]*. Münster: Verl.-Haus Monsenstein und Vannerdat, 123-144.²⁴⁶

²⁴⁶ Da das Original nicht vorliegt, wird eine PDF genutzt, deren Seitenzahl von der Veröffentlichung im Sammelband abweicht. Verweise im Text beziehen sich auf die PDF, die unter

- Niemeyer, Beatrix. 1996. Ausschluss oder Ausgrenzung? Frauen im Umkreis der Universitäten im 18. Jahrhundert. In: Elke Kleinau (Hrsg.), Vom Mittelalter bis zur Aufklärung. Frankfurt/Main: Campus-Verl., 275-294.
- Ollrogge, Karen, Melanie Rau und Bettina Hannover. 2023. Ambivalenter Sexismus gegenüber jugendlichen Mädchen. Diagnostica 69: 99-110.
- Ortmann, Günther, Jörg Sydow und Arnold Windeler. 2000. Organisation als reflexive Strukturation. In: Günther Ortmann (Hrsg.), Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft. Wiesbaden: Westdt. Verl., 315-354.
- Porst, Rolf. 2014. Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. Wiesbaden: Springer VS.
- Pötschke, Manuela. 2010. Datengewinnung und Datenaufbereitung. In: Christof Wolf und Henning Best (Hrsg.), Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 41-64.
- Prognos. 2023. Gender Pay Gap in der Bremer Wissenschaft. <https://www.prognos.com/de/projekt/gender-pay-gap-bremer-wissenschaft> [16.02.2024].
- Quente, Michaela. 2020. Hochschule - Geschlecht - Fachkultur. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Rammstedt, Beatrice, Christoph J. Kemper, Mira Céline Klein, Constanze Beierlein und Anastassiya Kovaleva. 2012. Eine kurze Skale zur Messung der fünf Dimensionen der Persönlichkeit: Big-Five-Inventory-10 (BFI-10). Mannheim.
- Riegraf, Birgit. 2009. Die Organisation von Wandel. Gender-Wissen und Gender-Kompetenz in Wissenschaft und Politik. In: Birgit Riegraf und Lydia Plöger (Hrsg.), Gefühlte Nähe - faktische Distanz. Geschlecht zwischen Wissenschaft und Politik ; Perspektiven der Frauen- und Geschlechterforschung auf die "Wissensgesellschaft". Opladen: Budrich, 67-80.
- Riegraf, Birgit. 2019. Organisation und Geschlecht: wie Geschlechterasymmetrien (re)produziert und erklärt werden. In: Beate Kortendiek, Birgit Riegraf und Katja Sabisch (Hrsg.), Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 1299-1308.
- Riegraf, Birgit und Lena Weber. 2014. Unternehmerische Hochschule. Veränderungen in der Gleichstellungspolitik und Auswirkungen auf die Gleichstellungsarbeit. In: Andrea Löther und Lina Vollmer (Hrsg.), Gleichstellungsarbeit an Hochschulen. Neue Strukturen - neue Kompetenzen. Opladen, Berlin: Budrich, 74-86.

https://www.che.de/download/governance_als_institutionelle_aufgabe_von_universitaeten_und_fachhochschulen-pdf/ [28.07.2022] zur Verfügung steht.

- Roloff, Christine. 2008. Geschlechtergerechtigkeit als Reformstrategie oder: Gleichstellung als Teil der Hochschulreform. In: Karin Zimmermann, Marion Kamphans und Sigrid Metz-Göckel (Hrsg.), Perspektiven der Hochschulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 309-329.
- Römer, Catarina. 2013. Das Projekt FUTURE IS FEMALE. Transformatives Organisationales Lernen (TOL) zur Vermittlung von Gleichstellung in Unternehmen. Magazin erwachsenenbildung.at.
- Roski, Melanie und Ingrid Schacherl. 2014. Die Professionalisierung von Gleichstellungsarbeit im Reformprozess - Ausbau von Gleichstellungswissen und Genderkompetenz in Hochschulen. Gender 6: 44-64.
- Rudolph, Clarissa. 2022. Der Wandel von MINT-Fachkulturen. Handreichung zur Umsetzung von Geschlechtergerechtigkeit an Hochschulen. Regensburg.
- Sander, Gudrun und Catherine Müller. 2003. Gleichstellungs-Controlling in Unternehmungen und öffentlichen Verwaltungen. In: Ursula Pasero (Hrsg.), Gender — from Costs to Benefits. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 284-298.
- Schacherl, Ingrid, Melanie Roski, Maresa Feldmann und Birgit Erbe. 2015. Hochschule verändern. Gleichstellungspolitische Innovationen im Hochschulreformprozess. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Schein, Edgar H. 2010. Organizational culture and leadership. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Schelenz, Markus. 2018. Akademisches Controlling an Hochschulen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Schimank, Uwe. 2006. Rationalitätsfiktionen in der Entscheidungsgesellschaft. In: Dirk Tänzler (Hrsg.), Zur Kritik der Wissensgesellschaft. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH, 57-81.
- Schimank, Uwe. 2007. Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen. In: Herbert Altrichter, Thomas Brüsemeister und Jochen Wissinger (Hrsg.), Educational Governance. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 231-260.
- Schlüter, Anne. 1992. Zur Geschichte des Frauenstudiums in Deutschland. In: Anne Schlüter (Hrsg.), Pionierinnen, Feministinnen, Karrierefrauen? Zur Geschichte des Frauenstudiums in Deutschland. Pfaffenweiler: Centaurus-Verl.-Ges, 1-6.
- Schnettler, Bernt. 2007a. Alfred Schütz. In: Rainer Schützeichel (Hrsg.), Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung. Konstanz: UVK-Verl.-Ges, 102-117.

- Schnettler, Bernt. 2007b. Thomas Luckmann. In: Rainer Schützeichel (Hrsg.), Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung. Konstanz: UVK-Verl.-Ges, 161-170.
- Schöneck, Nadine M. und Werner Voß. 2013. Das Forschungsprojekt. Planung, Durchführung und Auswertung einer quantitativen Studie. Wiesbaden: Springer VS.
- Schreiterer, Ulrich. 2016. Einführung: Die Rolle der Fachhochschulen im Wissenschaftssystem. In: Angela Borgwardt (Hrsg.), Zwischen Forschung und Praxis: die Rolle der Fachhochschulen im Wissenschaftssystem. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, 19-29.
- Schütz, Alfred. 1972. Der Gut Informierte Bürger. In: Alfred Schutz (Hrsg.), Studien zur soziologischen Theorie. Den Haag: Nijhoff, 85-101.
- Schutzbach, Franziska. 2021. Die Erschöpfung der Frauen. Wider die weibliche Verfügbarkeit. München: Droemer.
- Schützeichel, Rainer. 2012. Wissenssoziologie. In: Sabine Maasen (Hrsg.), Handbuch Wissenschaftssoziologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 17-26.
- Schwarz, Stefan. 2008. Strukturation, Organisation und Wissen. Neue Perspektiven in der Organisationsberatung. Zugl.: Hohenheim, Univ., Diss., 2007. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Smykalla, Sandra. 2011. Forschungsskizze: Transformation durch Gender-Kompetenz? Wissenspolitiken in Gender-Trainings und -Beratung. In: Gertraude Krell (Hrsg.), Chancengleichheit durch Personalpolitik. Wiesbaden: Gabler, 139-144.
- Specht, Jule und Martin Mann. 2020. Falsche Richtung. Jule Specht und Martin Mann zum Kaskadenmodell. DUZ - Magazin für Wissenschaft und Gesellschaft: 64-65. Online zu finden unter <https://www.duz.de/beitrag/!/id/736/falsche-richtung> [16.02.2024].
- Steuer, Linda. 2015. Gender und Diversity in MINT-Fächern. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Suhrcke, Lisbeth. 2020. "Ich musste erstmal verstehen, wie ticken die hier, um was geht es?". Fachkulturen an der Hochschule Emden/Leer. Emden: Hochschule Emden/Leer.
- Sydow, Jörg und Carsten Wirth. 2014. Einführung in den Band. In: Jörg Sydow und Carsten Wirth (Hrsg.), Organisation und Strukturation. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 7-13.
- Vollmer, Lina. 2016. Keine Professionalisierung ohne Genderwissen. Zum Wandel der Gleichstellungsarbeit im hochschulischen Reformprozess. Feministische Studien 34: 56-71.

- Vollmer, Lina. 2017. Gleichstellung als Profession? Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Warmuth, Gloria-Sophia. 2015. Gender-Change im MINT-Bereich. In: Edeltraud Hanappi-Egger und Regine Bendl (Hrsg.), Diversität, Diversifizierung und (Ent)Solidarisierung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 239-255.
- Weber, Lena. 2017. Die unternehmerische Universität. Dissertation. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Weichbold, Martin. 2019. Pretest. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hrsg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 349-356.
- Wetterer, Angelika. 2002. Arbeitsteilung und Geschlechterkonstruktion. "Gender at work" in theoretischer und historischer Perspektive. Zugl.: Kassel, Univ., Habil.-Schr., 2000. Konstanz: UVK-Verl.-Ges.
- Wetterer, Angelika. 2003. Rhetorische Modernisierung: Das Verschwinden der Ungleichheit aus dem zeitgenössischen Differenzwissen. In: Gudrun-Axeli Knapp und Angelika Wetterer (Hrsg.), Achsen der Differenz. Münster: Verl. Westfälisches Dampfboot, 286-319.
- Wetterer, Angelika. 2005a. Gleichstellungspolitik und Geschlechterwissen - Facetten schwieriger Vermittlungen. In: Ulrike Vogel (Hrsg.), Was ist weiblich - was ist männlich? Aktuelles zur Geschlechterforschung in den Sozialwissenschaften. Bielefeld: Kleine, 49-70.
- Wetterer, Angelika. 2005b. Rhetorische Modernisierung und institutionelle Reflexivität. Die Diskrepanz zwischen Alltagswissen und Alltagspraxis in arbeitsteiligen Geschlechterarrangements. Freiburger Frauenstudien 11: 75-96.
- Wetterer, Angelika. 2008a. Geschlechterwissen & soziale Praxis: Grundzüge einer wissenssoziologischen Typologie des Geschlechterwissens. In: Angelika Wetterer (Hrsg.), Geschlechterwissen und soziale Praxis. Theoretische Zugänge - empirische Erträge. Königstein/Taunus: Helmer, 39-63.
- Wetterer, Angelika. 2008b. Geschlechterwissen: Zur Geschichte eines neuen Begriffs. In: Angelika Wetterer (Hrsg.), Geschlechterwissen und soziale Praxis. Theoretische Zugänge - empirische Erträge. Königstein/Taunus: Helmer, 13-36.
- Wetterer, Angelika. 2008c. Vorbemerkung. In: Angelika Wetterer (Hrsg.), Geschlechterwissen und soziale Praxis. Theoretische Zugänge - empirische Erträge. Königstein/Taunus: Helmer, 7-12.

- Wetterer, Angelika. 2009. Gleichstellungspolitik im Spannungsfeld unterschiedlicher Spielarten von Geschlechterwissen. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion. *Gender 1*: 45-60.
- Wetterer, Angelika. 2011. Wer weiß was? Gleichstellungspolitik und Geschlechterwissen in wissenssoziologischer Perspektive. In: Jutta Dalhoff und Jana Girlich (Hrsg.), *Fakten und Fassaden. Gleichstellungspolitiken und Geschlechterwissen in Wissenschaft und Forschung. Tagungsdokumentation. Tagung anlässlich des zehnjährigen Bestehens des Kompetenzzentrums Frauen in Wissenschaft und Forschung CEWS*. Bonn, 48-63.
- Wiedenbeck, Michael und Cornelia Züll. 2010. Clusteranalyse. In: Christof Wolf und Henning Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 525-552.
- Wilz, Sylvia M. 2010. Organisation: Die Debatte um "Gendered Organizations". In: Ruth Becker (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, 513-519.
- Wilz, Sylvia M. 2020. Praxistheorie und Organisationsforschung. Anthony Giddens. In: Maja Apelt (Hrsg.), *Handbuch Organisationssoziologie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 1-19.
- Winkler, Niels, Martin Kroh und Martin Spiess. 2006. Entwicklung einer deutschen Kurzsкала zur zweidimensionalen Messung von sozialer Erwünschtheit. Berlin.
- Wolf, Elke. 2019. Gleichstellung in Studium und Beruf. Einschätzungen aus der Perspektive von Studentinnen und Studenten. *Beiträge zur Hochschulforschung 41*: 56-71.
- Wolffensperger, Joan. 1991. Engendered Structure: Giddens and the Conceptualization of Gender. In: Kathy Davis (Hrsg.), *The gender of power*. London: Sage Publ, 87-108.
- Young, Michael. 1998. Meritocracy revisited. *Society 35*: 377-379.
- Zimmer, Annette, Holger Krimmer und Freia Stallmann. 2007. *Frauen an Hochschulen: Winners among losers. Zur Feminisierung der deutschen Universität*. Opladen: Budrich.

9. Anhang

9.1 Quantitativer Fragebogen

EvaSys		
		

Bitte so markieren: Bitte verwenden Sie einen Kugelschreiber oder nicht zu starken Filzstift. Dieser Fragebogen wird maschinell erfasst.
Korrektur: Bitte beachten Sie im Interesse einer optimalen Datenerfassung die links gegebenen Hinweise beim Ausfüllen.

1. Soziodemographische Angaben

- 1.1 Bitte geben Sie Ihre Position an der Hochschule Bremerhaven an. Ich bin...
- Student*in Professor*in Wissenschaftlich Beschäftigte*r (WiMi, WTM oder LfbA)
- Nicht-wissenschaftlich Beschäftigte*r (Beschäftigte*r in der Verwaltung, Reinigung oder ZBRV, TA)

2. Subjektives Empfinden

Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

- | | Stimme
überhaupt
nicht zu | | | | | Stimme voll
und ganz zu |
|--|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---|
| 2.1 Aus meiner Sicht erfahren Frauen in der Gesellschaft aufgrund ihres Geschlechts Nachteile. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.2 Aus meiner Sicht erfahren Männer in der Gesellschaft aufgrund ihres Geschlechts Nachteile. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.3 Aus meiner Sicht erfahren Frauen in der Wissenschaft aufgrund ihres Geschlechts Nachteile. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.4 Aus meiner Sicht erfahren Männer in der Wissenschaft aufgrund ihres Geschlechts Nachteile. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.5 Aus meiner Sicht erfahren Frauen an der Hochschule Bremerhaven aufgrund ihres Geschlechts Nachteile. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.6 Aus meiner Sicht erfahren Männer an der Hochschule Bremerhaven aufgrund ihres Geschlechts Nachteile. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.7 Wodurch sehen Sie Frauen an der Hochschule Bremerhaven benachteiligt? (Mehrfachantworten möglich) | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> Durch eine männlich ausgeprägte Hochschulkultur. | <input type="checkbox"/> Durch geäußerte Stereotype ("Technik ist nichts für Frauen", etc.). | | | | | <input type="checkbox"/> Durch ungleiche Geschlechteranteile unter Lehrenden / Beschäftigten. |
| <input type="checkbox"/> Durch ungleiche Geschlechteranteile unter Studierenden. | <input type="checkbox"/> Sonstiges | | | | | |
| 2.8 Wenn Sie Sonstiges ausgewählt haben, erläutern Sie dies bitte kurz. | | | | | | |

Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

- | | Stimme
überhaupt
nicht zu | | | | | Stimme voll
und ganz zu |
|---|---------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------|
| 2.9 Aus meiner Sicht erfahren Frauen in meinem Studiengang aufgrund ihres Geschlechts Nachteile. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.10 Aus meiner Sicht erfahren Männer in meinem Studiengang aufgrund ihres Geschlechts Nachteile. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

MUSTER

2. Subjektives Empfinden [Fortsetzung]

2.11 Aus meiner Sicht erfahren Frauen in meinem Studiengang / meinen Studiengängen aufgrund ihres Geschlechts Nachteile.

2.12 Aus meiner Sicht erfahren Männer in meinem Studiengang / meinen Studiengängen aufgrund ihres Geschlechts Nachteile.

2.13 Aus meiner Sicht erfahren Frauen in meinem Arbeitsbereich aufgrund ihres Geschlechts Nachteile.

2.14 Aus meiner Sicht erfahren Männer in meinem Arbeitsbereich aufgrund ihres Geschlechts Nachteile.

2.15 Wodurch sehen Sie Frauen in Ihrem Studiengang benachteiligt? (Mehrfachantworten möglich)

Durch eine männlich geprägte Fachkultur. Durch geäußerte Stereotype ("Technik ist nichts für Frauen", etc.). Durch ungleiche Geschlechteranteile unter Lehrenden / Beschäftigten.

Durch ungleiche Geschlechteranteile unter Studierenden. Sonstiges

2.16 Wenn Sie Sonstiges ausgewählt haben, erläutern Sie dies bitte kurz.

2.17 Wodurch sehen Sie Frauen in Ihrem Studiengang / Ihren Studiengängen benachteiligt? (Mehrfachantworten möglich)

Durch eine männlich geprägte Fachkultur. Durch geäußerte Stereotype ("Technik ist nichts für Frauen", etc.). Durch ungleiche Geschlechteranteile unter Lehrenden / Beschäftigten.

Durch ungleiche Geschlechteranteile unter Studierenden. Sonstiges

2.18 Wenn Sie Sonstiges ausgewählt haben, erläutern Sie dies bitte kurz.

2.19 Wodurch sehen Sie Frauen in Ihrem Arbeitsbereich benachteiligt? (Mehrfachantworten möglich)

Durch eine männlich geprägte Kultur. Durch geäußerte Stereotype ("Technik ist nichts für Frauen", etc.). Durch ungleiche Geschlechteranteile unter Lehrenden / Beschäftigten.

Durch ungleiche Geschlechteranteile unter Studierenden. Sonstiges

2.20 Wenn Sie Sonstiges ausgewählt haben, erläutern Sie dies bitte kurz.

	Ganz und gar nicht wichtig	Sehr wichtig	Ich lehne Angebote zur Gleichstellung ab
2.21 Wie wichtig finden Sie Angebote zur Gleichstellung der Geschlechter in Ihrem Fachbereich?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
2.22 Wie wichtig finden Sie Angebote zur Gleichstellung der Geschlechter in Ihrem Studiengang?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>

MUSTER

MUSTER

2. Subjektives Empfinden [Fortsetzung]

- | | | | | | | | | |
|------|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 2.23 | Wie wichtig finden Sie Angebote zur Gleichstellung der Geschlechter in Ihrem Studiengang / Ihren Studiengängen? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.24 | Wie wichtig finden Sie Angebote zur Gleichstellung der Geschlechter in Ihrem Arbeitsbereich? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.25 | Wie wichtig finden Sie Angebote zur Gleichstellung der Geschlechter in der Arbeitswelt? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

		Stimme überhaupt nicht zu				Stimme voll und ganz zu
2.26 Die Gleichstellung der Geschlechter hat an der Hochschule Bremerhaven insgesamt eine hohe Bedeutung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.27 Die Gleichstellung der Geschlechter hat in meinem Fachbereich eine hohe Bedeutung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.28 Die Gleichstellung der Geschlechter hat in meinem Studiengang eine hohe Bedeutung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.29 Die Gleichstellung der Geschlechter hat in meinem Studiengang / meinen Studiengängen eine hohe Bedeutung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.30 Die Gleichstellung der Geschlechter hat in meinem Arbeitsbereich eine hohe Bedeutung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.31 Ich bin gut über die Gleichstellungsziele und -maßnahmen der Hochschule Bremerhaven informiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.32 Ich bin gut über die Gleichstellungsziele und -maßnahmen meines Fachbereichs informiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.33 Ich bin gut über die Gleichstellungsziele und -maßnahmen meines Arbeitsbereichs informiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.34 Maßnahmen und Strategien zur Gleichstellung der Geschlechter werden an der Hochschule Bremerhaven offen und aktiv kommuniziert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.35 Maßnahmen und Strategien zur Gleichstellung der Geschlechter werden in meinem Fachbereich offen und aktiv kommuniziert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.36 Maßnahmen und Strategien zur Gleichstellung der Geschlechter werden in meinem Arbeitsbereich offen und aktiv kommuniziert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.37 Ich habe das Gefühl, dass ich mich in die Gestaltung von Maßnahmen und Strategien zur Gleichstellung der Geschlechter an der Hochschule Bremerhaven einbringen kann bzw. könnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.38 Ich habe das Gefühl, dass ich mich in die Gestaltung von Maßnahmen und Strategien zur Gleichstellung der Geschlechter in meinem Fachbereich einbringen kann bzw. könnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.39 Ich habe das Gefühl, dass ich mich in die Gestaltung von Maßnahmen und Strategien zur Gleichstellung der Geschlechter in meinem Arbeitsbereich einbringen kann bzw. könnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.40 Bitte geben Sie an, welchen primären Grund Sie für die Bemühungen zur Gleichstellung der Geschlechter an der Hochschule Bremerhaven sehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MUSTER

MUSTER

3. Eigenes Engagement

- 3.1 Gab es bisher Anlässe, zu denen Sie sich für die Gleichstellung der Geschlechter engagiert haben? (Mehrfachantworten möglich)
- In meinem Privatleben. Indem ich mich in Gremien, Arbeitskreisen, Kommissionen, etc. engagiert habe. Indem ich Aspekte der Gleichstellung im Studium thematisiert habe (bspw. in Diskussionsbeiträgen oder Studienleistungen).
- Auf andere Art und Weise. Ich habe mich bisher nicht für dieses Thema engagiert.

3.2 Wenn Sie auf andere Art und Weise angegeben haben, erläutern Sie dies bitte kurz.

- 3.3 Gab es bisher Anlässe, zu denen Sie sich für die Gleichstellung der Geschlechter engagiert haben? (Mehrfachantworten möglich)
- In meinem Privatleben. Indem ich mich im Berufsleben in Gremien, Arbeitskreisen, etc. entsprechend eingebracht habe. Indem ich Arbeitszeit und/oder andere Ressourcen für das Thema aufgebracht habe.
- Indem ich das Thema in der Lehre berücksichtigt habe. Auf andere Art und Weise. Ich habe mich bisher nicht für dieses Thema engagiert.

3.4 Wenn Sie auf andere Art und Weise angegeben haben, erläutern Sie dies bitte kurz.

- 3.5 Haben Sie sich während Ihres beruflichen bzw. akademischen Werdegangs jemals benachteiligt gefühlt? (Mehrfachantworten möglich)
- Wegen meines Geschlechts. Wegen meiner Herkunft. Als Erstakademiker*in (erste Person aus der Familie, die studiert).
- Wegen psychischer und/oder physischer Beeinträchtigungen. Aus sonstigen Gründen. Ich habe mich niemals benachteiligt gefühlt.

3.6 Wenn Sie aus sonstigen Gründen ausgewählt haben, erläutern Sie dies bitte kurz.

4. Einstellung zur Gleichstellung

Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

	Stimme überhaupt nicht zu					Stimme voll und ganz zu
4.1 Diskriminierung von Frauen ist in Deutschland immer noch ein Problem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2 Frauen und Männer haben in der heutigen Gesellschaft die gleichen Chancen, etwas zu erreichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3 Die Forderungen von Frauen nach Gleichberechtigung sind leicht nachzuvollziehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.4 Wenn Frauen tatsächlich einmal weniger bezahlt werden als Männer, dann nur deshalb, weil sie einfachere Arbeit zu leisten haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.5 Im Fernsehen gibt es häufig frauenfeindliche Darstellungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MUSTER

4. Einstellung zur Gleichstellung [Fortsetzung]

4.6	Im Allgemeinen werden in unserer Gesellschaft Ehepartner gleich behandelt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.7	In der Schule werden Mädchen immer noch benachteiligt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.8	Heutzutage werden Frauen im Berufsleben fair behandelt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.9	In den westlichen Ländern ist Gleichberechtigung von Frauen schon lange verwirklicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.10	Frauen finden häufig keine gut bezahlte Arbeit, weil sie diskriminiert werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

		Stimme überhaupt nicht zu					Stimme voll und ganz zu
4.11	Alles in allem ist die Verabschiedung von Gleichstellungsgesetzen in Deutschland notwendig und sinnvoll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.12	Frauen haben auf allen gesellschaftlichen Ebenen schon soviel erreicht, dass Sonderprogramme zu ihrer Förderung im Berufsleben überflüssig sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.13	Mit der Diskriminierung von Frauen im Berufsleben wird es ohne die konsequente Durchsetzung von politischen Programmen zur Gleichstellung noch lange so weitergehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.14	Frauen und Männer haben in der Gesellschaft ganz unterschiedliche Aufgaben, sodass Gesetze zur Gleichstellung von Frauen und Männern einfach unsinnig sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.15	Nach Jahren der Diskriminierung ist es nur gerecht, wenn Sonderprogramme zur Förderung von Frauen in der Arbeitswelt entwickelt und umgesetzt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Persönlichkeitsmerkmale

Nehmen Sie bitte zu den folgenden menschlichen Verhaltensweisen Stellung. Was würden Sie sagen: Inwieweit trifft der jeweilige Satz auf Sie persönlich zu?

		Trifft überhaupt nicht zu					Trifft voll und ganz zu
5.1	Mein erster Eindruck von Menschen stellt sich gewöhnlich als richtig heraus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2	Ich bin mir oft unsicher in meinem Urteil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.3	Ich weiß immer genau, wieso ich etwas mag.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.4	Ich habe schon mal zu viel Wechselgeld zurückbekommen und nichts gesagt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.5	Ich bin immer ehrlich zu anderen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.6	Ich habe gelegentlich mal jemanden ausgenutzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Inwieweit stimmen Sie folgenden Aussagen zu?

		Trifft überhaupt nicht zu					Trifft voll und ganz zu
5.7	Ich bin eher zurückhaltend, reserviert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.8	Ich schenke anderen leicht Vertrauen, glaube an das Gute im Menschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.9	Ich bin bequem, neige zu Faulheit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.10	Ich bin entspannt, lasse mich durch Stress nicht aus der Ruhe bringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.11	Ich habe nur wenig künstlerisches Interesse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.12	Ich gehe aus mir heraus, bin gesellig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.13	Ich neige dazu, andere zu kritisieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.14	Ich erledige Aufgaben gründlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MUSTER

MUSTER

5. Persönlichkeitsmerkmale [Fortsetzung]

- 5.15 Ich werde leicht nervös und unsicher.
- 5.16 Ich habe eine aktive Vorstellungskraft, bin fantasievoll.

6. OpenMint und Servicestellen

Welche der folgenden Servicestellen bzw. Angebote an der Hochschule sind Ihnen bekannt?

	Nicht bekannt	Bekannt
6.1 Alle an Bord	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.2 AStA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.3 Beschwerdestelle AGG	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.4 Büro für Gleichstellung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.5 Career Service Center	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.6 Diversity-Management	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.7 Open:MINT	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.8 Psychologische Beratungsstelle (PBS)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.9 Schwerbehindertenvertretung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.10 Servicestellen Lernen und Lehren / guugle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.11 Studienberatung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.12 Studienpaten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.13 Zentrale Kommission für Frauenfragen (ZKFF)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Die Angebote welcher Servicestellen oder Projekte haben Sie bereits in Anspruch genommen?

	Nicht in Anspruch genommen	Einmal in Anspruch genommen	Mehrmals in Anspruch genommen
6.14 Alle an Bord	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.15 AStA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.16 Beschwerdestelle AGG	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.17 Büro für Gleichstellung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.18 Career Service Center	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.19 Diversity-Management	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.20 Open:MINT	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.21 Psychologische Beratungsstelle (PBS)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.22 Schwerbehindertenvertretung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.23 Servicestelle Lernen und Lehren / guugle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.24 Studienberatung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.25 Studienpaten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.26 Zentrale Kommission für Frauenfragen (ZKFF)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Welche der folgenden Servicestellen bzw. Angebote an der Hochschule sind Ihnen bekannt?

	Nicht bekannt	Bekannt
6.27 Alle an Bord	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.28 AStA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.29 Beschwerdestelle AGG	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.30 Büro für Gleichstellung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.31 Career Service Center	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.32 Diversity-Management	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.33 Open:MINT	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.34 Psychologische Beratungsstelle (PBS)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.35 Schwerbehindertenvertretung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.36 Servicestellen Lernen und Lehren / guugle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MUSTER

6. OpenMint und Servicestellen [Fortsetzung]

6.37 Studienberatung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.38 Studienpaten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.39 Zentrale Kommission für Frauenfragen (ZKFF)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Mit welchen Servicestellen oder Projekten standen Sie bereits in Kontakt?

	Kein Kontakt	Einmaliger Kontakt	Mehrmaliger Kontakt
6.40 Alle an Bord	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.41 AStA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.42 Beschwerdestelle AGG	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.43 Büro für Gleichstellung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.44 Career Service Center	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.45 Diversity-Management	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.46 Open:MINT	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.47 Psychologische Beratungsstelle (PBS)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.48 Schwerbehindertenvertretung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.49 Servicestelle Lernen und Lehren / guugle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.50 Studienberatung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.51 Studienpaten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.52 Zentrale Kommission für Frauenfragen (ZKFF)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6.53 Hätten Sie Interesse daran, zusätzlich zu Ihrem Studium an einem Coaching und Mentoring zur Berufsorientierung teilzunehmen? Ja Nein

6.54 Welche zusätzlichen Angebote im Bereich der Gleichstellung wünschen Sie sich an der Hochschule Bremerhaven?

7. Soziodemografische Daten

7.1 Bitte geben Sie Ihr Alter an (in Jahren).

7.2 Welchem Geschlecht fühlen Sie sich zugehörig? Weiblich Männlich Ich möchte mich keinem binären Geschlecht zuordnen.

7.3 Ist Ihr aktuelles Arbeitsverhältnis befristet? Ja Nein

7.4 In welchem Fachsemester befinden Sie sich?

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9
<input type="checkbox"/> 10	<input type="checkbox"/> 11+	

7.5 Welchem Fachbereich gehören Sie an? Fachbereich 1 - Technologie Fachbereich 2 - Management und Informationssysteme Weder noch

MUSTER

EvaSys



7. Soziodemografische Daten [Fortsetzung]

7.6 Welchem Studiengang gehören Sie an?

- | | | |
|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> Anlagenbetriebstechnik | <input type="checkbox"/> Biotechnologie der marinen Ressourcen | <input type="checkbox"/> Gebäudeenergie-technik |
| <input type="checkbox"/> Lebensmitteltechnologie/ Lebensmittelwirtschaft (Bachelor) | <input type="checkbox"/> Maritime Technologien | <input type="checkbox"/> Medizintechnik |
| <input type="checkbox"/> Nachhaltige Energie- und Umwelttechnologien | <input type="checkbox"/> Produktionstechnologie | <input type="checkbox"/> Schiffsbetriebstechnik |
| <input type="checkbox"/> Biotechnologie | <input type="checkbox"/> Embedded Systems Design | <input type="checkbox"/> Process Engineering and Energy Technology |
| <input type="checkbox"/> Windenergie-technik | <input type="checkbox"/> Lebensmitteltechnologie (Master) | |

7.7 Welchem Studiengang gehören Sie an?

- | | | |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> Betriebswirtschaftslehre | <input type="checkbox"/> Cruise Tourism Management | <input type="checkbox"/> Gründung Innovation Führung |
| <input type="checkbox"/> Digitale Medienproduktion | <input type="checkbox"/> Informatik | <input type="checkbox"/> Transportwesen/ Logistik |
| <input type="checkbox"/> Wirtschaftsinformatik | <input type="checkbox"/> Digitalisierung, Innovation und Informationsmanagement | <input type="checkbox"/> Integrated Safety and Security Management |
| <input type="checkbox"/> Logistics Engineering and Management | | |

7.8 Welchem Fachbereich gehören Sie an?

- | | | |
|--|---|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Fachbereich 1 - Technologie | <input type="checkbox"/> Fachbereich 2 - Management und Informationssysteme | <input type="checkbox"/> Weder noch |
|--|---|-------------------------------------|

7.9 Welchem Studiengangscluster gehören Sie an?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Energie- und Meerstechnik (Bachelor Anlagenbetriebstechnik; Bachelor Gebäudeenergie-technik; Bachelor Maritime Technologien; Bachelor Nachhaltige Energie- und Umwelttechnologien; Bachelor Produktionstechnologie; Bachelor Schiffsbetriebstechnik; Master Embedded Systems Design; Master Process Engineering and Energy Technology; Master Windenergie-technik) | <input type="checkbox"/> Life Sciences (Bachelor Biotechnologie der Marinen Ressourcen; Bachelor Lebensmitteltechnologie; Bachelor Medizintechnik; Master Biotechnologie; Master Lebensmitteltechnologie) |
|--|--|

MUSTER

7. Soziodemografische Daten [Fortsetzung]

7.10	Welchem Studiengangscluster gehören Sie an?	<input type="checkbox"/> Logistik und Informationssysteme (Bachelor Informatik; Bachelor Transportwesen und Logistik; Bachelor Wirtschaftsinformatik; Master Digitalisierung, Innovation und Informationsmanagement; Master Logistics Engineering and Management)	<input type="checkbox"/> Tourismus und Management (Bachelor Betriebswirtschaftslehre; Bachelor Cruise Tourism Management; Bachelor Digitale Medienproduktion; Bachelor Gründung, Innovation und Führung; Master Integrated Safety and Security Management)
7.11	Haben Sie hauptberufliche Berufserfahrungen außerhalb des akademischen Bildungsbereichs gesammelt?	<input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Ja, zwischen sechs und neun Jahren	<input type="checkbox"/> Ja, bis zu drei Jahren <input type="checkbox"/> Ja, mehr als neun Jahre
7.12	Bitte geben Sie Ihre (höchste) Hochschulzugangsberechtigung an.	<input type="checkbox"/> Allgemeine Hochschulreife (Abitur) <input type="checkbox"/> Berufliche Qualifikation	<input type="checkbox"/> Fachgebundene Hochschulreife <input type="checkbox"/> Fachhochschulreife <input type="checkbox"/> Sonstige
7.13	Haben Sie bereits eine Ausbildung abgeschlossen?	<input type="checkbox"/> Nein	<input type="checkbox"/> Ja, ich habe eine Berufsausbildung abgeschlossen. <input type="checkbox"/> Ja, ich habe bereits ein Studium in einem Fach abgeschlossen. (Ein Bachelorabschluss, der zur Aufnahme Ihres aktuellen Masters berechtigt, ist nicht gemeint.)
7.14	Verfügt Ihre Mutter über einen Hochschulabschluss?	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Ist mir nicht bekannt.
7.15	Verfügt Ihr Vater über einen Hochschulabschluss?	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Ist mir nicht bekannt.
7.16	Wie lange arbeiten/studieren Sie bereits an der Hochschule Bremerhaven?	<input type="checkbox"/> Bis zu einschließlich einem Jahr. <input type="checkbox"/> Elf bis einschließlich fünfzehn Jahre.	<input type="checkbox"/> Zwei bis einschließlich fünf Jahre. <input type="checkbox"/> Mehr als fünfzehn Jahre. <input type="checkbox"/> Sechs bis einschließlich zehn Jahre.
7.17	Bitte geben Sie Ihren Familienstand an.	<input type="checkbox"/> Ledig/geschieden/verwitwet.	<input type="checkbox"/> In einer Partnerschaft. <input type="checkbox"/> Verheiratet/ eingetragene Lebenspartnerschaft.
7.18	Haben Sie Kinder? (Mehrfachantworten möglich)	<input type="checkbox"/> Nein, ich habe keine Kinder. <input type="checkbox"/> Ja, im Alter von drei bis einschließlich sechs Jahren. <input type="checkbox"/> Ja, im Alter von dreizehn bis einschließlich fünfzehn Jahren.	<input type="checkbox"/> Ja, im Alter von null bis einschließlich zwölf Monaten. <input type="checkbox"/> Ja, im Alter von sieben bis einschließlich neun Jahren. <input type="checkbox"/> Ja, im Alter von sechzehn bis einschließlich siebzehn Jahren. <input type="checkbox"/> Ja, im Alter von eins bis einschließlich zwei Jahren. <input type="checkbox"/> Ja, im Alter von zehn bis einschließlich zwölf Jahren. <input type="checkbox"/> Ja, im Alter von achtzehn Jahren oder älter.
7.19	Pflegen Sie Angehörige?	<input type="checkbox"/> Nein.	<input type="checkbox"/> Ja, zeitweise. <input type="checkbox"/> Ja, dauerhaft.

MUSTER

MUSTER

EvaSys

Electric Paper
TALAMONDISTRIKT

8. Abschluss

Vielen Dank für Ihre Teilnahme und das Interesse an dieser Erhebung. Wenn es Dinge gibt, die Sie noch hinzufügen möchten - sei es in Bezug auf die Umfrage, sei es in Bezug auf die Gleichstellung der Geschlechter (an der Hochschule Bremerhaven) - so freuen wir uns jetzt über Ihre Anmerkungen.

8.1 Offene Anmerkungen:

9.2 Qualitativer Leitfaden

Leitfaden

Aufzeichnung okay?

Aufzeichnung starten

Kurze Zusammenfassung des Forschungsvorhabens / des Umgangs mit den Daten

Fragen zur Einverständnis / Information?

Modus, in dem Einverständnis erteilt wird

Soziodemografisches

- **Position an der HS**
- **Alter**
- **Geschlecht**
- **Expertise/Erfahrungen im Bereich GS**

Einführung Interviewmodus:

In diesem Interview werde ich Sie wiederholt bitten, mir von Situationen zu berichten, in denen Sie Erfahrungen mit dem Thema „Geschlechtergleichstellung“ gemacht haben. Wir gehen quasi vom Allgemeinen in`s Spezifische, sodass Sie sich bitte nicht wundern, wenn ich Sie bitte, in Ihren Berichten zu bestimmten Zeitpunkten bestimmte Lebensbereiche zu fokussieren.

Leitfaden

Block allgemein

Im ersten Teil des Interviews geht es um Ihre Erfahrungen und Meinungen als „**gesamte Person**“. Das mag etwas schwierig sein, weil ich Sie ja als Student*in oder Mitarbeiter*in der Hochschule interviewe, aber ich würde Sie bitten, dass Sie versuchen, in Ihren Antworten jetzt **nicht speziell diesen Bereich** zu berücksichtigen, sondern quasi Ihr komplettes Leben einzubeziehen.

- Was ist das für Sie, Geschlechtergleichstellung? Was verbinden Sie mit dem **Begriff „Gleichstellung** (der Geschlechter)“? [SW]
- Können Sie mir bitte von der **ersten Situation** berichten, an die sie sich erinnern, in der Geschlechtergleichstellung eine Rolle in ihrem Leben gespielt hat? [EW]
- Können Sie mir bitte von der **letzten Situation** berichten, in der Geschlechtergleichstellung eine Rolle in ihrem Leben gespielt hat? [EW]
- Wodurch wurden Ihre **Vorstellungen von der Geschlechtergleichstellung** besonders **beeinflusst**? Können Sie mir ein Beispiel erzählen, an dem das deutlich wird? [EW]
- Haben Sie den Eindruck, dass ihre **Vorstellung von Geschlechtergleichstellung** sich im Laufe Ihres Lebens **verändert** hat? Können Sie mir ein Beispiel schildern, um dies zu verdeutlichen? [EW]
- Haben Sie das Gefühl, dass ihr **Umgang mit dem Thema Geschlechtergleichstellung** sich im Laufe der Zeit **geändert** hat? Können Sie mir eine Situation erzählen, an der Sie dies festmachen? [EW]
- Ich interessiere mich für Ihre Sicht auf die Dinge – was meinen Sie, werden Frauen in der **Gesellschaft benachteiligt**?
 - Können Sie mir bitte darlegen, was ihre Einschätzung bedingt?

Block Hochschule

- Jetzt mal explizit bezogen auf den **Hochschulbereich**, was ist das da für Sie, **Geschlechtergleichstellung**? Was verbinden Sie hier mit dem Begriff? [SW]
- Erzählen Sie mir bitte von der Situation, in der sie sich **erstmal im beruflichen / akademischen** Kontext mit dem Thema Geschlechtergleichstellung auseinandergesetzt haben. [EW]
 - Können Sie mir auch von der Situation berichten, in der sie erstmal in BHV mit dem Thema in Kontakt kamen? [EW]
- Erzählen Sie mir bitte von der **letzten Situation**, in der Sie sich im beruflichen Kontext mit dem Thema auseinandergesetzt haben. [EW]
- Was bedeutet das Thema der Geschlechtergleichstellung für ihren **beruflichen Alltag**? Können Sie mir von einer Situation erzählen, um das zu verdeutlichen? [EW]
- Haben Sie den Eindruck, dass die Geschlechtergleichstellung in den letzten Jahren dahingehend gewirkt hat, dass sich **Veränderungen in Ihrem beruflichen Handeln** ergeben haben? Können Sie dies anhand eines Beispiels aufzeigen? [EW]
- Ich interessiere mich für Ihre Sicht auf die Dinge – was meinen Sie, werden Frauen in der **Wissenschaft benachteiligt**?
 - Können Sie mir bitte darlegen, was ihre Einschätzung bedingt?
- Ich interessiere mich für Ihre Sicht auf die Dinge – was meinen Sie, werden Frauen an der **Hochschule Bremerhaven benachteiligt**?
 - Können Sie mir bitte darlegen, was ihre Einschätzung bedingt?
- Ich interessiere mich für Ihre Sicht auf die Dinge – was meinen Sie, werden Frauen in Ihrem **Studien- / Arbeitsbereich benachteiligt**?
 - Können Sie mir bitte darlegen, was ihre Einschätzung bedingt?

Leitfaden

- Für **FH in ganz Deutschland** zeigt sich, dass der Frauenanteil mit zunehmender Qualifikation stark abnimmt. Können Sie mir erklären, woran dies Ihrer Meinung nach liegt?
- Was meinen Sie, wer ist dafür **verantwortlich**, dass die Geschlechtergleichstellung im Hochschulbereich verwirklicht wird? [SW, oder?]
- Sie haben berichtet, in welcher Art und Weise das Thema der Geschlechtergleichstellung für Ihren beruflichen Alltag relevant ist. Haben Sie das Gefühl, dass sie **adäquat darauf vorbereitet** wurden, das Thema in Ihrem professionellen Handeln zu berücksichtigen? Können Sie mir von einer Situation berichten, die das illustriert? [EW]
- Wenn Sie an die Zukunft denken – welche **Entwicklungen erwarten** Sie im Bereich der Geschlechtergleichstellung. Malen Sie doch bitte Situationen aus, die diese Erwartungen verdeutlichen. [SW, oder?]
 - Ggf. nach **Hoffnungen und Befürchtungen** fragen
- Haben Sie in dem Interview etwas **vermisst oder als störend** empfunden?

Frauenanteile an FH, WiSe 19/20 bzw. 2019 (2006)
Studierende: 44,8%¹ (27,3%)⁶
LfbA: 53,6%² (49,7%)⁵
WiMi und künstlerisches Personal: 40,8%² (34,0%)⁵
Prof*in: 24,4%² (15,0%)⁵
Technik & Verwaltung: 61,3%³ (52,0%)⁵
Erfolgte Promotionen 2018: 45,2%⁴

¹ <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/studierende-hochschulen-endg-2110410207005.xlsx? blob=publicationFile> Zus 01

² <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/personal-hochschulen-2110440197005.xlsx? blob=publicationFile> Tab09

³ <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/personal-hochschulen-2110440197005.xlsx? blob=publicationFile> Tab01

⁴ <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/pruefungen-hochschulen-2110420187005.xlsx? blob=publicationFile> Zus 10

⁵ https://www.statistischebibliothek.de/mir/receive/DEHeft_mods_00029135_bund_i&bund_w

⁶ https://www.statistischebibliothek.de/mir/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_derivate_00002158/2110410077005.xls (Zus 01)

9.3 Kategoriensystem

Liste der Codes		Memo
Gleichstellungs-verständnis		
	<i>Gleichstellung in der Wissenschaft (inkl. HS)</i>	
	<i>Abwertung des Themas</i>	<p>Mit diesem Code werden alle Textstellen versehen, in denen sich persönlich herabwürdigend über Personen geäußert wird, die sich für Gleichstellung engagieren bzw. ein entsprechendes Engagement begrüßen.</p> <p>Ankerbeispiel: Öhm (pause) ja, ich hab halt eben auch das Gefühl so, keine Ahnung, (pause) da sind so viele (pause) öhm Feministen an der Hochschule, sowohl Professoren als auch öh Studenten und Kommilitonen, öhm (pause) die in einer Debatte mit mir, argumentativ, glaub ich, ihre Standpunkte nicht äh (pause) verteidigen können. Weil sie halt eben nicht wissen würden, (pause) ja, weil sie halt eben viele Dinge nicht wissen würden beziehungsweise über viele Dinge (pause) nicht nachgedacht haben. (Fall04: 278)</p>
	<i>Einschätzung der Lage</i>	<p>Codiert werden alle Aussagen zur Lage der Gleichstellung an der Hochschule. Gleichstellung ist hier, in Abgrenzung zur Situation der Geschlechter bzw. zum Status Quo zu verstehen und meint eine gesellschaftliche Aufgabe bzw. ein soziales Ziel; codiert werden Textstellen, die sich damit auseinandersetzen, welche Bedeutung die Gleichstellung hat, wie sie sich (auf die Situation der Geschlechter) auswirkt und wie sich ihre Situation ändern könnte. Dabei geht es immer um das politische Ansinnen - eine Aussage, dass eine orchestrierte Gleichstellung weniger nötig sein wird, da junge Menschen sich weniger benachteiligend verhalten, wird entsprechend codiert; die Aussage, dass sich die Geschlechterverhältnisse aufgrund geänderten Handelns angleichen werden, jedoch nicht, da da eben der Status im Fokus steht.</p> <p>Ankerbeispiel: Ähm und da meine ich schon, dass da auch, wie ich gerade schon sagte, auch schon was funktioniert. Oder sich eingestellt hat, ne. Sodass sich da ähm deutlich mehr/ dass der Anteil deutlich mehr wird in Zukunft. (Fall03: 108)</p>
	<i>Erfahrungen / Erleben</i>	<p>Codiert werden alle Textstellen, die Erfahrungen, die mit der Thematik an der Hochschule gemacht wurden bzw. wie diese erlebt wird, thematisieren. Dabei handelt es sich nur um die Thematik an sich, nicht um Erfahrungen mit Ungleichheiten, in Bezug auf die Thematik wird jedoch sowohl das Erleben der Strategie bzw. einzelner Maßnahmen, als auch die Schilderung der Haltung zur GS an der HS berücksichtigt. Es geht hierbei um konkrete Erfahrungen, das ist das Abgrenzungskriterium zu den inhaltlichen Aspekten des Verständnisses.</p> <p>Ankerbeispiel: Und, wie du schon vorhin sagtest, die Kommunikation muss auch da sein. Und ich glaube das fehlt glaube ich so ein bisschen. (.) Hm an der ein oder anderen Stelle, ähm, wo vielleicht auch noch mehr ähm das rübergebracht werden könnte wieso, weshalb, warum. Und, ja. Das es halt nicht nur so aussieht, wie wir füllen mal auf. (einatmen) Und dann passt das schon. Sondern das es halt auch ähm. Ja wir füllen auch hochqualifiziert. (lacht) (Fall09: 140)</p>

	<i>Herausforderungen</i>	<p>Codiert werden alle Textstellen, in denen die Befragten Situationen bzw. Aspekte, die sie, in Bezug auf die Umsetzung der Gleichstellung, an der HS als schwierig erachten, thematisieren. Dabei muss es sich nicht um Herausforderungen handeln, die nur in Bezug auf die HS gesehen werden, sie müssen jedoch auch hier zum Tragen kommen.</p> <p>Ankerbeispiel: Äh aber ob es wirklich was hilft, dass dann nämlich der Anzahl, Anteil der Studentinnen ähm wirklich signifikant nach oben steigt, das, da bin ich mir ja auch nicht mal sicher. Nee, also wenn ich mir bei uns [MINT-Fach] angucke, dann haben wir derzeit drei Frauen von ähm (pause) neun Stellen, ähm also ein Drittel. Wir hatten zwischenzeitlich sogar vier Frauen und hatten nur acht Stellen besetzt, also die Hälfte, // I: Hälfte //</p> <p>B: ähm äh und haben so, also einen geringeren Anteil an Studentinnen, als der, den wir hier haben, ne. Also, das ist/ ich bin mir manchmal nichtmal sicher, ob es wirklich was hilft. (Fall01: 158-160)</p>
	<i>Ideen</i>	<p>Mit diesem Code werden alle Textstellen versehen, in denen Befragte Ideen einbringen, was konkret getan werden könnte, um die Gleichstellung an der Hochschule voranzubringen bzw. in einem ersten Schritt das Commitment der HS-Angehörigen zu erhöhen.</p> <p>Ankerbeispiel: Sowas wäre schön, wenn man so was irgendwie hätte. Aber das ist auch glaube ich auch, auch bundesweit ist das nicht so nicht so ausgeprägt. Aber das könnte mir vorstellen, dass die Hochschule machen könnte. (Fall15: 174)</p>
	<i>Sonstiges</i>	<p>Passagen, die das wissenschaftsspezifische GS-Verständnis thematisieren, sich aber keiner anderen Kategorie zuordnen lassen.</p> <p>Kein Ankerbeispiel, da keine inhaltliche Gemeinsamkeit der Kategorien.</p>
	<i>Verständnis</i>	
	Konsequenzen aus Verständnis	<p>Codiert werden alle Textstellen, in denen die Befragten ausführen, welche Konsequenzen ihr GS-Verständnis für ihr Handeln an der HS hat - sowohl tatsächlich berichtetes Handeln, als auch angenommene Alternativen werden hier berücksichtigt.</p> <p>Ankerbeispiel: Also ich versuche im Fachbereich deswegen ja auch zum Beispiel ähm die Berufungskommission, immer paritätisch ähm zwei Frauen, zwei Männer zu besetzen. Das geht nicht bei fünf (lacht) weil wir haben ja fünf, fünf aus der Professorengruppe. Aber ähm ähm tatsächlich, dass wir die ungefähr immer gleich besetzen, ähm damit ähm genau das eben nicht zustande kommt ne. Dass da nur Männer drin setzen sitzen. (Fall13: 27)</p>
	Unverständnis / Ohnmacht	<p>Codiert werden alle Textstellen, in denen Befragte Unverständnis aber auch Machtlosigkeit gegenüber Gleichstellung bzw. spezifischen -maßnahmen in der Wissenschaft bzw. an der HS thematisieren, wobei in vielen der Aussagen auch Aspekte des Unwissens relevant sind. Die hier codierten Stellen eint, dass kein generelles Unwissen thematisiert wird, sondern der Fokus explizit auf Gleichstellung in der Wissenschaft, und die Gefühle dieser gegenüber, gelegt wird; Unwissen zu den Geschlechterverhältnissen etc. ist hier insofern relevant, als dass es als Manko der Gleichstellungsbemühungen eingebracht wird, dass das entsprechende Wissen nicht zur Verfügung gestellt wird.</p> <p>Ankerbeispiel: Also weiß ich, dass dieses Aufzeigen, wo es wo tritt Geschlechterungerechtigkeit auf, wo wird das irgendwie willentlich oder unabsichtlich, willentlich wie auch immer hergestellt, ähm durch, durch mich. Das ist ähm nicht so einfach zu sehen, ne. Also ich bin ich bin jetzt einfach mal/ wenn wir diese, diese Folie sehen. Ich, ich fühle mich nicht schuldig an dieser Verteilung ne, die da un// (Fall15: 57)</p>
	Inhaltliche Aspekte des Verständnisses	

			Sonstiges	Aussagen zum konkreten Verständnis an der HS/WS, die sich keiner der anderen SKs zuordnen lassen. Kein Ankerbeispiel, da keine Gemeinsamkeit zwischen eventuellen Codings.
			Rolle / Verantwortung der HS	Codiert werden alle Passagen, die die Rolle der HS in Bezug auf die Gleichstellung bzw. auch die Verantwortung, die die Befragten der HS zusprechen, thematisieren. Dabei geht es sowohl um hochschul- als auch -externe Prozesse. Auch codiert werden Aufgaben, die sich aus Sicht der Befragten aus diesem Verständnis ergeben, bspw. indem thematisiert wird, wie die HS die Beschäftigung mit dem Thema gestalten sollte. Ankerbeispiel: Also, das so ganz klare ähm Regelungen bekannt sind. (pause) Das, find ich, ist wichtig, ja. Das, das andere ist dieses, dass das Verhalten sich ändert. Und da muss man gucken, dass das nicht zu aufgedrängt ist. Aber sicherlich muss man mit, mit cleveren Lösungen dann versuchen, das Bewusstsein dafür dann auch zu, zu generieren, bei den Handelnden. (Fall08: 125)
			Sprache	Codiert werden alle Textstellen, in denen die Befragten in der Auseinandersetzung mit ihrem GS-Verständnis in Bezug auf die HS die geschlechtergerechte Sprache thematisieren bzw. wenn Thematisierungen dieser geeignet sind, das Verständnis besser nachvollziehen zu können. Nicht codiert werden Textstellen, in denen die Befragten sich nur zur Sprache äußern, ohne dass dabei ein Bezug zum Verständnis möglich ist. Ankerbeispiel: Ich finde es total in dem Zusammenhang find ich total spannend, sich eine Sprache anzueignen, also auch eine Schriftsprache, die vielleicht eher neutral ist. So dieses Feminine ähm öhm, wie heißt das noch? Also, also nicht die, die männliche Form immer zu nutzen, sondern einfach mal komplett im weiblichen Kontext zu schreiben. (Fall16: 79)
			Explizite Förderung	Textstellen, in denen die explizite Förderung einzelner Gruppen bzw. Personen als relevanter Bestandteil von GS thematisiert wird; es geht quasi um Vorteile für diese. Dabei werden auch Textstellen codiert, in denen implizit mitschwimmt, dass GS dahingehend wirken könnte, dass die Bestenauslese ausgesetzt wird. Wichtig ist dabei, dass entsprechende Aussagen einen Bezug zum Verständnis der Befragten haben. Aussagen, die explizit auf die Benachteiligung von Männern abzielen, werden nicht hier, sondern der entsprechend benannten SK zugeordnet. Ankerbeispiel: Das heißt, ähm ich sollte aber gucken, ähnlich wie beim Spitzensport, dass die, die wirklich gut sind, ich die auch fördere. (Fall09: 119)
			Abkehr binäres Geschlechter- / GS-Verständnis	Codiert werden alle Textstellen, in denen die Befragten in Bezug auf die HS ein elaboriertes Geschlechter- bzw. GS-Verständnis einbringen. Dabei werden Textpassagen codiert, die ein queeres oder intersektionales Verständnis nahelegen, unabhängig davon, ob die Befragten selber diese Bezeichnungen verwenden, oder nicht. Ankerbeispiel: Und ähm das beschäftigt mich sehr. Und dann aber auch dieses ähm tatsächlich, wie stellen wir uns auf? Wie kriegen wir das hin? Eben nicht so in Kategorien permanent zu denken. (Fall07: 107)
			Indoktrination / Deckmantel	Codiert werden Textstellen, in denen ausgeführt wird, dass durch GS an der Hochschule Menschen indoktriniert werden bzw. Gründe für GS vorgegeben werden, obwohl keine Benachteiligungen vorliegen. Ankerbeispiel: Öhm (pause) also, ich denke, es wurden Versuche unternommen, in dieser Hinsicht irgendwo (pause) den Leuten ein feministisches Narrativ mit auf den Weg zu geben. (Fall04: 278)

			<p>Einschränkung der Meinungsfreiheit</p> <p>Codiert werden Textstellen, in denen die Befragten ausführen, dass sie die Meinungsfreiheit an der HS eingeschränkt sehen, indem institutionalisierte GS ein Ideal vorgibt, das nicht Gegenstand von Diskussion und / oder Kritik sein darf.</p> <p>Ankerbeispiel: Also, keine Ahnung. Das ist so das, was (pause) eher das Problem ist. Dass es eben Meinungen und Ansichten gibt, die man vertreten darf. (pause) Und dann gibt 's halt eben die Leute mit den Meinungen und Ansichten, die man nicht vertreten darf. Und das ist (pause) relativ heftig, weil das halt eben auch direkt zu Mobbing führt, zu Ausschluss führt. Öhm (pause) also, das ist eine Sache, wo, an der man vielleicht wirklich ansetzen sollte, (pause) zu gucken, dass (pause) auch ver-, dass eher verschiedene Meinungen toleriert und akzeptiert werden. Oder zumindest toleriert werden, ja? Ich erwarte gar keine Akzeptanz. Ähm dass man halt eben einen vernünftigen (pause) Hochschulalltag (pause) öh (pause) ja da miteinander durchlebt, anstatt dass es irgendwie (pause) eine dominante Gruppe gibt, mit dominanten Ansichten, und jeder, der davon abweicht, muss mit äh Repressalien rechnen. (Fall04: 204)</p>
			<p>Benachteiligung von Männern</p> <p>Mit diesem Code werden Textstellen codiert, in denen Befragte diskutieren, ob es durch Gleichstellung zu einer Benachteiligung von Männern in HS / WS kommt. Auch hier gilt, dass objektives Wissen nicht immer gegeben ist, sodass auch Passagen, die lediglich die Frage aufwerfen, ob es durch GS zu Benachteiligungen kommt, mit der Kategorie versehen werden. Dabei ist es irrelevant, wie die Befragten etwaige Benachteiligungen bewerten.</p> <p>Ankerbeispiel: Ob/ oder das kann ich jetzt wie gesagt nicht bewerten, ob das dann quasi die Frage ist, nur weil jetzt die Zahlen ausgeglichen werden müssen (einatmen) oder weil die Qualifikation stimmt. Ähm das zum Beispiel wäre etwas, das kann ich nicht bewerten und (einatmen) da will ich mich auch gar nicht zu äußern. Ähm. Aber das ist halt sicherlich bei dem ein oder anderen Herren der Schöpfung vielleicht 'ne Frage, die so aufploppt ähm warum werden jetzt auf einmal fünf, sechs neue Frauen eingestellt und nicht fünf, also nicht mal zwei Männer und mal zwei Frauen. (Fall09: 107)</p>
			<p>Geschlecht und weitere Diversitätskategorien</p> <p>Codiert werden alle Textstellen, in denen Befragte in Bezug auf die HS / WS Bezug auf andere Diversitätskategorien nehmen - sowohl in dem Sinne, dass anhand dieser aufgezeigt wird, warum eine explizite Gleichstellung der Frau nötig ist, als auch dahingehend, dass argumentiert wird, dass nicht nur diese Kategorie berücksichtigt werden dürfe. Berücksichtigt werden auch Aussagen, die eine Berücksichtigung von Männern fordern, auch wenn es sich hierbei nicht um einer andere Diversitätskategorie im engeren Sinne handelt, sondern die einseitige Berücksichtigung der Kategorie "Geschlecht" angesprochen wird.</p> <p>Ankerbeispiel: Ist natürlich immer, wenn man (pause) da von Geschlechtergleichstellung spricht, (pause) ähm muss man natürlich dann auch, (pause) ja mit, immer mit im Auge behalten, dass es dann ja noch andere, auch andere Gruppen gibt. Ich weiß nicht, wie das bei dir dann mit einfließt. Aber wenn ich das so sehe, ist es auch schwieriger für Mitarbeiter an der Hochschule mit Kindern, wo viel gemacht wird, bei anderen Arbeitgebern sicherlich noch, noch schwieriger, aber ähm (pause) das merkt man jetzt natürlich auch in der Pandemie. Dass ähm Leute mit Kindern einfach ähm (pause) anders, stärker belastet sind, als äh Leute ohne. Und das ist dann wieder (pause) wahrscheinlich häufiger bei Frauen der Fall. (pause) Aber auch bei Männern. (Fall08: 42)</p>

		Quantitative Aspekte	<p>Codiert werden die Textpassagen, die in Bezug auf die HS quantitative Aspekte der GS thematisieren. Dabei kann es sowohl um die kritische Diskussion einer (rein) quantitativen Perspektive gehen, aber auch um Schilderungen quantitativer Aspekte, die genutzt werden, das eigene Verständnis zu illustrieren. Unter dieser SK gefasst werden auch Aussagen zu Instrumenten wie Quoten, die eine deutlich quantitative Zielsetzung verfolgen.</p> <p>Ankerbeispiel: Ähm was NICHT, meiner Meinung nach, nicht gleichbedeutend sein kann mit, damit, dass man anstrebt, dass, (pause) ähm dass die, der Anteil an einem bestimmten Geschlecht an irgendeinem Projekt oder ähnlichem, dem Gesellschaftsdurchschnitt entsprechen muss. Kann ja durchaus sein, dass man zufälligerweise von einem Geschlecht mehr (pause) Fachkräfte ähm vorhanden hat. Ähm (pause) joa. (Fall05: 51)</p>
		Gleiche Chancen bzw. Bedingungen	<p>Codiert werden alle Textstellen, in denen Befragten darauf eingehen, dass Gleichstellung an der HS für sie gleiche Chancen, Rechte, Pflichten oder Bedingungen impliziert. Codiert werden auch Textstellen, die zur Illustration auf Situationen verweisen, in denen dies nicht gegeben ist.</p> <p>Ankerbeispiel: Ähm (pause) und ansonsten, ah (seufzt) bin ich in einer sehr männerdominierten, dominierten ähm Fachrichtung unterwegs. Deshalb, genau, ist mir da halt auch einfach ähm (pause) ja, also. Das irgendwie so, da so 'n bisschen auszugleichen. Äh beziehungsweise halt, dass man auf jeden Fall alle halt die gleichen Möglichkeiten hätten, ähm da einzusteigen. Eben was ja dann in der Kindheit anfängt, ähm dass man eben irgendwie nicht so (pause) 'n Bild vorgelebt bekommt, dass man selbst äh automatisch in 'ne andere Richtung gedrängt wird, vielleicht. Ja. (pause) Ähm genau. Ja und, so allgemein im Hochschulkontext (pause) wär mir prinzipiell auch halt alles wichtig, was mir in der Gesamtgesellschaft wichtig ist. Sprich (pause) ähm ja auch, auch so diese ganzen kleinen (pause) Muster, die halt so drin sind. Ähm dass da irgendwie keine diskriminierenden Kommentare fallen, oder so. (Fall06: 45)</p>
Gleichstellung gesamt			
<i>Abwehr des Themas</i>			
		Ideologie	<p>Mit dieser Kategorie werden alle Textstellen codiert, die das Engagement für Gleichstellung bzw. den Feminismus mit einer Ideologie gleichsetzen. Codiert werden auch Textstellen, in denen ausgeführt wird, wie diese Ideologie sich auswirkt, indem sie bspw. verbreitet wird und solche, die thematisieren, welche Überzeugungen die Menschen teilen, die dem Thema positiv gegenüberstehen.</p> <p>Ankerbeispiel: Und dann sieht man, (pause) diese Menschen, die auf mich (pause) fanatisch wirken, die mit (pause) allen Mitteln der Kunst, auch der öhm rhetorischen Blendgranaten, versuchen, Leute davon zu überzeugen, öhm (pause) eine Sprache, die sich halt eben über Jahrhunderte hinweg entwickelt hat, öhm (pause) zu verändern. (pause) (seufzt) (Fall04: 236)</p>
		Abwertung	<p>Mit diesem Code werden alle Textstellen versehen, in denen sich persönlich herabwürdigend über Personen geäußert wird, die sich für Gleichstellung engagieren bzw. ein entsprechendes Engagement begrüßen.</p> <p>Ankerbeispiel: Und also, ich, ich, ich, ich/ vielleicht bin ich arrogant. Ja, vielleicht bin ich wirklich arrogant und abgehoben und (pause) keine Ahnung was. Aber, ich hab einfach das Gefühl, (pause) man sieht den Leuten an ihren Gesichtern an, dass sie öhm (pause) nicht über die GEISTESKRAFT verfügen (pause) öh wissen oder entscheiden zu können, was öh (pause) welcher Weg der Sprache in irgendeine Richtung denn</p>

		jetzt der richtige wär. Also (pause) oder, salopp gesagt: Die Stimme in meinem Kopf würde sagen "das sind Vollidioten, die (pause) äh versuchen, ihre unqualifizierte Meinung irgendwie an die Leute zu bringen." (pause) Hm// (Fall04: 236)
	Irrelevanz	<p>Codiert werden alle Textstellen, in denen Befragte die - aus ihrer Sicht gegebene - Irrelevanz von Gleichstellungsbemühungen thematisieren. Dabei werden sowohl Textstellen codiert, in denen ausgeführt wird, warum Gleichstellungsbemühungen per se überflüssig sind, als auch solche, die die Wirksamkeit bestimmter Maßnahmen in Abrede stellen.</p> <p>Ankerbeispiel: Ja, und das ist meine philoso-, meine philosophische Antwort darauf. Also, weil man kann das nicht (pause)/ also, erstmal, ich weiß nicht, ob das funktioniert, durchgehend. Wie gesagt, das generische Maskulinum ist das generische Maskulinum. Das hat sich über Jahrhunderte hinweg etabliert. Die Frage ist: Kann man das jetzt einfach austauschen durch 'n generisches Femininum. Das ist die erste Frage, ob da nicht auch irgendwelche (pause) sprachlichen Besonderheiten sind, die (pause) das Femininum öhm (pause) verunmöglichen (pause) vielleicht oder öhm (pause) die deutsche Sprache dadurch unnötig verkomplizieren. Und die andere Frage, der philosophische Aspekt, ist halt eben dann wie gesagt: Warum? (pause) Also, warum soll man denn das generische Maskulinum austauschen gegen das generische Femininum, wenn man doch genau DAS verhindern möchte, dass (pause) öh ein Geschlecht in Anführungszeichen unsichtbar gemacht wird, was halt eben auch wieder so 'ne Bezeichnung ist (pause), die ich nicht nachvollziehen kann, weil wie gesagt, der Mensch denkt im Kontext, und da er im Kontext denkt, weiß er, dass (pause)/ er weiß Dinge, die, die braucht man gar nicht auszusprechen. Es werden Assoziationen gezogen, die auf Erfahrungen basieren, und (pause) da ist dann am Ende egal, ob man von einem (pause) Arzt oder einer Ärztin spricht. Je nachdem, welche Erfahrungen ein Mensch gesammelt hat, (pause) unabhängig von der Sprache, wird er halt eben wissen, ob sich in einem bestimmten Berufsfeld mehr Männer oder mehr befinden. (pause) Also. (pause) Ja. (Fall04: 228)</p>
	Verständnis	
	Konsequenzen aus Verständnis	<p>Codiert werden alle Textstellen, in denen die Befragten ausführen, welche Konsequenzen ihr GS-Verständnis für ihr Handeln hat - sowohl tatsächlich berichtetes Handeln, als auch angenommene Alternativen werden hier berücksichtigt.</p> <p>Ankerbeispiel: Dann ähm, ähm ich halte auch viele Vorträge und so. Und da, da muss man dieses-diese Themen ähm-ähm gut können. Oder ähm man muss sie beachten, weil man sich sonst lächerlich macht da draußen. (Fall03: 17)</p>
	Gefahr	<p>Codiert werden alle Textstellen, in denen diskutiert wird, dass mit Gleichstellung auch Gefahren einhergehen. Dabei kann es um Gefahren für die gesellschaftliche Interaktion bzw. das zwischenmenschliche Miteinander gehen, genauso jedoch auch um Gefahren, die durch die (kontraproduktive) Wirkung aktueller Gleichstellungsmaßnahmen gesehen werden.</p> <p>Nicht codiert werden Gefahren, die mit möglichen Entwicklungen der GS einhergehen, die in der Erwartungs-Frage eingebracht werden, sondern es geht explizit um Gefahren, die mit der aktuellen Gleichstellung assoziiert werden.</p> <p>Ankerbeispiel: (einatmen) Und es wird einem/ das ist so eine Sender-Empfänger-Geschichte ähm eher als Beleidigung aufgenommen, dass (.) die Frauen dann sagen, du traust mir nicht zu, dass ich das alleine kann. Und ähm. Das seh ich vielleicht sogar noch ähm (.) in Zukunft auf uns</p>

			<p>zukommen als Problemchen. Ähm dass sowas ähm falsch verstanden werden kann, dass man das eigentlich lieb und nett meint ähm und ähm es einem negativ ausgelegt wird. (Fall02: 104)</p>
		Unverständnis / Ohnmacht	<p>Codiert werden alle Textstellen, in denen Befragte Unverständnis aber auch Machtlosigkeit gegenüber Gleichstellung thematisieren, wobei in vielen der Aussagen auch Aspekte des Unwissens relevant sind. Die hier codierten Stellen eint, dass kein generelles Unwissen thematisiert wird, sondern der Fokus explizit auf Gleichstellung, und die Gefühle dieser gegenüber, gelegt wird; Unwissen zu den Geschlechterverhältnissen etc. ist hier insofern relevant, als dass es als Manko der Gleichstellungsbemühungen eingebracht wird, dass das entsprechende Wissen nicht zur Verfügung gestellt wird.</p> <p>Ankerbeispiel: So. Gab 's 'ne Abstimmung? Gab 's irgendwie Leute, die IRGENDWIE verhindern hätten können, dass aus dem öh Studentenwerk das Studierendenwerk wird? Und mit dieser Umbenennung auch noch 'n Haufen Geld verbrannt wird? Hätte man das/ also, man fühlt sich machtlos. Man wird einfach mit dies-, mit dieser gesamten Geschichte so (pause) ein wenig überrollt. Natürlich macht das einem Angst. (pause) (räuspern) (Fall04: 172)</p>
		Inhaltliche Aspekte des Verständnisses	<p>Konkrete Aussagen dazu, wie Gleichstellung gesamtgesellschaftlich verstanden wird. Dabei geht es sowohl um das subjektive Verständnis, als auch darum, wie die eventuelle Aktivitäten verstanden werden, also das erlebte Verständnis. Codiert werden jeweils Textstellen, aus denen auf das Verständnis geschlossen werden kann, auch wenn diese nicht auf die expliziten Fragen folgen.</p> <p>Bei Fall04 gilt, dass er sich immer wieder zum Feminismus äußert, er setzt den mit GS gleich. Also sind auch seine Feminismus-Äußerungen, die sich auf GS beziehen, hier mitcodiert. Und er bringt sein Verständnis immer wieder sehr explizit ein, auch wenn ich es nicht erfrage. Deswegen sind bei ihm auch viele Passagen mit Verständnis codiert, denen keine entsprechende Frage vorausgeht.</p>
		(Voraussetzung) Erreichen der GS	<p>Codiert werden alle Textstellen, in denen Befragte (nicht näher definierte) Voraussetzungen thematisieren, die zum Erreichen der GS gegeben sein müssen. Wann GS erreicht ist, liegt dabei natürlich im Ermessen und am Verständnis der Interviewten.</p> <p>Ankerbeispiel: Und die Menschen müssen es alle begreifen. Nur dann gibt es auch erst eine wirkliche Gleichstellung ne. Das ist tatsächlich, hört sich jetzt doof an, ist eine riesige Mammutaufgabe. (Fall13: 91)</p>
		Abkehr binäres Geschlechter- / GS-Verständnis	<p>Codiert werden alle Textstellen, in denen die Befragten ein elaboriertes Geschlechter- bzw. GS-Verständnis einbringen. Dabei werden Textpassagen codiert, die ein queeres oder intersektionales Verständnis nahelegen, unabhängig davon, ob die Befragten selber diese Bezeichnungen verwenden, oder nicht.</p> <p>Ankerbeispiel: Wenn ich sage "Geschlechtergleichstellung", (pause) was ist das, was verbinden sie mit dem Begriff? B: Öhm (pause) also, Geschlechtergleichstellung schließt für mich, auf jeden Fall, als erstes mal ALLE Geschlechter ein. Ähm (pause) und (pause) ja. (Fall06: 2-3)</p>
		Konstruktion der Geschlechterdifferenz	<p>Mit dieser Codierung werden Textstellen versehen, in denen Befragte thematisieren, dass die Geschlechterdifferenz durch Gleichstellung konstruiert bzw. überbetont wird.</p> <p>Ankerbeispiel: Und da ist es dann halt eben egal, ob Mann, Frau. Das ist so das Ding, ich, ich find das allgemein problematisch, dass man immer alles jetzt in Männer und Frauen aufteilt. (pause) Öhm (pause) ja, das ist so 'ne Sache, die find ich, (pause) ich weiß nicht, nicht zielführend. Weil letzten Endes wollen eigentlich alle Menschen mehr oder weniger</p>

			dasselbe. Öhm (pause) ja. So, so, so unterschiedlich und individuell sind wir dann halt eben doch nicht, dass wir (pause) (seufzt) oah, keine Ahnung. (seufzt) Ja, dass wir gewisse Dinge halt eben wollen oder nicht wollen. So. Fällt mir jetzt 'n bisschen schwierig da (lacht) den Satz (pause) gescheit zu beenden. (Fall04: 142)
		Aktive Auseinandersetzung mit dem Thema	Codiert werden alle Textstellen, die die Relevanz der aktiven Auseinandersetzung mit dem Thema diskutieren - sowohl für die Befragten selber, als auch, aus deren Sicht, für Andere. Dabei werden auch Stellen codiert, die die Konsequenzen der Auseinandersetzung ansprechen, sowohl in Bezug auf individuelle Akteur*innen, als auch die Gesellschaft. Ankerbeispiel: Das heißt also, ich führe die Diskussion immer wieder neu und stelle fest, dass ich doch immer noch Luft nach oben habe. Deswegen ist das Thema immer präsent bei jeder Diskussion mit meinen älteren Kindern, ne. I: Wie, wie empfinden Sie das, wenn Sie da von den Kiddies so einen Input kriegen? B: (lacht) Nee ich empfinde es/ Also für mich ist das 'ne Herausforderung. (Fall03: 13-15)
		Benachteiligung von Männern	Mit diesem Code werden Textstellen codiert, in denen Befragte diskutieren, ob es durch Gleichstellung zu einer Benachteiligung von Männern kommt. Ankerbeispiel: Ähm und da komme ich ähm zu dieser (..), ich seh 's auch gerade auf dieser Folie, diese Frauenanteile ähm, ähm, dass man generell sagt eine Frau (.) ist-wird bevorzugt. Und da find ich denn, wird es nicht eben diese Gleichberechtigung ähm meiner Meinung nach wieder ins Gegenteil ähm-ähm gezogen, da werden halt die Männer benachteiligt. (Fall02: 32)
		Bezug Privatleben	Codiert werden alle Textstellen, in denen die Befragten ihr Verständnis von Gleichstellung in Bezug zu ihrer privaten Lebensrealität oder zu der anderer setzen. Ankerbeispiel: Und mich da sozusagen auch/ wenn man so will naja/ vom Titel her they höher gestellt. Ähm was für they aber ja auch kein Problem ist, sondern they ja das auch immer unterstützt hat. Anders wär 's auch für meine Seite nie gegangen. Ich wär jetzt nie mit einem*einer Partner*in zurechtgekommen, der*die das nicht will. Und das ist auch 'n Punkt glaube ich, der für mich sehr wichtig ist/ (Fall09: 3)
		Geschlecht und weitere Diversitätskategorien	Codiert werden alle Textstellen, in denen Befragte Bezug auf andere Diversitätskategorien nehmen - sowohl in dem Sinne, dass anhand dieser aufgezeigt wird, warum eine explizite Gleichstellung der Frau nötig ist, als auch dahingehend, dass argumentiert wird, dass nicht nur diese Kategorie berücksichtigt werden dürfe. Berücksichtigt werden auch Aussagen, die eine Berücksichtigung von Männern fordern, auch wenn es sich hierbei nicht um einer andere Diversitätskategorie im engeren Sinne handelt, sondern die einseitige Berücksichtigung der Kategorie "Geschlecht" angesprochen wird. Ankerbeispiel: Und, (.) ja. Hinzufügen. Ja, ich finde es wichtig, dass das Thema angegangen wird. Das es auch, ich glaube auch nicht nur rein auf Frauen fokussiert ist. Sondern eigentlich ähm ja egal welcher Herkunft. Also dass man vielleicht auch diese Sache nicht nur auf Frauen, sondern Gleichstellung allgemein. (einatmen) Sich nicht nur rein auf das Geschlecht bezieht. Hört sich immer erst mal nur nach Geschlecht an. Sondern dass es halt auch Alters und ähm ja herkunftsunabhängig ist. Und nicht nur auf Geschlecht eigentlich. Momentan wird es sehr stark auf diesen Frauenteil fokussiert. (einatmen) Aber ich glaube, damit hört 's

			nicht auf. Sondern, es geht ja darum, alles, egal/ also insgesamt ein toleranteres System zu schaffen. (Fall09: 158)
		Gleiche Chancen bzw. Lebensbedingungen	Codiert werden alle Textstellen, in denen Befragten darauf eingehen, dass Gleichstellung für sie gleiche Chancen, Rechte, Pflichten oder Bedingungen impliziert. Codiert werden auch Textstellen, die zur Illustration auf Situationen verweisen, in denen dies nicht gegeben ist. Ankerbeispiel: [...] dass jeder (pause) irgendwie die gleichen Chancen und Möglichkeiten hat. (pause) Genau. Ja. (pause) Und, ich weiß nicht, also, was ich damit verbinde. Ähm (lacht) also, genau, das wär jetzt quasi erstmal so 'ne, so 'ne Definition für mich. (Fall06: 3)
		Gleichheit / Unterschiede	Codiert werden Textstellen, in denen die mit Gleichstellung assoziierte Gleichheit bzw. Verschiedenartigkeit der Geschlechter thematisiert wird, bzw. auch die Irrelevanz der Kategorie Geschlecht. Dabei werden sowohl Aussagen codiert, aus denen klar hervorgeht, dass die Befragten die Assoziation teilen/ ablehnen, aber auch solche, bei denen unklar ist, wie diese zu ihr stehen. Ankerbeispiel: Ähm wenn ich zu dir sage "Geschlechtergleichstellung". Was heißt das für dich? B: (pause) Ähm ja das bedeutet, dass ähm (pause) eigentlich, es keine Wertung, keine Wertung des Geschlechts gibt und ähm ja die Person als solche dann betrachte. Also, starke Objektivität. (pause) Dass beide gleich behandelt werden. (Fall08: 2-3)
		Prägung	Codiert werden Textstellen, in denen reflektiert wird, wie GS-Verständnis bzw. -handeln und Prägung zusammenhängen - sowohl in Bezug auf die Befragten, als auch in Bezug auf andere Gesellschaftsmitglieder. Ankerbeispiel: Ja deswegen wird man schnell emotional, weil man glaube ich, selber seinen Horizont merkt, dass der da irgendwo, irgendwo ist, der da noch nicht weit genug vielleicht so ne. (einatmen) Man lebt ja in Strukturen und ähm, ähm ist ja nur jetzt bin ich auch schon vierzig Jahre alt ähm (lacht). Vielleicht auch noch ersteres. Aber ähm man lebt ja in einem System, in dem einem das anders auch immer wieder gespiegelt worden ist. So. Auch wenn man das für sich selber akzeptiert und sagt, das ähm kann ich gut verstehen und ähm wenn der Mensch so ist, ist er so, hat man ja Gepäck bei sich so. Und das kann man glaube ich nicht komplett ähm das kann man ja nicht über Bord werfen, damit muss man arbeiten ja. Ich glaube, deswegen ist das so emotional. (einatmen) (Fall16: 33)
		Sonstiges	Aussagen zum konkreten Verständnis, die sich keiner der anderen SKs zuordnen lassen. Kein Ankerbeispiel, da keine Gemeinsamkeit zwischen eventuellen Codings.
		Sprache	Codiert werden alle Textstellen, in denen die Befragten in der Auseinandersetzung mit ihrem GS-Verständnis die geschlechtergerechte Sprache thematisieren bzw. wenn Thematisierungen dieser geeignet sind, das Verständnis besser nachvollziehen zu können. Nicht codiert werden Textstellen, in denen die Befragten sich nur zur Sprache äußern, ohne dass dabei ein Bezug zum Verständnis möglich ist. Ankerbeispiel: Und ich finde es schlimm oder doof, dass es immer (einatmen) der einfachste Weg ist auf das Gen-Gendersternchen, sich darüber aufzuregen. Also es ist, also eigentlich ist es ja gä-, gänzlich was anderes, aber es manifestiert sich immer in dieser Schreibweise und darüber wird sich aufgeregt. I: Hm (zustimmend). Und darüber, dass die Diskussion einem Gendersternchen entbrennt, geht für Sie etwas verloren in Bezug auf die anderen Themen oder warum finden Sie das? B: Ja genau das ist so ein Nebenschauplatz. Das ist der am einfachsten,

			der der sich am schnellsten aufregen lässt. Aber eigentlich wird das Thema dadurch verfehlt. Ja, ja. (Fall16: 5-7)
		Ziele	<p>Codiert werden alle Textstellen, in denen die Zieldimension angesprochen wird, und zwar sowohl die Ziele, die die Befragten mit (dem Erreichen der GS) verbinden, als auch die Ziele, die sie ihr als soziale Bewegung unterstellen. Dabei werden Ziele, die die Befragten mit GS verbinden, nur so codiert, wenn dies explizit benannt wird - wenn ich meine, aus dem Gesagten ableiten zu können, welche Ziele die Befragten mit GS verbinden, werden die Aussagen nicht codiert. So oder so geht es nicht um subjektive Ziele, die die Befragten mit GS verbinden, sondern die, die sie für die GS annehmen - also, nicht was das Ziel ihres subjektiven GS-Verständnisses ist, sondern was sie als Ziel "der GS" annehmen.</p> <p>Ankerbeispiel: Es gibt ja nicht nur/ also, das eine ist natürlich 'ne Zahl zu sagen, wir haben genau fünfzig Prozent Frauen, genau fünfzig Prozent Männer. Muss ja auch nicht sein. Also das ist ähm ja vielleicht auch in bestimmten Berufen vielleicht gar nicht wirklich möglich, weil es eben über Repräsentanz zwischen/ also bei weiblichen Studierenden oder bei Auszubildenden halt gibt. (einatmen) Aber wo man vielleicht genau das repräsentiert, dass man im Beruf war. Die sind halt vielleicht auch gerne von Frauen wahrgenommen. Und es gibt andere, die sind halt eher gerne von Männern wahrgenommen. Das auch finde ich gar nicht schlimm. (Fall09: 89)</p>
		Zwang	<p>Codiert werden alle Textstellen, die einen möglichen Zwangsaspekt der GS thematisieren - sowohl in Bezug darauf, dass die Befragten Zwang mit GS assoziieren, als auch in Bezug darauf, dass sie thematisieren, wie dieser verhindert werden kann.</p> <p>Ankerbeispiel: [...] aber auch jede Frau oder jede Person soll für sich entscheiden können, ob sie es machen möchte, oder nicht. Ich möchte niemanden zwingen. Das war auch immer so mein Grundsatz, ich möchte immer eine/ ah also wenn ich all meine Projekte, die ich gemacht habe, immer so die Frage "wie kann ich eine Umgebung schaffen, dass ich sowohl Frauen als auch Männer ähm oder alle, äh die sich auch keinem dieser beiden Geschlechter zuordnen, wohlfühlen, dass sie ähm für sich sagen "ja, das ist der Platz, wo ich wo ich hingehöre" aber ich möchte niemandem sagen "boah du musst dich jetzt aber dafür entscheiden, weil das gesellschaftlich jetzt äh, äh gefordert ist". (Fall01: 7)</p>
		<i>Herausforderungen</i>	<p>Codiert werden alle Textstellen, in denen die Befragten Situationen bzw. Aspekte, die sie, in Bezug auf die Umsetzung der Gleichstellung als schwierig erachten, thematisieren.</p> <p>Ankerbeispiel: Das macht es natürlich total schwer, weil ich gesellschaftlich sehe, eigentlich müssten wir ganz vielen auch Frauen sagen "ihr müsst da jetzt hingehen", aber ich möchte trotzdem niemanden zwingen, weil ich äh ähm finde man äh muss das auch machen und man muss sich da wohl fühlen. Deswegen möchte ich lieber an den Strukturen arbeiten, dass sich wirklich alle in den Bereichen wohlfühlen. (Fall01: 7)</p>
		<i>Reste</i>	<p>Codings, die keiner der anderen SK zugeordnet werden können und auch nicht auf das konkrete Verständnis abzielen, aber bei denen ich einen Verständnis-Bezug sehe.</p> <p>Keine Ankerbeispiel, da keine inhaltlichen Gemeinsamkeiten.</p>

	<i>Einschätzung der Lage</i>	<p>Codiert werden alle Aussagen zur Lage der Gleichstellung. Gleichstellung ist hier, in Abgrenzung zur Situation der Geschlechter bzw. zum Status Quo zu verstehen und meint eine gesellschaftliche Aufgabe bzw. ein soziales Ziel; codiert werden Textstellen, die sich damit auseinandersetzen, welche Bedeutung die Gleichstellung hat, wie sie sich (auf die Situation der Geschlechter) auswirkt und wie sich ihre Situation ändern könnte. Dabei geht es immer um das politische Ansinnen - eine Aussage, dass eine orchestrierte Gleichstellung weniger nötig sein wird, da junge Menschen sich weniger benachteiligend verhalten, wird entsprechend codiert; die Aussage, dass sich die Geschlechterverhältnisse aufgrund geänderten Handelns angleichen werden, jedoch nicht, da da eben der Status im Fokus steht.</p> <p>Nicht codiert werden Aussagen zu Geschlechterungleichheiten.</p> <p>Ankerbeispiel: [...] auch die Studierenden untereinander, behandeln sich ja schon ziemlich gleich. Das ist auch ein Generationenproblem. Also die Jungs und Mädchen, die hier studieren kommen oder die jungen Männer und jungen Frauen, (einatmen) ähm die ähm die gehen untereinander anders miteinander um. Es gibt zwar noch ähm immer noch diese, diese, diese und dieses oldschool Denken, das ist ja quasi aus vielen nicht rauszukriegen, weil sie eben dann so erzogen sind, wie sie erzogen sind. Das ähm züchtet sich erst so über Jahrzehnte, Jahrhunderte raus wahrscheinlich. Ähm aber ähm man sieht schon, dass die untereinander anders miteinander umgehen ne. Das es für viele selbstverständlich ist, dass Frauen zum Beispiel technische Berufe studieren ne. Da wird nicht mehr so 'n, so 'n Hype drum gemacht oder so Dings. (einatmen) (Fall13: 27)</p>
	Geschlechterwissen	<p>Wissen der Befragten zu den Geschlechterverhältnissen und Benachteiligungen sowie Gründen für diese. Es geht dabei nicht nur um Faktenwissen, sondern auch subjektive Annahmen, die entsprechend auch codiert werden.</p> <p>Weitere Ausdifferenzierung in den Memos der SK.</p>
	Wissen über Benachteiligungen	
	<i>Gender Bias</i>	<p>Mit diesem Code werden alle Textstellen versehen, in denen Befragte Wissen dazu einbringen, dass auch eine mangelnde Berücksichtigung der wissenschaftlichen Leistungen von Frauen eine Benachteiligung sein kann. Codiert werden dabei Passagen, die entsprechende Beobachtungen in der direkten Interaktion thematisieren, aber auch solche, die sich auf generelle und mediale Repräsentanz beziehen.</p> <p>Ankerbeispiel: Öhm (pause) soweit ich das mitbekommen, würde ich schon davon ausgehen. Also äh (pause), grade wenn (pause) auf Wissenschaftler während der Corona-Pandemie nicht gehört wird. Aber ich hab zumindest noch keine Wissenschaftlerin gesehen, irgendwo in den Nachrichten. Klar, es geht immer wieder um Christian Drosten. Von dem ich zum Beispiel, den ich auch (pause) gut find. Weil der Dinge sagt, die wichtig sind. Aber äh auch beispielsweise, ich hör einen Podcast über Coronamaßnahmen und über Coronamythen und so. Da sitzen auch zwei Männer. Ich hab bisher sehr, sehr wenig von Frauen dazu gehört. Aber nicht, aber ich glaub halt nicht, dass (pause) Frauen da nicht vertreten sind. Dementsprechend, entweder es sind weniger, was darauf schließen ließe, oder sie werden halt nicht (pause) gehört. Aktiv oder passiv. Aber das ließe natürlich dann auch darauf schließen. Also, öhm (pause) ich weiß es nicht, aber ich geh davon aus, auf jeden Fall. (Fall12: 60)</p>
	<i>Sonstige Benachteiligungen</i>	<p>Von Befragten eingebrachte Benachteiligungen bzw. auch Ungleichheiten, die sich keinem der anderen Benachteiligungs-Codes</p>

		zuordnen lassen. Kein Ankerbeispiel, da keine inhaltliche Gemeinsamkeit der Codings.
	<i>Geschlechterverhältnisse</i>	Codiert werden Aussagen, die Benachteiligungen an ungleichen Geschlechterverhältnissen festmachen - sowohl auf bestimmten Hierarchieebenen, als auch generell (es geht also um horizontale und vertikale Segregationen) sowie Aussagen, die (ungleiche) Geschlechterverhältnisse thematisieren, die jedoch nicht als Benachteiligung gesehen werden, weil damit ja auch ein entsprechendes Wissen eingebracht wird. Weiterhin werden Aussagen codiert, in denen die Verhältnisse Gegenstand weiterer Diskussion sind (bspw. was folgt aus diesen? Welche Herausforderungen stellen sich, wenn versucht wird, sie auszugleichen?). Ankerbeispiel: Jaaaaa, denk ich schon. Ähm (pause) ich hab da natürlich/ sie sagten vorhin schon, Studienwissen wär nicht wichtig. Äh hab ich auch nicht. Aber zumindest meinem Eindruck nach/ äh mag vielleicht auch am Fachbereich liegen/ (pause) ist die Menge an (pause) Forschenden, oder Lehrenden äh deutlich in den männlichen Bereich verschoben. Ich muss allerdings sagen, in meinem Studiengang (pause) geht 's. Vielleicht ähm liegt das aber auch am Studiengang selbst. (Fall05: 81)
	Horizontale Segregation	Codiert werden alle Aussagen, die die horizontale Segregation als Indikator für Benachteiligungen diskutieren. Eingebracht wird damit Wissen dazu, dass auch diese Prozesse nicht zufällig sind. Codiert werden einerseits Aussagen, die die Segregation zwischen Bereichen thematisieren, aber auch solche, die eine Segregation innerhalb eines Bereiches - indem bspw. unterschiedliche Schwerpunkte gewählt werden - ansprechen. Achtung: Die horizontalen Segregationen sind da, wo explizit Bezug auf Verhältnisse genommen wird, auch in der SK Geschlechterverhältnisse drin, weil die horizontale und vertikale Aspekte berücksichtigt. Ankerbeispiel: Vielleicht sind dann da die Lebensmodelle schon von sich aus/ also da ist wahrscheinlich die Entscheidung ähm einen technischen Studiengang zu studieren, als Mädchen schon mal eine ganz andere Hürde. Als zu sagen, ich werd halt/ mach halt Germanistik. Hört sich jetzt ein bisschen blöd an, aber// (Fall09: 121)
	<i>Sonstiges</i>	Passagen, die Ungleichheiten oder Benachteiligungen thematisieren, sich aber keiner anderen Kategorie zuordnen lassen. Kein Ankerbeispiel, da keine inhaltliche Gemeinsamkeit der Kategorien.
	<i>Pay Gap</i>	Mit dieser Kategorie werden alle Textstellen codiert, in denen die Befragten Wissen oder Annahmen über die sogenannte Gender Pay Gap einbringen. Dabei kann es sich sowohl um eigene Erfahrungen, als auch um objektives Wissen handeln und wegen der Relevanz des Themas (in der öffentlichen Diskussion) werden auch Textstellen codiert, in denen Befragte ausführen, dass sie die Gender Pay Gap nicht erleben. Codiert werden auch Textstellen, in denen Verhandlungssituationen angesprochen werden. Ankerbeispiel: (einatmen) Also das eine ist ja mit den ähm, ähm Gender-Pay-Gap. (Fall07: 61)
	<i>(Potentiell) Benachteiligendes, individuelles Verhalten</i>	Codiert werden alle Aussagen, die ein Verhalten gegenüber Frauen thematisierten, das auf ihrem Geschlecht basiert. Codiert werden einerseits weniger direkte Benachteiligungen (bspw. indem Geschlechterstereotype in LV bemüht werden), als auch, sehr konkrete Benachteiligungen bzw. Übergriffe; ebenso wird auch Verhalten codiert, von dem angenommen wird, dass es geeignet ist, zu benachteiligen. Das benachteiligende Moment des Handelns muss den Akteur*innen dabei nicht bewusst sein. Ankerbeispiel: Also ähm(..) in einem Bereich, in dem ich eben ja wo es

		deutlich wird, dass nur weibliche Mitarbeitende arbeiten, die sehr viel Dinge wahrnehmen, und der männliche Chef, bestimmte Sachen ähm nicht zulässt. Auch die Veränderung nicht zulässt. Oder (einatmen) dann ähm ja. Also dann au-, Exklusionskriterien auch im Informationsfluss zu seinen Mitarbeitenden wohl stattfinden, wie ich mitbekommen hab. Ähm das finde massiv. (Fall07: 143)
	<i>Sprache</i>	Codiert werden Textstellen, die diskutieren, dass Frauen durch geschlechterungerechte Sprache eine Nicht-Berücksichtigung erfahren. Dabei werden auch Stellen codiert, in denen diskutiert wird, dass diese Benachteiligung häufig unbewusst und unabsichtlich geschieht. Ebenfalls mitcodiert wird die Wirkung, die aus Sicht der Befragten, mit der Nutzung geschlechtergerechter Sprache einhergeht. Aufgrund der großen Relevanz des Themas in der öffentlichen Diskussion bzw. die Reduzierung auf "Gendersprache" (sic) werden auch Passagen codiert, in denen der Zusammenhang von Sprache und Benachteiligungen diskutiert und zu dem Schluss gekommen wird, dass dieser nicht besteht. Ankerbeispiel: Und, und also am deutlichsten wird es tatsächlich an der Sprache, dass hier eine Ungerechtigkeit besteht. Ähm aber das allein irgendwie das das kann 's ja nicht sein. Das ist ja höchstens eine, eine Ausprägung. (Fall15: 57)
	<i>Kompetenzzu- / -beschreibungen</i>	Mit diesem Code werden Aussagen versehen, die die Kompetenzen von Frauen thematisieren. Dabei werden sowohl Aussagen codiert, in denen Befragte selber die Kompetenzen von Frauen beschreiben, aber auch solche, in denen sie davon berichten, wie Frauen ihrer Meinung nach Kompetenzen zugeschrieben oder abgesprochen werden. Ankerbeispiel: Ähm ja ähm(.) Frauen werden benachteiligt bei so, das sind so ganz banale Sachen, an denen man das festmacht. Ähm also ich sag mal, grundsätzlich haben Frauen tatsächlich die gleichen Chancen wie Männer. Da bin ich fest davon überzeugt, auch jetzt schon. Ähm Frauen werden aber ähm anders, von daher ein bisschen schwieriger, weil sie benachteiligt werden, weil man ihnen einige Kompetenzen grundsätzlich nicht zugesteht. Ich, ich sag mal, was mich immer geärgert hat, ähm wenn ein Mann auf dem Kinderspielplatz ist und der kümmert sich um seine Kinder, dann sagen alle und besonders die Frauen, oh guck mal, wie der das alles macht und wie der das hinkriegt. Das ist so ein toller Vater. Ähm wenn eine Frau auf dem Spielplatz mit ihrem Kind umgeht und ähm dann sagt keiner, oh guck mal, die ist aber/ die macht das aber toll mit ihrem Kind. Ähm das ähm das heißt, Frauen haben schon mal grundsätzlich andere Voraussetzungen. Und deswegen haben sie das schwerer. (Fall13: 25)
	<i>Doppelte Vergesellschaftung / Vereinbarkeit</i>	Textstellen, in denen diskutiert wird, dass die Übernahme generativer Verantwortung bzw. die Zuschreibung dieser Frauen benachteiligt. Ankerbeispiel: [...] und beruflich auf jeden Fall auch. Glaube ich. Also ich höre immer wieder Geschichten, dass doch noch nach Schwangerschaften gefragt wurde (einatmen) auch jetzt und so auf jeden Fall. (Fall07: 65)
	<i>(Sexuell) Übergriffiges Verhalten</i>	Codiert werden alle Textpassagen, in denen die Befragten Aussagen dazu treffen, dass Frauen besonders stark von übergriffigem Verhalten betroffen sind, was als Benachteiligung empfunden wird. Ankerbeispiel: Öhm Frauen bei den äh sexuellen Übergriffen, meines Wissens nach. Und äh, ja, dann kommt 's halt eben drauf an, in welchem Case befinden wir uns, und je nachdem, in welchem Case man sich befindet, (pause) ja, man kann 's natürlich durchaus dann so sehen "okay, Frauen sind ähm, was sexuelle Übergriffe anbelangt, definitiv ähm im Nachteil gegenüber Männern (pause)/ (Fall04: 94)

	<i>Hegemonial männliche Kultur</i>	<p>Codiert werden Aussagen, die eine männliche geprägte Kultur im eigenen Fach oder Bereich als benachteiligend für Frauen diskutieren. Die Aussagen müssen sich nicht auf das aktuelle Fach / die aktuelle Organisation beziehen, sondern können auch Bezug auf die Vergangenheit bzw. bekannte Organisationen mit der gleichen fachlichen Ausrichtung nehmen.</p> <p>Ankerbeispiel: Ähm da merkt man auch schon, also da muss man seinen Weg finden. Es gibt (unv.) und auf einmal/ vielleicht wissen sie/ haben sie auch immer schon Spaß dran gehabt, aber wissen dann über Fußball und irgendwelche Formel1 Dinge immer mit und können sich darüber einbringen. (einatmen) Ähm entweder bleibt man danebenstehen und kann dann is-in diesem Bereich erstmal nicht mitmachen. Oder man sucht sich andere Themen. Da muss man einen Weg für finden. Ja, genau. Das, das wäre so etwas. Wo ich dann auch immer überlegt hab, manche verstellen sich, glaub ich, ne. Die finden das auch total blöd (lacht), aber machen dann einfach mit, damit sie in der doch männlich dominierten ähm Umgebung sich eingliedern. Ja. (Fall16: 47)</p>
	<i>Quantifizierbares Wissen</i>	
	Ja	<p>Aussagen, die die Zustimmung dazu, dass Frauen benachteiligt werden, enthalten. Es werden auch Passagen codiert, die keine definitiven Aussagen sind, in denen jedoch dazu tendiert wird, eine Benachteiligung anzunehmen.</p> <p>Ankerbeispiel: Und äh deswegen glaube ich, dass in diesem Wissenschaftsbereich wir schon Benachteiligungsstrukturen haben. Und (pause) kommt vielleicht auch noch so 'n bisschen/ ähm wir ham die natürlich nicht nur auf der Ebene zwischen Männern und Frauen, sondern ich finde auch, wir haben sie auf der Ebene zwischen Universitäten und Fachhochschulen. Das erlebe ich in [MINT-Fach] SEHR EXTREM. (Fall01: 110)</p>
	Nein	<p>Aussagen, die eine Benachteiligung von Frauen ausschließen. Es werden auch Passagen codiert, die keine definitiven Aussagen sind, in denen jedoch dazu tendiert wird, eine Benachteiligung auszuschließen.</p> <p>Ankerbeispiel: Ähm tatsächlich sehe ich das an der Hochschule gar kein Problem. Also ähm wir sind irgendwo auch Vorreiter mit ähm was solche Geschichten angeht ähm. Oder dieses Thema speziell angeht. Deswegen seh ich da eigentlich keine ähm Benachteiligung und an der Hochschule selbst. (Fall02: 57)</p>
	Weiß ich nicht	<p>Aussagen, dass Befragte nicht einschätzen können, ob Frauen benachteiligt werden</p> <p>Ankerbeispiel: Puh. (..) Da bin ich, glaub ich, zu wenig in den Gremien drinne. (einatmen) Ähm (..) also ich glaube, man gibt sich schon sehr viel Mühe darauf, auch zu achten. Auch was ich jetzt zumindest in den ähm Auswahlverfahren für Mitarbeitende entsprechend kennengelernt habe. (einatmen) Und sagen würde, es wird schon drauf geachtet, wenn es eine gleich qualifizierte Frau wird, dass die dann auch genommen wird. Und das ja, auch die Frauenbeauftragte zum Beispiel mit im Verfahren sitzen und da auch ein Auge drauf haben. Ich glaube das schon. (einatmen) Ähm wie weit das dann aber sozusagen den Karriereschritt weiter oben ist, in den Berufungskommissionen, da kann ich das nicht bewerten. Weil ich das nicht ähm ja bisher miterlebt habe ähm von der Seite der Bewertenden. (einatmen) Ähm man sieht aber natürlich aufgrund der steigenden Zahlen an Professorinnen, dass es zumindestens hier versucht wird, einen Ausgleich zu schaffen, im Sinne der Anzahl. Ob/ oder das kann ich jetzt wie gesagt nicht bewerten, ob das dann quasi die Frage ist, nur weil jetzt die Zahlen ausgeglichen werden müssen (einatmen) oder weil die Qualifikation stimmt. Ähm das zum Beispiel wäre etwas, das kann ich</p>

		nicht bewerten und (einatmen) da will ich mich auch gar nicht zu äußern. (Fall09: 107)
	Wissen über Gründe	
	<i>Vereinbarkeit</i>	<p>Codiert werden alle Textstellen, in denen Benachteiligungen bzw. Ungleichheiten durch Vereinbarkeitsaspekte erklärt werden. Von Interesse sind dabei sowohl Aussagen, die davon ausgehen, dass Frauen aufgrund einer Elternschaft direkt benachteiligt werden, als auch Aussagen, die sich darauf beziehen, dass die Familie(ngründung) sich ungünstig auf karriererelevante Prozesse und die generelle Partizipation am Erwerbsarbeitsmarkt auswirkt. Codiert werden weiterhin Textstellen, die den Einfluss traditioneller Rollenmodelle auf die Verantwortung für die Vereinbarkeitsthemen diskutieren.</p> <p>Ankerbeispiel: Ähm also, woran ich jetzt als erstes gedacht hab, wär halt ähm (pause) Familie und Beruf. Die Vereinbarkeit. Ähm (pause) weil ich weiß, dass es halt immer noch (pause) schwierig ist, da so 'n (pause)/ also, einerseits (pause) dass viele das wahrscheinlich dann nicht so anstreben, weil sie halt von vorneherein denken "okay, es geht nicht" und gleichzeitig, dass es halt auch wirklich (pause) schwieriger ist, einfach. Ähm (pause) ja (Fall06: 102-103)</p>
	<i>Sonstiges</i>	<p>Codiert werden stellen, die in Bezug auf Gründe für Benachteiligungen relevante Aspekte diskutieren, jedoch keine expliziten Gründe, sodass sie nicht mit den entsprechenden Codes versehen werden können. Kein Ankerbeispiel, da keine inhaltliche Übereinstimmung der Codings.</p>
	<i>Aspekte der Sozialisation</i>	<p>Codiert werden alle Textstellen, die eine geschlechtsspezifische Segregation auf die (frühkindliche) Prägung zurückführen, bspw. geschlechtsspezifische Studienfachwahlen auf vermittelte Berufsstereotype und entsprechende Fähigkeitsselbstkonzepte. Weiterhin werden Stellen codiert, in denen die Effekte einer geschlechtsspezifischen Sozialisation auf Fähigkeitsselbstkonzepte bzw. Persönlichkeiten diskutiert wird. Wenn vorhanden, können auch Textstellen, die nicht nur die Wirkung der Sozialisation auf die Studien- oder Berufswahl diskutieren, sondern auch solche, die ein aus der Sozialisation resultierendes benachteiligendes Verhalten ansprechen, codiert werden.</p> <p>Ankerbeispiel: Ich glaub dieses-dieses auch ähm dieses Bild zu entwickeln, (einatmen) ähm, sich das zuzutrauen. Und nach der Promotion ist ja schon eine sehr anstrengende (lacht) Phase. Noch zu sagen, ja komm, ich geh noch weiter, ich quäl mich vielleicht da noch mehr hin, durch, Wie auch immer. (einatmen) Ähm ist vielleicht jetzt auch nicht die Stärke, die alle Mädchen in frühen Jahren mitbringen. Ich glaube das ist auch viel Prägung, wie viel (einatmen)/ (ausatmen) Jungs werden immer dazu erzogen, nicht zu weinen, (unv.) aushalten. (einatmen) Ähm ja Mädchen dürfen das auch. Aber eigentlich sollen die ja ein bisschen weicher und ein bisschen (einatmen). Ich glaube das sind so ganz viele Dinge, die da so eine Rolle spielen, wo man sich halt auch ähm ja so ein bisschen durchbeißen, durchsetzen muss. (einatmen) Ähm und den Männern vielleicht dann jemand auch Paroli bieten muss. Und, das liegt vielleicht auch nicht allen. Wollen vielleicht auch nicht alle. Das ist ja auch ganz wichtig. (einatmen) Ähm wichtig ist halt/ es gibt auch viele Fächer, wo vielleicht auch Frauen insgesamt sehr wenig promovieren dann auch. Es muss ja nicht jeder. (Fall09: 119)</p>

	<i>Essentialistische Erklärungen</i>	<p>Mit diesem Code werden Aussagen codiert, die Benachteiligungen bzw. Geschlechterungleichheiten durch homogen weibliche Eigenschaften, Präferenzen etc. erklären. Dabei muss nicht explizit darauf verwiesen werden, dass diese mit dem biologischen Geschlecht einhergehen; es muss jedoch naheliegend sein, dass implizit eine solche Wirkungsannahme zugrunde liegt. Unverzichtbar ist es somit, dass entsprechende Merkmale nicht durch eine geschlechtsspezifische Sozialisation erklärt werden bzw. strukturelle Mechanismen zur Erklärung der Benachteiligungen berücksichtigt werden. Weiterhin werden Passagen codiert, die biologisierende Zuschreibungen enthalten, und das auch in Bezug auf Männer.</p> <p>Ankerbeispiel: Natürlich wegen, meiner Meinung nach, auch einer deutlich ausgeprägteren sozialen und emotionalen Intelligenz einer Frau, ähm die man hier braucht, die Männer nicht so gut können, meiner Meinung nach. (räuspert) Aber ähm da ist das umgekehrt genauso, ne. Und ich glaube, das hängt damit auch ein bisschen zusammen, dass die sozialen Berufe für Frauen auch erst mal attraktiver sind. Erst mal vom vielleicht vom statistischen Talent her. (Fall03: 96)</p>
	<i>Stereotype</i>	<p>Codiert werden Textstellen, in denen darauf eingegangen wird, wie vorherrschende Stereotype zu Benachteiligungen bzw. Ungleichheiten führen. Das heißt, dass diese den Befragten reflexiv verfügbar sind und nicht von ihnen zur Erklärung herangezogen werden. Dabei können die Stereotype in die Richtung wirken, dass Stereotype Frauen abschrecken, oder dass Frauen benachteiligt werden, weil sie bestimmten Stereotypen nicht entsprechen bzw. stereotype Vorstellungen mit ihnen assoziiert werden.</p> <p>Ankerbeispiel: Ähm das sagt ja sehr vieles ähm in dem allgemeinen Rollenbild oder dem allgemeinen Bild, was eine Frau noch so ist. Sie wird ja immer noch auf ähm, ähm auf die Figur, auf den Anzug oder auf irgendwas ähm reduziert und gar nicht auf die die fachliche Sache ne. Also da ähm/ es ist ja tatsächlich so, dass ähm in vielen Kreisen der Intellekt nicht, nicht so hoch gehandelt wird als das Aussehen. (Fall16: 13)</p>
	<i>Kooption</i>	<p>Codiert werden alle Textstellen, in denen Kooptionsprozesse oder die Wirkung (männlicher) Netzwerke angesprochen werden - wobei Textpassagen zu Netzwerken nur dann aufgenommen werden, wenn die Aussagen nahelegen, dass davon ausgegangen wird, dass es kein Zufall ist, dass die Netzwerke männlich geprägt sind bzw. das hier in erster Linie Männer rekrutiert werden. Es geht weiterhin um die explizite Thematisierung der Netzwerke bzw. Prozesse.</p> <p>Ankerbeispiel: Jetzt gar nicht irgendwie (pause) böswillig oder öhm absichtlich, aber ich kann mir gut vorstellen, dass es einfach trotzdem (pause) im Kopf ist. Ähm das gibt 's ja auch häufig bei Firmen, weshalb ja überhaupt erst der, die Frauenquote auch (pause) besprochen wurde. Soweit ich weiß. Oder eingeführt wurde. Ähm (pause) es ist nicht unbedingt Bosheit, aber es ist halt einfach "ich bin ein Mann, ich stell lieber einen Mann ein", oder so. Ähm also, ich kann mir vorstellen, dass das auf jeden Fall zumindest da auch reinspielen könnte. (Fall12: 82)</p>
	<i>Sonstige Gründe</i>	<p>Von Befragten eingebrachte Gründe für Benachteiligungen bzw. auch Ungleichheiten, die sich keinem der anderen Gründe-Codes zuordnen lassen.</p> <p>Kein Ankerbeispiel, da keine inhaltliche Gemeinsamkeit der Codings.</p>

	<i>(Unbewusst) Diskriminierendes Handeln</i>	<p>Codiert werden alle Textpassagen, die nahelegen, dass (unbewusst) diskriminierendes Handeln benachteiligend wirkt und entsprechendes Handeln thematisiert wird. Dabei handelt es sich nur um Eindrücke der Befragten - auch Aussagen, die mit einer gewissen Unsicherheit behaftet sind, werden demnach so codiert, weil objektives Wissen nicht erreicht werden kann. Codiert werden auch ergänzende Erklärungen dazu, warum kein Bewusstsein für die Konsequenzen des eigenen Handelns vorliegt.</p> <p>Ankerbeispiel: Ähm also für das Gro der Menschen hier an der Hochschule sind das unbewusste Prozesse. Ich glaube nicht, dass es viele wissen. Also we-, man muss sich ja schon wirklich ähm mal ähm über ähm also mit diesen Themen auch irgendwie auseinandergesetzt haben. Das ist ja diese Gleiche berufen Gleiche ist ja nicht 'ne Sache, die man (einatmen) die man speziell auf dieses Thema Gleichstellung weiß, sondern wenn man, ich sag mal, irgendwann mal eine Führungskraft war in irgendeiner Firma, dann hat man Assessment-Center durchgemacht, dann hat man ähm, ich sag mal, ich will nicht sagen Psychologiekurse gekriegt, aber (einatmen) dann macht man so ähm Managementkurse, wo man ähm wo man ähm auch darauf getrimmt wird, dass man zum Beispiel ähm am Verhandlungstisch alle gleich behandelt, Männlein und Weiblein. (Fall13: 29)</p>
	<i>Sprache</i>	<p>Codiert werden alle Textpassagen, die Benachteiligungen (auch) auf eine unreflektierte bzw. diskriminierende Nutzung von Sprache zurückführen bzw. diese Möglichkeit diskutieren. Es geht also um Sprache als Grund der Benachteiligung, nicht als eine solche an sich. (Entsprechende Codings werden mit Benachteiligungen / Sprache versehen.)</p> <p>Ankerbeispiel: Die Frage ist die Sprache schuld daran, dass ähm, ähm oder schafft die Sprache eine Geschlechterungerechtigkeit oder hat es überhaupt irgendwelche Auswirkungen? Das ist nicht so ganz/ da ist auch die Fachwelt nicht so ganz einig. (Fall15: 57)</p>
	<i>Kulturelle Aspekte</i>	<p>Codiert werden Passagen, in denen Befragte Benachteiligung auf die Fach- bzw. Wissenschaftskultur zurückführen. Dabei kann es einerseits darum gehen, dass Frauen (als Folge einer spezifischen Sozialisation) explizit benachteiligt werden, aber auch darum, dass Kulturen Frauen weniger Chancen eröffnen, ohne dass hierfür konkrete Handlungen von Nöten sind (vgl. bspw. das Bild des idealen Wissenschaftlers). Auch codiert werden Textstellen, die sich damit auseinandersetzen, dass bestimmte Fachkulturen besonders geschlechtergerecht wirken, weil aus dieser Argumentation abgelesen werden kann, dass den Kulturen generell ein Effekt auf die Situation der Geschlecht zugeschrieben wird.</p> <p>Ankerbeispiel: Also man muss auch sagen, dass,-dass das Thema, Thema Gendern bei den Ingenieurinnen ähm auch nicht so stark ausgeprägt ist glaub ich, wie in ihren ähm Breitengraden. Also als [Sozialwissenschaften-Fachlerin 1] oder eben bei [Familienmitglied], natürlich auch als [Bildungswissenschaftlichen-Fachler*in]. (einatmen) Ähm da-da sind die Themen natürlich, die sind so unfassbar präsent (einatmen) und die Ingenieurinnen sind mehr mathematisch physikalisch geprägt. Die die haben jetzt erstmal nicht diese, diese Diskussion führen die erstmal grundsätzlich so gar nicht, ne. Das ist gar nicht ihr Lebensinhalt erstmal, ne (Fall03: 80)</p>
	<i>Bestehende Geschlechterverhältnisse</i>	<p>Codiert werden alle Textstellen, in denen die Wirkung bestehender Geschlechterverhältnisse als Erklärung herangezogen wird. Dabei ist es egal, ob diese im positiven Sinne (Wirkung von Role Models) oder negativen Sinne (Entmutigung durch Unterrepräsentanz; fehlende Vorbilder) diskutiert wird.</p> <p>Ankerbeispiel: Äh ich kann mir aber auch vorstellen, dass es (pause) einfach immer schwieriger wird, je höher die Position quasi ist. Und je</p>

		<p>schwieriger es wird, desto entmutigender ist es. Also wenn, grade wenn ich (pause), wenn ich wahrscheinlich knapp 10% Männer in einem von Professoren, Professorinnen sehen würde, äh weiß ich auch nicht, ob ich da (pause) mein Glück versuchen würde, in dem Zusammenhang. Beziehungsweise, mein Können auf die Probe stellen wollen würde. (Fall12: 82)</p>
	<i>Vorbehalte</i>	<p>Codiert werden Passagen, in denen die Vorbehalte einzelner Personen als Ursache für Benachteiligungen genannt werden. Ankerbeispiel: Das ähm, ähm, ähm wieder das Denkmuster. Das waren nicht alle, aber ähm ich sag mal, ein Drittel der Kommilitonen hat gesagt, sie würden sich von einer Frau ähm nur minder vertreten fühlen, ne. (Fall13: 43)</p>
	<i>(Gründe für) Nicht-Benachteiligung</i>	<p>Ursachen dafür, dass kein Benachteiligung geschieht bzw. die Umdeutung von benachteiligendem Verhalten. Weitere Ausdifferenzierung in den SK.</p>
	Negierung von Benachteiligungen	<p>Codiert werden Textstellen, die ein eigentlich benachteiligendes Verhalten (im Sinne der hier verwendeten Kategorie) als Vorteil deuten. Ankerbeispiel: Ach, dass es mir manchmal (pause) so vorkommt, ja? Ich, ich, ich, ich sa-/ also, man hört halt immer mal wieder, wie ähm (pause) Kommilitonen auch untereinander reden und so (pause) und das kam halt eben auch schon ähm auch schon so Sätze wie (pause) "ja, du bist doch ein (pause) sympathisches Mädchen, da wird der sicher irgendwie 'n Auge zudrücken" oder "der wird das schon nicht so äh (pause) schlimm bewerten". Also, jetzt nicht wortwörtlich, aber so (pause) paraphrasiert. (Fall04: 186)</p>
	Gründe für Nicht-Benachteiligung	<p>Codiert werden Textstellen, die darlegen, warum keine Benachteiligungen im direkten Umfeld zu beobachten sind, grade auch im Kontrast zu eigentlich verbreiteten Annahmen bzw. Befunden. Es geht hier explizit darum, dass aus bestimmten Aspekten erklärt wird, dass Frauen, und das oft anders, als in vergleichbaren Bereichen, keine Benachteiligungen erfahren. Ankerbeispiel: Ähm die [Vorname Dekanin] und, und ähm/ seitdem [Vorname Dekanin] Dekanin ist, hab ich so das Gefühl, dass das Thema ähm gut läuft. Und als ähm ein Mann zwei Männer, diese beiden, also Studiendekan und Dekan, belegt haben, m-, hatte ich das Gefühl, dass es nicht gut läuft. (Fall03: 90)</p>
	Unwissen	<p>Unwissen, dass die Befragten selber als solches kategorisieren. Codiert werden alle Textpassagen, in denen die Befragten ansprechen, dass sie nicht über Wissen verfügen, um Schlüsse ziehen zu können, oder auch diskutieren, dass ihr eigenes Wissen nicht erschöpfend sein könnte. Dabei ist der Bezug egal - es kann sich um Benachteiligungen, aber auch um Gründe für diese handeln. Relevant sind auch Stellen, in denen die Befragten auf Fakten, die ich einbringe, reagieren und ihre Wissensdefizite in diesem Bereich diskutieren. Nicht codiert werden Textstellen, bei denen ich die Befragten als "unwissend" ansehe. Ebenso werden Stellen, bei denen Befragte eine Unsicherheit äußern, dann jedoch trotzdem eine definitive Einschätzung abgeben, nicht mit dieser Kategorie codiert. Ankerbeispiel: Werden Frauen in der Wissenschaft, nicht an der Hochschule [Großstadt 2 in Norddeutschland], sondern in der gesamten Wissenschaft in Deutschland, benachteiligt? B: (räsupern) (pause) Öh (pause) die Frage ist so allgemein gestellt, (pause) dass ich da keine Antwort drauf geben kann. Also. (pause) Ich weiß es nicht. Ich weiß nicht// I: Wodurch// B: ich, ich weiß nicht, wer die Leute aussucht, die halt eben diese</p>

	<p>Wissenschaftsstellen bekommen. Ich weiß nicht, ob die irgendwie irgendwelche Vorbehalte (pause) Frauen gegenüber haben. Öhm ich weiß nicht, (pause) ob es wirklich in jedem Bereich so ist, dass öh Frauen dieselbe Möglichkeit haben, sich da zu bewerben, wie Männer. Ich gehe davon aus, dass es so ist, weil es ja in Deutschland das (pause) all/ also, ein Gesetz gibt, gegen Diskriminierung, deswegen gehe davon aus, es müsste für sie auf jeden Fall möglich sein. Aber (pause) wissen tu ich 's nicht. (Fall04: 179-182)</p>
<p>Professionelles Handeln</p>	<p>Aussagen, die die Auswirkungen der Thematik Gender und Gleichstellung auf das professionelle Handeln thematisieren - auch in Bezug auf Angebote, die Themen im Handeln berücksichtigen zu können. Codiert werden sämtliche Stellen, in denen Befragte ansprechen, wie das Geschlecht bzw. die Gleichstellung das Handeln beeinflussen - das kann einerseits sein, dass sie sich selber durch ihr Geschlecht im professionellen Handeln bzw. Miteinander beeinflusst fühlen, aber auch, dass ihr Handeln durch Gleichstellungsaspekte bedingt wird. Relevant sind ebenso Äußerungen dahingehend, dass diese Thematiken keinerlei Einfluss auf das Handeln haben. Und es geht auch um Aussagen, die sich darauf beziehen, welche Relevanz im professionelle Handeln erwartet wird (insb. Studierende). Dabei geht es auch um die Auswirkungen im persönlichen Miteinander, wenn die sich, nach Meinung der Befragten, aus einem der Themen ergeben. Mitcodiert werden auch Aussagen dahingehend, wie die Befragten die Unterstützungsangebote empfinden, um die Themen im Handeln berücksichtigen zu können, bzw. was sie sich wünschen würden.</p> <p>Für die Studierenden gilt, dass "professionelles Handeln" alles ist, was mit ihrem Studium zu tun hat.</p> <p>Ankerbeispiel: Also wenn ich heute etwas einreiche, ähm was nicht gendergerecht geschrieben ist, kriegt es um die Ohren gehauen. Das ist keine Empfehlung. Ja, das ist 'ne Empfehlung, Sie sollen das so machen. Ja das ist klar. Aber wenn ich es nicht mache, dann ähm, dann ähm krieg ich jede Menge Ärger. Oder ich kann das machen, aber, aber ähm/ es ist jedenfalls mehr als eine Empfehlung. (Fall15: 57)</p>
<p>Situationen (mit Relevanz Vor- / Einstellung Gleichstellung)</p>	<p>Es geht nur um selbst erlebte Situationen, bzw. die die Befragten so einbringen, dass sie was mit ihnen gemacht haben, auch wenn sie nicht aktiv in die Situation involviert waren. SK angelehnt an Flick 1996, 162</p>
<p>Konsequenzen</p>	<p>Codiert werden alle Textstellen, in denen die Befragten schildern, dass die Erlebnisse (k)einen Effekt hatten. Dabei beziehen sich diese Effekte auf die individuelle Ebene, insbesondere natürlich die Einstellung zu und Vorstellung von Gleichstellung, aber auch konkrete Handlungen. Codiert werden aber auch Stellen, in denen bei anderen Konsequenzen beobachtet wurden, die nun geschildert werden - auch hier geht es um Ein- und Vorstellungen ebenso wie Reaktionen.</p> <p>Ankerbeispiel: Und haben erreicht, (pause) äh dass die Stelle zwar nicht um die gesamten zwei Jahre, sondern es gab irgendwie anderthalb Jahre oder so ähnlich, verlängert wurde. Und wir sind natürlich da auch mit diesem Erfolg rausgegangen. "Wir haben es geschafft, dass äh die Kollegin ihre Promotion dann zu Ende bringen kann." Hat sie dann auch ähm und, äh und auch mit diesem Gefühl "wenn wir uns zusammentun UND an der Stelle auch mal wirklich nicht nur darüber nachdenken, wie können wir ihn jetzt argumentativ überzeugen, sondern wie können wir auch strategisch vorgehen, ähm wie müssen wir auch die Rollen untereinander verteilen, äh damit wir" äh/ und dieser Kollege war ziemlich klein mit Hut. (Fall01: 81)</p>

Strategien und Taktiken	<p>Codiert werden alle Textstellen, in denen die Befragten darauf eingehen, wie in den geschilderten Situationen gehandelt bzw. empfunden wurde. Sowohl von ihnen, als auch von anderen. Codiert werden auch Stellen, wo (genutzte) Strategien bzw. Taktiken reflektiert werden. Es geht also generell um den Umgang mit Situationen.</p> <p>Ankerbeispiel: Mit/ ich weiß, also halt erstmal relativ harmlos, aber dann halt so nach und nach/ (und?) man sich versucht hat, vorzuarbeiten. Und man weiß dann halt, grad so als äh junge Studentin, immer nicht so richtig, wenn man dann noch 'ne Klausur bei dem Dozenten schreibt, wie man da jetzt drauf reagieren soll. Äh sprich wir ham 's dann alle sehr (pause) HÖFLICH ähm im Sande verlaufen lassen. Aber dadurch, ja, war halt am Anfang (pause) äh das dann doch irgendwie 'n bisschen unangenehm. Ja. (Fall06: 49)</p>
Interaktion zwischen Handelnden	<p>Passagen, in denen darauf eingegangen wird, wie in den Situationen interagiert wurde. Dabei ist einerseits die Handlung von Interesse, aber auch die Handelnden.</p> <p>Ankerbeispiel: [...] (pause) ich glaube, auch geschlechterunabhängig, sind die da irgendwie, unsere Profesor*innen nicht (pause) immer super gut miteinander umgegangen. Also, die einfachsten Gesprächsregeln wurden da halt missachtet. Ähm also, wurde sich nicht ausreden gelassen. Teilweise ham die sich richtig angeschrien. Ähm (pause) also wirklich (pause) einfach peinlich, wenn man das so sagen kann. Also wie, wie so 'n Kind in 'ner Trotzphase wurde da reagiert ähm und (pause) da hatten wir einmal ähm die Studiengangsmanagerin da. Also, es waren irgendwie (pause) ähm/ die Professor*innen haben sich unterhalten und die Studiengangsmanagerin hat halt eigentlich, glaub ich, Pro-, Protokoll geführt, aber hat sich halt auch mit am Gespräch beteiligt. Und äh (pause) ja, hat da (pause) dann, wollte was sagen, und ist halt/ also, ich hab die, den Vorläufer nicht so mitbekommen, das hab ich dann nur nach-, im Nachhinein erzählt bekommen, dass sie halt immer unterbrochen wurde, von dem einen Professoren. (Fall06: 71)</p>
Bedingungen	<p>So codiert werden Passagen, in denen geschildert wird, wie es zu den eingebrachten Situationen kam, also auch, was deren Hintergrund ist, und wie diese verlaufen sind.</p> <p>Ankerbeispiel: Ähm aber ich hab derzeit 'n Nebenjob im [öffentlichen Dienst] und im Rahmen dessen hab ich natürlich mit diversen Menschen zu tun. Ähm insbesondere telefonisch. Und (pause) ähm da ist mir aufgefallen, war mir aufgefallen, dass zu Anfang unser System ausschließlich männlich und weiblich ähm (pause) berücksichtigt hat. Was sich jetzt aber dann zum Glück geändert hat. Ähm das wär so die letzte Situation, wo mir das aufgefallen wär. (Fall05: 21)</p>
Gebrauch von Stereotypen	<p>Codiert werden alle Textstellen, in denen Befragte Bezug auf konkrete Stereotype nehmen - es reicht nicht, wenn sie abstrakte Vorstellungen einbringen - bzw. stereotype Zuschreibungen von Eigenschaften tätigen. Dabei muss es sich nicht um Geschlechterstereotype handeln, sondern es geht um stereotype Vorstellungen generell.</p>
Kritische Diskussion	<p>Codiert werden alle Textstellen, in denen Befragte sich kritisch mit (Geschlechter)Stereotypen auseinandersetzen. Dabei sind nur Textstellen relevant, in denen diese quasi auf einer Meta-Ebene diskutiert werden; Textstellen, in denen die Befragten selber Stereotype bemühen, und dies kritisch reflektieren, werden nicht mit diesem Code versehen.</p> <p>Ankerbeispiel: Also da wird benachteiligt in alle möglichen Richtungen. Also ich hatte ein Vorstellungs-an einer/ als wir eine Schule angeguckt haben und da ging es um zweite Fremdsprache und da wurde offiziell gesagt (einatmen) ja, Spanisch raten wir bei Jungs eher ab, weil die nicht so richtig lernen. (einatmen) Ähm da muss man so viel lernen, die sind</p>

	vielleicht besser für Latein gehalten, das war im Jahr zwanzigsechzehn oder wann. (Fall07: 61)
Gebrauch ohne Reflexion	<p>Codiert werden alle Textstellen, in denen Befragte Bezug auf Stereotype nehmen, ohne diese bzw. die mit ihnen einhergehende Problematik kritisch zu reflektieren.</p> <p>Nicht codiert werden Passagen, in denen Befragte Stereotype als Erklärungen heranziehen, wenn der Fokus auf dem erklärenden Moment liegt.</p> <p>Ankerbeispiel: Weil Schule ähm und das betrifft die ganzen Grundschule bis-bis Abitur und so weiter. (einatmen) Ähm das ist keine Schule ähm im klassischeren Sinne für-für Jungs. Weil Jungs lernen anders und die haben viele Schwierigkeiten damit, so wie das System jetzt ist. Dass ich eher das Problem seh, dass die Jungs irgendwann ähm abgehängt werden, ähm weil wir eben auf dieses Lernen gar nicht klar kommen. Wir brauchen (.) glaube ich eher so 'n bisschen aktiveres Lernen. Hand anlegen, basteln, was weiß ich was. (Fall02: 111)</p>
Gebrauch mit Reflexion	<p>Mit diesem Code werden alle Textstellen versehen, in denen Befragte selber auf Stereotype Bezug nehmen, diese jedoch sodann kritisch diskutieren und so ein Bewusstsein für die Problematik der Stereotypisierung offenbaren.</p> <p>Nicht codiert werden Textstellen, die nur der kritischen Reflexion von Stereotypen dienen, ohne diese selber einzubringen.</p> <p>Ankerbeispiel: Wir haben noch mehr das Problem wir haben ja auch kulturelle Unterschiede. Also die die sind schon. Von daher, es gibt viel mehr Unterschiede kultureller Art zwischen chinesischen Studierenden, zwischen indischen Studierenden, zwischen afrikanischen Studierenden und Europäern. (einatmen) Ähm da sind die Unterschiede da. Aber es ist immer ähm letztendlich ist immer die Person und, und, und es ist/ hat ähm also das, was die, was sie, was sie, was von ihren Fähigkeiten abhängt und, und es ist in keiner Weise ähm lässt sich das an, an Geschlecht, an Religion, an Staatszugehörigkeit in irgendeiner Art und Weise festmachen. (Fall15: 47)</p>
Sonstiges	<p>Aussagen zu Stereotypen, die sich keiner der anderen SKs zuordnen lassen</p> <p>Kein Ankerbeispiel, da keine Gemeinsamkeit zwischen eventuellen Codings.</p>

9.4 SPSS-Outputs

Die Arbeit im Statistik-Programm SPSS lässt sich mittels der sogenannten Outputs nachvollziehen. Für die deskriptiven bi- und univariaten Analysen sowie die Clusteranalysen wurden jeweils einzelne Outputs generiert, die sich online einsehen lassen.

9.4.1 Univariate Analyse

<https://www.dropbox.com/scl/fi/tloddvum3jyxzo2tlo960/SPSS-Output-Univariate-Analyse.pdf?rlkey=pwwkjlwvyklt13pk9o68yurux&dl=0>

9.4.2 Bivariate Analyse

<https://www.dropbox.com/scl/fi/4wv3nh3t0lbe43pendblw/SPSS-Output-Bivariate-Analyse.pdf?rlkey=k4ug6z486bapfw3nsa8jgdtgm&dl=0>

9.4.3 Clusteranalysen

<https://www.dropbox.com/scl/fi/18p0hiemilrfq0j6dgnhb/SPSS-Output-Clusteranalyse.pdf?rlkey=40md1d9qn0gseuqwfzkzprq3jn&dl=0>

9.5 Tabellen

	Status- gruppe	Geschlecht	Alter	Erfahrungen im Bereich der Gleichstellung	Erfahrungen in der Erstellung von Fragebögen
P1	Wissenschaftlich Beschäftigte	Weiblich	60-65	Bezeichnet sich als Expertin, war wissenschaftlich in diesem Bereich tätig	Hat bereits mehr-fach empirische Studien konzipiert und durchgeführt, sieht sich als Expertin
P2	Professor*in	Weiblich	40-49	Sieht sich als „informierte Laiin“, war bereits Frauenbeauftragte und in vers. Gremien/ Arbeitskreisen aktiv	Hat auf Basis einer Theorie einen Fragebogen entwickelt, der inzwischen in mehrere Sprachen übersetzt ist
P3	Wissenschaftlich Beschäftigte	Weiblich	30-39	Keine Angabe	Keine Angabe
P4	Studierende	Weiblich	30-39	Nein	Nein
P5	Beschäftigt in Verwaltung & Technik	Weiblich	60-65	Nein	Nein
P6	Professor*in	Männlich	50-59	Ja, in Einstellungsverfahren	Ja, erstellt selber Fragebögen und betreut empirische Arbeiten
P7	Beschäftigt in Verwaltung & Technik	Männlich	50-59	Nicht im akademischen Kontext, hat sich privat mit dem Thema beschäftigt	Aus Interesse mit Statistik und der Fragebogenerstellung beschäftigt
P8	Wissenschaftlich Beschäftigte	Männlich	40-49	Hat maximal rudimentäre Kenntnisse	Einige Jahre in dem Bereich gearbeitet, mehr Erfahrung in der Auswertung als der Erstellung

Tabelle 9-1 - Zusammensetzung des Pretest-Samples

		Häufigkeiten von \$grnd_dskrmnrg		
		Antworten	Prozent der Fälle	
		N	Prozent	
Erlebte Diskrimi- nierungsgründe ^a	Ja, wegen meines Geschlechts.	96	41,2%	60,8%
	Ja, wegen meiner Herkunft.	28	12,0%	17,7%
	Ja, als Studienpionier*in (sog. Erstakademiker*in - erste Person aus der Familie, die studiert).	33	14,2%	20,9%
	Ja, wegen psychischer und/oder physischer Beeinträchtigungen.	35	15,0%	22,2%
	Ja, aus sonstigen Gründe.	41	17,6%	25,9%
Gesamt		233	100,0%	147,5%

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

Tabelle 9-2 - Angewählte Diskriminierungsgründe

		Häufigkeiten von \$nlss_nggmnt_std		
		Antworten		Prozent der Fälle
		N	Prozent	
Engagement- anlässe Studierende ^a	Ja, in meinem Privatleben.	90	63,4%	85,7%
	Ja, indem ich mich in Gremien, Arbeitskreisen, Kommissionen, etc. engagiert habe.	19	13,4%	18,1%
	Ja, indem ich Aspekte der Gleichstellung im Studium thematisiert habe (bspw. in Diskussionsbeiträgen oder Studienleistungen).	18	12,7%	17,1%
	Ja, auf andere Art und Weise.	15	10,6%	14,3%
Gesamt		142	100,0%	135,2%

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

Tabelle 9-3 - Angewählte Anlässe des Engagements für Gleichstellung, Studierende

		Häufigkeiten von \$nlss_nggmnt_bschtgt		
		Antworten		Prozent der Fälle
		N	Prozent	
Engagement- anlässe Beschäftigte ^a	Ja, in meinem Privatleben.	36	27,9%	70,6%
	Ja, indem ich mich im Berufsleben in Gremien, Arbeitskreisen, etc. entsprechend eingebracht habe.	34	26,4%	66,7%
	Ja, indem ich Arbeitszeit und/oder andere Ressourcen für das Thema aufgebracht habe.	29	22,5%	56,9%
	Ja, indem ich das Thema in der Lehre berücksichtigt habe.	24	18,6%	47,1%
	Ja, auf andere Art und Weise.	6	4,7%	11,8%
Gesamt		129	100,0%	252,9%

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

Tabelle 9-4 - Angewählte Anlässe des Engagements für Gleichstellung, Beschäftigte

Statistiken		
MSS-Skala klassiert		
N	Gültig	251
	Fehlend	22
Mittelwert		3,1952
Standardfehler des Mittelwerts		0,07268
Median		3,0000
Std.-Abweichung		1,15141
Varianz		1,326
Spannweite		5,00
Minimum		1,00
Maximum		6,00
Perzentile	25	2,0000
	50	3,0000
	75	4,0000

Tabelle 9-5 - Deskriptive Statistiken der MSS-Skala

Statistiken		
EGF-Skala klassiert		
N	Gültig	261
	Fehlend	12
Mittelwert		2,5824
Standardfehler des Mittelwerts		0,08246
Median		2,0000
Std.-Abweichung		1,33226
Varianz		1,775
Spannweite		5,00
Minimum		1,00
Maximum		6,00
Perzentile	25	2,0000
	50	2,0000
	75	3,0000

Tabelle 9-6 - Deskriptive Statistiken der EGF-Skala

Statistiken						
		BFI - Extraversio n	BFI - Neurotizismus	BFI - Offenheit	BFI - Gewissenhaftigkeit	BFI - Verträglichkeit
N	Gültig	267	268	268	268	268
	Fehlend	6	5	5	5	5
Mittelwert		3,1236	3,0616	3,6772	3,6119	3,3340
Standardfehler des Mittelwerts		0,06685	0,05770	0,06242	0,05671	0,05124
Median		3,0000	3,0000	4,0000	3,5000	3,5000
Std.-Abweichung		1,09239	0,94460	1,02192	0,92841	0,83881
Varianz		1,193	0,892	1,044	0,862	0,704
Spannweite		4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
Minimum		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Maximum		5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
Perzentile	25	2,0000	2,5000	3,0000	3,0000	3,0000
	50	3,0000	3,0000	4,0000	3,5000	3,5000
	75	4,0000	4,0000	4,5000	4,5000	4,0000

Tabelle 9-7 - Deskriptive Statistiken der BFI-Items

Statistiken

		Aus meiner Sicht erfahren Frauen in der Gesellschaft aufgrund ihres Geschlechts Nachteile	Aus meiner Sicht erfahren Frauen in der Wissenschaft aufgrund ihres Geschlechts Nachteile	Aus meiner Sicht erfahren Frauen an der Hochschule aufgrund ihres Geschlechts Nachteile	Aus meiner Sicht erfahren Frauen in meinem Studien- / Arbeitsbereich aufgrund ihres Geschlechts Nachteile
N	Gültig	272	268	267	270
	Fehlend	1	5	6	3
Mittelwert		4,23	3,70	2,19	1,84
Standardfehler des Mittelwerts		0,091	0,098	0,084	0,078
Median		5,00	4,00	2,00	1,00
Std.-Abweichung		1,496	1,601	1,375	1,277
Varianz		2,238	2,562	1,892	1,631
Spannweite		5	5	5	5
Minimum		1	1	1	1
Maximum		6	6	6	6
Perzentile	25	3,25	2,00	1,00	1,00
	50	5,00	4,00	2,00	1,00
	75	5,00	5,00	3,00	2,00

Tabelle 9-8 - Deskriptive Statistiken der Items zur Benachteiligungseinschätzung (Frauen, zusammengefasst)

Häufigkeiten von \$grnd_nchtl_hs

		Antworten		Prozent der Fälle
		N	Prozent	
		Benachteiligungsgründe Frauen ^a		
	Durch eine männlich ausgeprägte Hochschulkultur	35	30,2%	66,0%
	Durch geäußerte Stereotype ('Technik ist nichts für Frauen')	29	25,0%	54,7%
	Durch ungleiche Geschlechteranteile unter Lehrenden / Beschäftigten	30	25,9%	56,6%
	Durch ungleiche Geschlechteranteile unter Studierenden.	15	12,9%	28,3%
	Sonstiges	7	6,0%	13,2%
Gesamt		116	100,0%	218,9%

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

Tabelle 9-9 - Genannte Gründe für die Benachteiligung von Frauen an der Hochschule

Häufigkeiten von \$grnd_nchtl_sg

		Antworten		Prozent der Fälle
		N	Prozent	
Benachteiligungsgründe SG ^a	Durch eine männliche geprägte Fachkultur	19	30,6%	76,0%
	Durch geäußerte Stereotype ("Technik ist nichts für Frauen")	13	21,0%	52,0%
	Durch ungleiche Geschlechteranteile unter Lehrenden / Beschäftigten	13	21,0%	52,0%
	Durch ungleiche Geschlechteranteile unter Studierenden	13	21,0%	52,0%
	Sonstiges	4	6,5%	16,0%
Gesamt		62	100,0%	248,0%

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

Tabelle 9-10 - Genannte Gründe für die Benachteiligung von Frauen im Studiengang

Häufigkeiten von \$grnd_nchtl_rbstbrch

		Antworten		Prozent der Fälle
		N	Prozent	
Benachteiligungsgründe Arbeitsbereich ^a	Durch eine männlich geprägte Kultur	6	46,2%	85,7%
	Durch geäußerte Stereotype ("Technik ist nichts für Frauen")	4	30,8%	57,1%
	Durch ungleiche Geschlechteranteile unter Lehrenden / Beschäftigten	2	15,4%	28,6%
	Sonstiges	1	7,7%	14,3%
Gesamt		13	100,0%	185,7%

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

Tabelle 9-11 - Genannte Gründe für die Benachteiligung von Frauen im Arbeitsbereich

MSS-Skala klassiert * Geschlecht binär Kreuztabelle

MSS-Skala klassiert		Anzahl	Geschlecht binär		Gesamt
			Weiblich	Männlich	
1 - Stimme überhaupt nicht zu		5	2	7	
	% von Geschlecht binär	3,6%	1,9%	2,9%	
2.00		53	17	70	
	% von Geschlecht binär	38,4%	16,3%	28,9%	
3.00		54	27	81	
	% von Geschlecht binär	39,1%	26,0%	33,5%	
4.00		19	26	45	
	% von Geschlecht binär	13,8%	25,0%	18,6%	
5.00		6	28	34	
	% von Geschlecht binär	4,3%	26,9%	14,0%	
6 - Stimme voll und ganz zu		1	4	5	
	% von Geschlecht binär	0,7%	3,8%	2,1%	
Gesamt		138	104	242	
	% von Geschlecht binär	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)	Exakte Sig. (zweiseitig)	Exakte Sig. (einseitig)	Punkt-Wahrscheinlichkeit
Pearson-Chi-Quadrat	41.976 ^a	5	0,000	0,000		
Likelihood-Quotient	43,608	5	0,000	0,000		
Exakter Test nach Fisher-Freeman-Halton	42,405			0,000		
Zusammenhang linear-mit-linear	37.625 ^b	1	0,000	0,000	0,000	0,000
Anzahl der gültigen Fälle	242					

a. 4 Zellen (33.3%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 2.15.

b. Die standardisierte Statistik ist 6.134.

Symmetrische Maße

		Wert	Näherungsweise Signifikanz	Exakte Signifikanz
Nominal- bzgl. Nominalmaß	Phi	0,416	0,000	0,000
	Cramer-V	0,416	0,000	0,000
Anzahl der gültigen Fälle		242		

Tabelle 9-12 - Zusammenhang Geschlecht binär * MSS-Skala (klassiert)

EGF-Skala klassiert * Geschlecht binär Kreuztabelle

		Geschlecht binär		Gesamt	
		Weiblich	Männlich		
EGF-Skala klassiert	1 - Stimme überhaupt nicht zu	Anzahl	46	10	56
		% von Geschlecht binär	31,7%	9,5%	22,4%
	2.00	Anzahl	60	26	86
		% von Geschlecht binär	41,4%	24,8%	34,4%
	3.00	Anzahl	31	29	60
		% von Geschlecht binär	21,4%	27,6%	24,0%
	4.00	Anzahl	5	18	23
		% von Geschlecht binär	3,4%	17,1%	9,2%
	5.00	Anzahl	0	12	12
		% von Geschlecht binär	0,0%	11,4%	4,8%
	6 - Stimme voll und ganz zu	Anzahl	3	10	13
		% von Geschlecht binär	2,1%	9,5%	5,2%
Gesamt		Anzahl	145	105	250
		% von Geschlecht binär	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)	Exakte Sig. (zweiseitig)	Exakte Sig. (einseitig)	Punkt-Wahrscheinlichkeit
Pearson-Chi-Quadrat	54.771 ^a	5	0,000	0,000		
Likelihood-Quotient	60,947	5	0,000	0,000		
Exakter Test nach Fisher-Freeman-Halton	56,860			0,000		
Zusammenhang linear-mit-linear	48.708 ^b	1	0,000	0,000	0,000	0,000
Anzahl der gültigen Fälle	250					

a. 0 Zellen (0.0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 5.04.

b. Die standardisierte Statistik ist 6.979.

Symmetrische Maße

		Wert	Näherungsweise Signifikanz	Exakte Signifikanz
Nominal- bzgl. Nominalmaß	Phi	0,468	0,000	0,000
	Cramer-V	0,468	0,000	0,000
Anzahl der gültigen Fälle		250		

Tabelle 9-13 - Zusammenhang Geschlecht binär * EGF-Skala (klassiert)

Zusammenfassung der Kreuztabellen

Tab

		Aus meiner Sicht erfahren Frauen in der Gesellschaft aufgrund ihres Geschlechts Nachteile			Aus meiner Sicht erfahren Frauen in der Wissenschaft aufgrund ihres Geschlechts Nachteile			Aus meiner Sicht erfahren Frauen an der Hochschule aufgrund ihres Geschlechts Nachteile			Aus meiner Sicht erfahren Frauen in meinem Studien- / Arbeitsbereich aufgrund ihres Geschlechts Nachteile		
		Geschlecht binär		Gesamt	Geschlecht binär		Gesamt	Geschlecht binär		Gesamt	Geschlecht binär		Gesamt
		Weiblich	Männlich		Weiblich	Männlich		Weiblich	Männlich		Weiblich	Männlich	
1 - Stimme überhaupt nicht zu	Anzahl	2	19	21	8	27	35	51	61	112	67	83	150
	% von Geschlecht binär	1,3%	17,6%	8,0%	5,3%	25,0%	13,6%	34,0%	57,0%	43,6%	44,1%	77,6%	57,9%
2	Anzahl	9	12	21	8	23	31	36	21	57	47	10	57
	% von Geschlecht binär	5,8%	11,1%	8,0%	5,3%	21,3%	12,0%	24,0%	19,6%	22,2%	30,9%	9,3%	22,0%
3	Anzahl	14	10	24	21	17	38	26	12	38	13	7	20
	% von Geschlecht binär	9,1%	9,3%	9,2%	14,0%	15,7%	14,7%	17,3%	11,2%	14,8%	8,6%	6,5%	7,7%
4	Anzahl	39	24	63	38	16	54	23	9	32	14	3	17
	% von Geschlecht binär	25,3%	22,2%	24,0%	25,3%	14,8%	20,9%	15,3%	8,4%	12,5%	9,2%	2,8%	6,6%
5	Anzahl	50	26	76	55	14	69	10	1	11	8	2	10
	% von Geschlecht binär	32,5%	24,1%	29,0%	36,7%	13,0%	26,7%	6,7%	0,9%	4,3%	5,3%	1,9%	3,9%
6 - Stimme voll und ganz zu	Anzahl	40	17	57	20	11	31	4	3	7	3	2	5
	% von Geschlecht binär	26,0%	15,7%	21,8%	13,3%	10,2%	12,0%	2,7%	2,8%	2,7%	2,0%	1,9%	1,9%
Gesamt	Anzahl	154	108	262	150	108	258	150	107	257	152	107	259
	% von Geschlecht binär	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabelle 9-14 - Zusammenfassung der Kreuztabellen Geschlecht binär * Benachteiligungseinschätzung

Maße des Zusammenhangs

		Geschlecht binär * Aus meiner Sicht erfahren Frauen in der Gesellschaft aufgrund ihres Geschlechts Nachteile		Geschlecht binär * Aus meiner Sicht erfahren Frauen in der Wissenschaft aufgrund ihres Geschlechts Nachteile		Geschlecht binär * Aus meiner Sicht erfahren Frauen an der Hochschule aufgrund ihres Geschlechts Nachteile		Geschlecht binär * Aus meiner Sicht erfahren Frauen in meinem Studien- / Arbeitsbereich aufgrund ihres Geschlechts Nachteile					
Chi-Quadrat-Tests													
		Wert	df	Exakte Signifikanz (zweiseitig)	Wert	df	Exakte Signifikanz (zweiseitig)	Wert	df	Exakte Signifikanz (zweiseitig)	Wert	df	Exakte Signifikanz (zweiseitig)
Pearson-Chi-Quadrat		28.077 ^a	5	0,000	48.376 ^c	5	0,000	16.908 ^f	5	0,004	31.577 ^h	5	0,000
Likelihood-Quotient		29,752	5	0,000	49,946	5	0,000	17,969	5	0,004	33,535	5	0,000
Exakter Test nach Fisher-Freeman-Halton		28,639		0,000	48,873		0,000	16,859		0,004	32,333		0,000
Zusammenhang linear-mit-linear		22.087 ^b	1	0,000	37.427 ^d	1	0,000	11.867 ^g	1	0,001	14.065 ⁱ	1	0,000
Anzahl der gültigen Fälle		262			258			257			259		
		a. 0 Zellen (,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 8,66.		c. 0 Zellen (,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 12,98.		f. 3 Zellen (25,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 2,91.		h. 3 Zellen (25,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 2,07.					
		b. Die standardisierte Statistik ist -4,700.		d. Die standardisierte Statistik ist -6,118.		g. Die standardisierte Statistik ist -3,445.		i. Die standardisierte Statistik ist -3,750.					
Symmetrische Maße													
		Wert	Näherungsweise Signifikanz	Wert	Näherungsweise Signifikanz	Wert	Näherungsweise Signifikanz	Wert	Näherungsweise Signifikanz				
Nominal- bzgl. Nominalmaß	Phi	0,327	0,000	0,433	0,000	0,256	0,005	0,349	0,000				
	Cramer-V	0,327	0,000	0,433	0,000	0,256	0,005	0,349	0,000				
Anzahl der gültigen Fälle			262		258		257		259				

Tabelle 9-15 - Zusammenhangsmaße der Kreuztabellen aus Tab. 9-14

Zusammenfassung der Kreuztabellen

		Aus meiner Sicht erfahren Frauen in der Gesellschaft aufgrund ihres Geschlechts Nachteile			Aus meiner Sicht erfahren Frauen in der Wissenschaft aufgrund ihres Geschlechts Nachteile			Aus meiner Sicht erfahren Frauen an der Hochschule aufgrund ihres Geschlechts Nachteile			Aus meiner Sicht erfahren Frauen in meinem Studien- / Arbeitsbereich aufgrund ihres Geschlechts Nachteile		
		Befragte*r hat sich bereits diskriminiert gefühlt		Gesamt	Befragte*r hat sich bereits diskriminiert gefühlt		Gesamt	Befragte*r hat sich bereits diskriminiert gefühlt		Gesamt	Befragte*r hat sich bereits diskriminiert gefühlt		Gesamt
		Nein	Ja		Nein	Ja		Nein	Ja		Nein	Ja	
1 - Stimme überhaupt nicht zu	Anzahl	12	10	22	22	15	37	60	57	117	78	75	153
	% von Befragte*r hat sich bereits diskriminiert gefühlt	10,8%	6,4%	8,2%	20,4%	9,6%	14,0%	56,1%	36,5%	44,5%	71,6%	47,8%	57,5%
2	Anzahl	15	5	20	20	13	33	23	33	56	19	41	60
	% von Befragte*r hat sich bereits diskriminiert gefühlt	13,5%	3,2%	7,5%	18,5%	8,3%	12,5%	21,5%	21,2%	21,3%	17,4%	26,1%	22,6%
3	Anzahl	14	11	25	15	23	38	14	24	38	8	12	20
	% von Befragte*r hat sich bereits diskriminiert gefühlt	12,6%	7,0%	9,3%	13,9%	14,7%	14,4%	13,1%	15,4%	14,4%	7,3%	7,6%	7,5%
4	Anzahl	29	37	66	24	29	53	7	26	33	2	15	17
	% von Befragte*r hat sich bereits diskriminiert gefühlt	26,1%	23,6%	24,6%	22,2%	18,6%	20,1%	6,5%	16,7%	12,5%	1,8%	9,6%	6,4%
5	Anzahl	26	51	77	18	53	71	2	10	12	1	8	9
	% von Befragte*r hat sich bereits diskriminiert gefühlt	23,4%	32,5%	28,7%	16,7%	34,0%	26,9%	1,9%	6,4%	4,6%	0,9%	5,1%	3,4%
6 - Stimme voll und ganz zu	Anzahl	15	43	58	9	23	32	1	6	7	1	6	7
	% von Befragte*r hat sich bereits diskriminiert gefühlt	13,5%	27,4%	21,6%	8,3%	14,7%	12,1%	0,9%	3,8%	2,7%	0,9%	3,8%	2,6%
Gesamt	Anzahl	111	157	268	108	156	264	107	156	263	109	157	266
	% von Befragte*r hat sich bereits diskriminiert gefühlt	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabelle 9-16 - Zusammenfassung der Kreuztabellen Diskriminierungserfahrung * Benachteiligungseinschätzung

Maße des Zusammenhang

Befragter*r hat sich bereits diskriminiert gefühlt * Aus meiner Sicht erfahren Frauen in der Gesellschaft aufgrund ihres Geschlechts Nachteile	Befragte*r hat sich bereits diskriminiert gefühlt * Aus meiner Sicht erfahren Frauen in der Wissenschaft aufgrund ihres Geschlechts Nachteile	Befragte*r hat sich bereits diskriminiert gefühlt * Aus meiner Sicht erfahren Frauen an der Hochschule aufgrund ihres Geschlechts Nachteile	Befragte*r hat sich bereits diskriminiert gefühlt * Aus meiner Sicht erfahren Frauen in meinem Studien- / Arbeitsbereich aufgrund ihres Geschlechts Nachteile
--	---	---	---

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Exakte Signifikanz (zweiseitig)	Wert	df	Exakte Signifikanz (zweiseitig)	Wert	df	Exakte Signifikanz (zweiseitig)	Wert	df	Exakte Signifikanz (zweiseitig)
Pearson-Chi-Quadrat	20.865 ^a	5	0,001	20.287 ^c	5	0,001	15.756 ^f	5	0,006	19.868 ^h	5	0,001
Likelihood-Quotient	21,177	5	0,001	20,590	5	0,001	16,779	5	0,007	21,825	5	0,001
Exakter Test nach Fisher-Freeman-Halton	20,759		0,001	20,246		0,001	15,484		0,007	19,769		0,001
Zusammenhang linear-mit-linear	16.956 ^b	1	0,000	16.614 ^d	1	0,000	15.176 ^g	1	0,000	16.203 ⁱ	1	0,000
Anzahl der gültigen Fälle	268			264			263			266		

a. 0 Zellen (,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 8,28.

b. Die standardisierte Statistik ist 4,118.

c. 0 Zellen (,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 13,09.

d. Die standardisierte Statistik ist 4,076.

f. 3 Zellen (25,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 2,85.

g. Die standardisierte Statistik ist 3,896.

h. 3 Zellen (25,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 2,87.

i.. Die standardisierte Statistik ist 4,025.

Symmetrische Maße

		Näherungsweise		Näherungsweise		Näherungsweise		Näherungsweise	
		Wert	Signifikanz	Wert	Signifikanz	Wert	Signifikanz	Wert	Signifikanz
Nominal- bzgl. Nominalmaß	Phi	0,279	0,001	0,277	0,001	0,245	0,008	0,273	0,001
	Cramer-V	0,279	0,001	0,277	0,001	0,245	0,008	0,273	0,001
Anzahl der gültigen Fälle		268		264		263		266	

Tabelle 9-17 - Zusammenhangsmaße der Kreuztabellen aus Tab 9-16

Zusammenfassung der Kreuztabellen

		Aus meiner Sicht erfahren Frauen in der Gesellschaft aufgrund ihres Geschlechts Nachteile			Aus meiner Sicht erfahren Frauen in der Wissenschaft aufgrund ihres Geschlechts Nachteile			Aus meiner Sicht erfahren Frauen an der Hochschule aufgrund ihres Geschlechts Nachteile			Aus meiner Sicht erfahren Frauen in meinem Studien- / Arbeitsbereich aufgrund ihres Geschlechts Nachteile		
		Befragte*r hat sich bereits für Gleichstellung engagiert		Gesamt	Befragte*r hat sich bereits für Gleichstellung engagiert		Gesamt	Befragte*r hat sich bereits für Gleichstellung engagiert		Gesamt	Befragte*r hat sich bereits für Gleichstellung engagiert		Gesamt
		Nein	Ja		Nein	Ja		Nein	Ja		Nein	Ja	
1 -	Anzahl	16	6	22	22	15	37	69	48	117	81	71	152
Stimme überhaupt nicht zu	% von Befragte*r hat sich bereits für Gleichstellung engagiert	14,2%	3,9%	8,2%	25	12	37	61,1%	32,2%	44,7%	71,7%	46,7%	57,4%
2	Anzahl	14	6	20	22,5%	7,9%	14,1%	23	33	56	23	37	60
	% von Befragte*r hat sich bereits für Gleichstellung engagiert	12,4%	3,9%	7,5%	21	12	33	20,4%	22,1%	21,4%	20,4%	24,3%	22,6%
3	Anzahl	13	12	25	18,9%	7,9%	12,5%	12	25	37	6	14	20
	% von Befragte*r hat sich bereits für Gleichstellung engagiert	11,5%	7,8%	9,4%	13	24	37	10,6%	16,8%	14,1%	5,3%	9,2%	7,5%
4	Anzahl	30	36	66	11,7%	15,8%	14,1%	8	25	33	1	15	16
	% von Befragte*r hat sich bereits für Gleichstellung engagiert	26,5%	23,4%	24,7%	22	32	54	7,1%	16,8%	12,6%	0,9%	9,9%	6,0%
5	Anzahl	23	54	77	19,8%	21,1%	20,5%	0	12	12	1	9	10
	% von Befragte*r hat sich bereits für Gleichstellung engagiert	20,4%	35,1%	28,8%	23	49	72	0,0%	8,1%	4,6%	0,9%	5,9%	3,8%
6 -	Anzahl	17	40	57	20,7%	32,2%	27,4%	1	6	7	1	6	7
Stimme voll und ganz zu	% von Befragte*r hat sich bereits für Gleichstellung engagiert	15,0%	26,0%	21,3%	7	23	30	0,9%	4,0%	2,7%	0,9%	3,9%	2,6%
Gesamt	Anzahl	113	154	267	6,3%	15,1%	11,4%	113	149	262	113	152	265
	% von Befragte*r hat sich bereits für Gleichstellung engagiert	100,0%	100,0%	100,0%	111	152	263	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabelle 9-18 - Zusammenfassung der Kreuztabellen zu Engagement für Gleichstellung * Benachteiligungseinschätzung

Maße des Zusammenhang

Befragte*r hat sich bereits für Gleichstellung engagiert * Aus meiner Sicht erfahren Frauen in der Gesellschaft aufgrund ihres Geschlechts Nachteile												Befragte*r hat sich bereits für Gleichstellung engagiert * Aus meiner Sicht erfahren Frauen in der Wissenschaft aufgrund ihres Geschlechts Nachteile												Befragte*r hat sich bereits für Gleichstellung engagiert * Aus meiner Sicht erfahren Frauen an der Hochschule aufgrund ihres Geschlechts Nachteile												Befragte*r hat sich bereits für Gleichstellung engagiert * Aus meiner Sicht erfahren Frauen in meinem Studien- / Arbeitsbereich aufgrund ihres Geschlechts Nachteile											
Chi-Quadrat-Tests												Chi-Quadrat-Tests												Chi-Quadrat-Tests												Chi-Quadrat-Tests											
		Wert	df	Exakte Signifikanz (zweiseitig)	Wert	df	Exakte Signifikanz (zweiseitig)	Wert	df	Exakte Signifikanz (zweiseitig)	Wert	df	Exakte Signifikanz (zweiseitig)	Wert	df	Exakte Signifikanz (zweiseitig)	Wert	df	Exakte Signifikanz (zweiseitig)	Wert	df	Exakte Signifikanz (zweiseitig)																									
Pearson-Chi-Quadrat		24.371 ^a	5	0,000	24.265 ^c	5	0,001	30.073 ^f	5	0,000	24.129 ^h	5	24.129 ^a																																		
Likelihood-Quotient		24,665	5	0,000	24,514	5	0,001	35,080	5	0,000	27,509	5	27,509																																		
Exakter Test nach Fisher-Freeman-Halton		24,145		0,000	23,941		0,001	31,256		0,000	24,754		24,754																																		
Zusammenhang linear-mit-linear		22.613 ^b	1	0,000	20.832 ^d	1	0,000	28.059 ^g	1	0,000	21.839 ⁱ	1	21.839 ^b																																		
Anzahl der gültigen Fälle		267			263			262			265		265																																		
				a. 0 Zellen (0.0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 8.46.				c. 0 Zellen (0.0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 12.66.				f. 2 Zellen (16.7%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 3.02.				h. 3 Zellen (25.0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 2.98.																															
				b. Die standardisierte Statistik ist 4.755.				d. Die standardisierte Statistik ist 4.564.				g. Die standardisierte Statistik ist 5.297.				i. Die standardisierte Statistik ist 4.673.																															
Symmetrische Maße																																															
		Wert	Näherungsweise Signifikanz	Wert	Näherungsweise Signifikanz	Wert	Näherungsweise Signifikanz	Wert	Näherungsweise Signifikanz	Wert	Näherungsweise Signifikanz	Wert	Näherungsweise Signifikanz	Wert	Näherungsweise Signifikanz	Wert	Näherungsweise Signifikanz	Wert	Näherungsweise Signifikanz	Wert	Näherungsweise Signifikanz	Wert	Näherungsweise Signifikanz																								
Nominal- bzgl. Nominalmaß		Phi	0,302	0,000	0,304	0,000	0,339	0,000	0,302	0,000	0,302	0,000	0,302	0,000	0,302	0,000	0,302	0,000	0,302	0,000	0,302	0,000	0,302	0,000																							
		Cramer-V	0,302	0,000	0,304	0,000	0,339	0,000	0,302	0,000	0,302	0,000	0,302	0,000	0,302	0,000	0,302	0,000	0,302	0,000	0,302	0,000	0,302	0,000																							
Anzahl der gültigen Fälle			267		263		262		265		265		265																																		

Tab. 9-19 - Zusammenhangsmaße der Kreuztabellen aus Tab. 9-18

K-Means, drei Cluster, klassiert * Drei-Cluster-Lösung Ward, klassiert Kreuztabelle

		Drei-Cluster-Lösung Ward, klassiert			Gesamt	
		1	2	3		
K-Means, drei Cluster, klassiert	1	Anzahl	69	1	0	70
		% von Drei-Cluster- Lösung Ward, klassiert	83,1%	1,4%	0,0%	29,5%
	2	Anzahl	14	71	13	98
		% von Drei-Cluster- Lösung Ward, klassiert	16,9%	98,6%	15,9%	41,4%
	3	Anzahl	0	0	69	69
		% von Drei-Cluster- Lösung Ward, klassiert	0,0%	0,0%	84,1%	29,1%
Gesamt		Anzahl	83	72	82	237
		% von Drei-Cluster- Lösung Ward, klassiert	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Pearson-Chi- Quadrat	336.698 ^a	4	0,000
Likelihood- Quotient	356,538	4	0,000
Zusammenhang linear-mit-linear	195,961	1	0,000
Anzahl der gültigen Fälle	237		

a. 0 Zellen (0.0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5.
Die minimale erwartete Häufigkeit ist 20.96.

Symmetrische Maße

	Wert	Näherungsweise Signifikanz
Nominal- bzgl. Nominalmaß	Phi 1,192	0,000
	Cramer-V 0,843	0,000
Anzahl der gültigen Fälle	237	

Tabelle 9-20 - Zusammenhang der Lösungen der hierarchischen und der K-Means-Clusteranalyse

K-Means, drei Cluster, klassiert * Two Step drei Cluster, klassiert Kreuztabelle

		Two Step drei Cluster, klassiert			Gesamt	
		1	2	3		
K-Means, drei Cluster, klassiert	1	Anzahl	30	40	0	70
		% von Two Step drei Cluster, klassiert	100,0%	45,5%	0,0%	29,5%
	2	Anzahl	0	48	50	98
		% von Two Step drei Cluster, klassiert	0,0%	54,5%	42,0%	41,4%
	3	Anzahl	0	0	69	69
		% von Two Step drei Cluster, klassiert	0,0%	0,0%	58,0%	29,1%
Gesamt		Anzahl	30	88	119	237
		% von Two Step drei Cluster, klassiert	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Pearson-Chi-Quadrat	177.673 ^a	4	0,000
Likelihood-Quotient	230,923	4	0,000
Zusammenhang linear-mit-linear	145,075	1	0,000
Anzahl der gültigen Fälle	237		

a. 0 Zellen (0.0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 8.73.

Symmetrische Maße

		Wert	Näherungsweise Signifikanz
Nominal- bzgl. Nominalmaß	Phi	0,866	0,000
	Cramer-V	0,612	0,000
Anzahl der gültigen Fälle		237	

Tabelle 9-21 - Zusammenhang der Lösungen der Two-Step- und der K-Means-Clusteranalyse

	Skalenwert	Klassiert zu
Benachteiligungs- einschätzung	1	Nicht gegeben
	2	
	3	Möglich
	4	
	5	Gegeben
	6	
MSS-Skala	1	Sexismus-kritisch
	2	
	3	Nicht explizit modern- sexistisch bzw. Sexismus- kritisch
	4	
	5	Modern-sexistisch
	6	
EGF-Skala	1	Befürwortend
	2	
	3	Neutral
	4	
	5	Ablehnend
	6	

Tabelle 9-22 - Klassierung der quantitativen Daten

9.6 Abbildungen

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Soziodemografische Daten

Bitte geben Sie Ihr Alter an (in Jahren).

Welchem Geschlecht fühlen Sie sich zugehörig?

Weiblich

Männlich

Ich möchte mich keinem binären Geschlecht zuordnen.

In welchem Fachsemester befinden Sie sich?

1 2 3 4 5 6

7 8 9 10 11+

Abbildung 9-1 - Screenshot der Altersabfrage

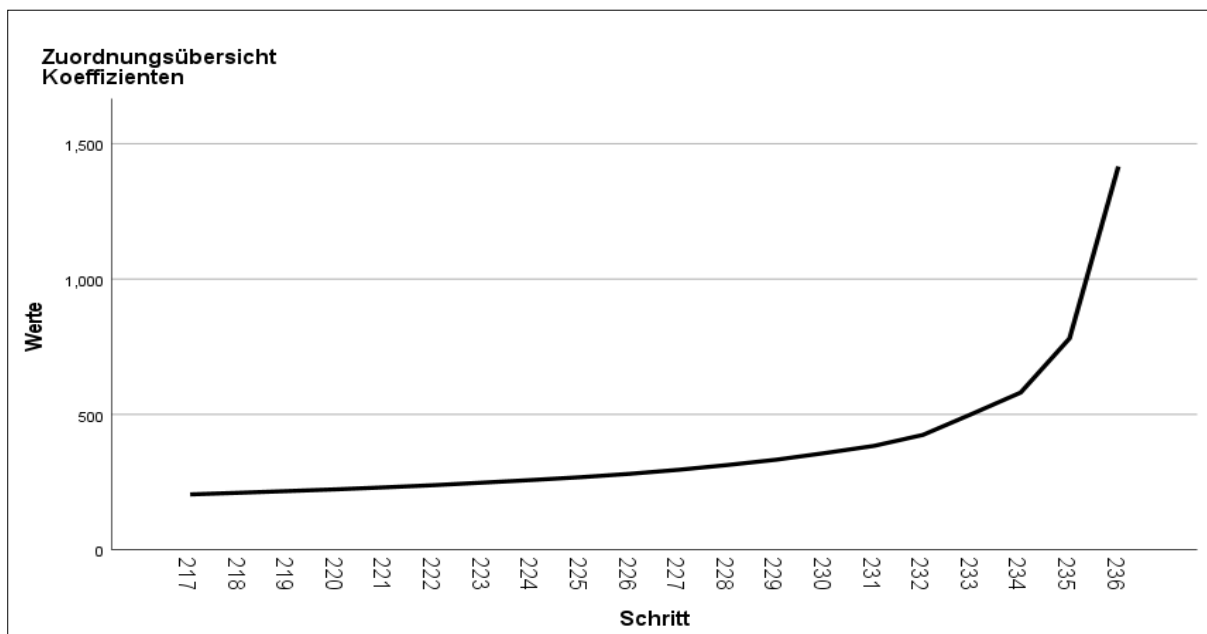


Abbildung 9-2 - Scree-Plot der Fusionswerte²⁴⁷

²⁴⁷ Um die Darstellung zu verdeutlichen, wurden der Scree-Plot nur für Fusionswerte >200 ausgegeben.

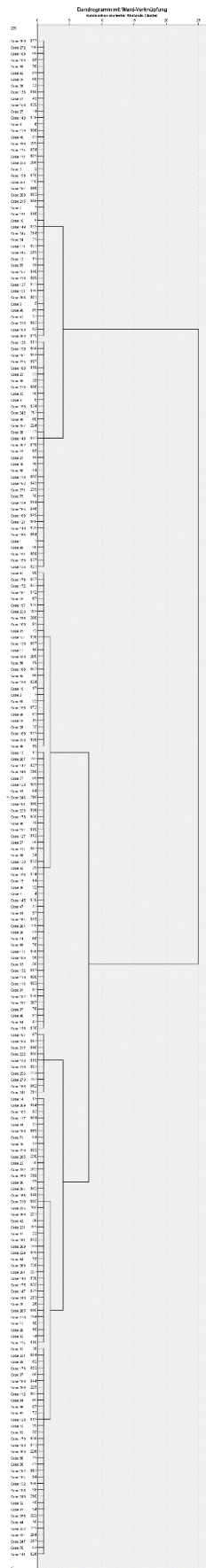


Abbildung 9-3 - Dendrogramm der ersten Clusteranalyse

9.7 Qualitative Typenbildung: Zusammenhangsanalysen

Neben der Beschreibung der einzelnen Typen bietet es sich an, zu analysieren, ob sich Zusammenhänge zwischen Typen und weiteren, bisher nicht berücksichtigten, sogenannten sekundären, Merkmalen zeigen (Kuckartz 2018: 158f). Dabei sind zuerst einfache Zusammenhänge zwischen Typen und soziodemographischen Merkmalen von Interesse. Die hier zur Verfügung stehenden Angaben sind die Altersklasse, die Position an der Hochschule sowie das Geschlecht. Da das Geschlecht der Befragten jedoch nicht offengelegt werden soll, konnte es in den Analysen nicht berücksichtigt werden. Der damit einhergehende Informationsverlust konnte, mit Blick auf die Verwertung der Ergebnisse, jedoch in Kauf genommen werden kann: Für die Gestaltung von Maßnahmen ist weniger relevant, ob Geschlechterwissen und Gleichstellungsverständnis sich zwischen den Geschlechtern unterscheiden, sondern ob sich diesbezüglich Zusammenhänge zwischen den Status- und Altersgruppen zeigen.²⁴⁸ Mit Blick auf die Fälle, die den jeweiligen Typen zugeordnet sind, zeigt sich allerdings, dass keinerlei Muster zu beobachten sind (vgl. Tabelle 9-23).²⁴⁹

Für die anschließende Analyse komplexer Zusammenhänge wurde auf die Ergebnisse der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse des Material zurückgegriffen, indem Zusammenhänge zwischen den dort vergebenen Codes und den Typen untersucht wurden. Dies geschieht, indem die Aussagen aller Fälle eines Typs zu bestimmten Kategorien zusammengestellt und mit den Codings der anderen Typen verglichen werden (ebd.: 159). Die

Auswahl der einzubeziehenden Kategorien obliegt den Forschenden, wobei es sich anbietet, jene auszuwählen, die für die Forschungsfrage von eindeutiger Relevanz sind, jedoch „nicht primär der Typenbildung zugrunde lagen“ (ebd.). Mit Blick auf Forschungsfrage und -kontext werden in der Zusammenhangsanalyse die Kategorien *professionelles Handeln* und *Situationen* berücksichtigt.²⁵⁰

		Typ 1	Typ 2	Typ 3	Typ 4	Typ 5
Position	Professor*in	1	2		1	
	Mittelbau / Lehrbeauftragte*r	1		2		
	Mitarbeiter*in Technik / Verwaltung	1				
	Student*in	2	1		1	1
Alter	<30	2	1			
	30-44	1		2	1	1
	45-59	2	2			
	=>60				1	

Tabelle 9-23 - Soziodemographie der Typen; absolute Häufigkeiten

²⁴⁸ Dass wiederum auch von einem Zusammenhang zwischen Status und Alter ausgegangen werden kann, ist, insbesondere im akademischen Kontext, naheliegend.

²⁴⁹ Zwar empfiehlt Kuckartz, auch statistische Tests zu nutzen, um Zusammenhänge zwischen Typen und soziodemografischen Merkmalen zu identifizieren (2018: 159), in Anbetracht der Stichprobengröße wird hiervon jedoch abgesehen.

²⁵⁰ Für die Kategorie *Situationen* gilt, dass auch die entsprechenden Subkategorien berücksichtigt wurden. Für die Kategorie *professionelles Handeln* hingegen wurden keine Subkategorien vergeben.

9.7.1 Professionelles Handeln

Mit der Kategorie *professionelles Handeln* wurden Aussagen versehen, die thematisieren, welche Relevanz Gleichstellung bzw. Geschlecht für das professionelle Handeln (ergo: Die berufliche Praxis und das Studium) der Befragten aufweisen. Codiert wurden sämtliche Passagen, aus denen sich die Relevanz für das professionelle Handeln ableiten lässt, und damit auch Ausführungen, die darlegen, dass das Thema keinen Einfluss auf dieses hat sowie prospektive Aussagen, in denen bspw. Studierende schildern, welche Relevanz des Themas sie für ihr zukünftiges Wirken im Beruf erwarten.

In den Zusammenhangsanalysen zeigt sich, dass die Aussagen der Gleichstellungsüberzeugten zum professionellen Handeln sich nicht gleichen. Während einige Fälle ausführen, dass sich Gleichstellung bzw. Geschlecht auf das eigene professionelle Handeln auswirken, sind die Themen für andere Befragte in diesem Zusammenhang (bisher) nicht relevant gewesen. Unterschiede, die sich innerhalb des Typs zeigen, scheinen dabei in erster Linie mit der Position der Befragten an der Hochschule zusammenzuhängen. So erlebt Alex Alexandrex, als in der Lehre aktive Person, das Thema nur in Bezug auf die Ansprache Studierender als bedeutend:

„Nee, die ganz kleinste Rolle ist ähm, dass ich am Anfang tatsächlich auch überlegt habe, wie ich sie anspreche. Studierende, ne. Studentinnen, düt, düt, düt. (Einatmen) Das aber/ das liegt, aber auch nur an dieser bisschen Sensitivität, weil, glaube ich, jetzt einfach viel mehr (einatmen) kommuniziert wird über die, die Art, wie man anspricht und wie man schreibt. Und so.“

(Fall16: 129)

Befragte, die sich aufgrund der beruflichen Position regelmäßig mit Gleichstellung auseinandersetzen, attestieren dem Thema erwartungsgetreu eine hohe Relevanz für das professionelle Handeln. Die Einschätzung der Studierenden, die den Gleichstellungsüberzeugten zugeordnet sind, unterscheidet sich nach persönlicher Betroffenheit. Während Leo Leonberg berichtet, das Thema sei *„bis auf diesen, bis auf eben die genderneutrale Sprache“* (Fall12: 68) bisher nicht als relevant erlebt worden, gilt für Luca Lucatus, dass auch they dem Thema per se keine Bedeutung für das Studium zuschreibt, allerdings bereits Situationen erlebt hat, in denen Geschlecht durch das Handeln Anderer zum Thema wurde. Unter anderem berichtet they von einem Hinweis einer lehrenden Person, der als übergreifend und unangenehm empfunden wurde und explizit Studentinnen adressierte:

„Aber die Art und Weise wie (Pause) ähm war halt/ also, einmal bei einem Messebesuch, dass den Studentinnen im Voraus gesagt wurde so ‚Ja, ähm sie wollen ja ernst genommen werden. Sie wollen für ihr äh (Pause) Wissen, ähm ihre Kenntnisse

äh ernst genommen werden, deshalb achten sie bitte drauf, dass sie jetzt keinen kurzen Rock anziehen, auf dem Messebesuch.‘ Äh.“

(Fall06: 116)

Auch die Aussagen der Gleichstellungsaffinen zur Relevanz der Themen für das professionelle Handeln gleichen sich nicht und auch hier zeigt sich eher ein Zusammenhang mit der Position an der Hochschule: Die dem Typ zugeordneten Professor*innen sehen ihr professionelles Handeln von Geschlechter- bzw. Gleichstellungsaspekten beeinflusst, wobei sie nicht nur das eigene Engagement, Frauen zu gewinnen und in der Lehre alle Geschlechter anzusprechen, nennen, sondern ebenso die Verantwortung, auf einer herausragenden Position die Gleichstellung an der Hochschule zu befördern und in das Kollegium hinein zu wirken:

*„Und das seh ich tatsächlich als Aufgabe in der Position ähm, was die Gleichstellung angeht, (einatmen) dass man immer wieder konsequent alle darauf hinweist, auch wenn das immer unangenehm ist, ne. Auch immer wenn dann die Kollegen sagen, ‚Wat hat Kimbor denn schon wieder. Jetzt hab ich schon wieder was Falsches gesagt, ähm, hab ich das *innen ohne Sternchen gesagt.‘ Ähm, das ist ja/ da kann man sich drüber lustig machen, das ist auch zwei, drei Mal witzig. (Einatmen) Also ich hab ja noch nie drüber gelacht. Ich kann auch nicht drüber lachen, aber, weil ähm ich `s dann doch nicht so witzig finde. Aber ähm. (Pause) Dieses Einschreiten, dieses Einschreiten, das erwarte ich eigentlich von allen, ne. Ich versuch das auch dadurch, dass ich das selber leb, zu transportieren, ne. Das man sieht, ‚Warum macht Kimbor das. Ist ja wie/ ist they jetzt ganz wahnsinnig geworden?‘ Nein, they macht das, weil da vielleicht doch was hinter steckt.“*

(Fall13: 53)

Conny Cornelsen als Student*in hingegen erlebt Geschlecht bzw. Gleichstellung nur vereinzelt und passiv, in dem Sinne, dass das Thema in Lehrveranstaltungen angesprochen wird, als relevantes Thema. Das eigene professionelle Handeln sieht they von der Thematik nicht berührt.

Auch für die Gleichstellungskritischen gilt, dass die zugeordneten Fälle die Relevanz der Themen für das eigene Handeln unterschiedlich bewerten. Da sie beide dem Mittelbau angehören, kann in diesem Fall auch die These des Zusammenhangs mit der Position an der Hochschule nicht bestätigt werden. Während Gleichstellung Dani Danebens professionelles Handeln sowohl in der Lehre als auch in anderen Kontexten beeinflusst, indem they Wert darauf legt *„ähm Frauen die gleichen Chancen wie Männern einzuräumen“* (Fall09: 75), berichtet Sam Sammen von einer Unsicherheit, die im eigenen Handeln bemerkt wird: *„Und man weiß gar nicht ‚Oh, handel ich jetzt falsch oder richtig?‘. Fängt ja bei der*

Stellenausschreibung an. Immer m/w/d dahinter. Ähm das muss man natürlich wissen, weil sonst passieren auch die Fehler.“ (Fall08: 125)

Die Haltung der Geschlechtsblinden zur Relevanz von Geschlecht und Gleichstellung im professionellen Handeln unterscheidet sich stark. Auch hier ist anzunehmen, dass dies auf die unterschiedlichen Positionen der Fälle an der Hochschule zurückzuführen ist. Während die Themen für Bente Bendixen, in Technik und Verwaltung angestellt, keinen Einfluss auf das professionelle Handeln haben, berichtet Charlie Charm als Professor*in, dass das eigene Handeln in vielfältiger Art und Weise von ihnen berührt wird. Dabei erlebt Charm das Thema in der Lehre als relevant, wenn *„Frauen anders reagieren, ähm manchmal etwas anders reagieren als Männer.“* (Fall15: 15) Hieraus folgen für they jedoch keine Konsequenzen, denn *„[a]ber ähm das hat nicht unbedingt zur Folge, dass ich da mich dann irgendwie ganz anders verhalte.“* (Fall15: 15). Das Erleben von Geschlecht als lehrrelevant führt bei Charm so nicht zwingend dazu, dass das eigene Auftreten reflektiert wird. Für die hochschulische Gleichstellung schildert they ausführlich, wie diese Handeln in den verschiedensten Zusammenhängen behindert bzw. verkompliziert – so auch, wenn they Forschungsanträge intern abstimme:

„Also wenn ich heute etwas einreiche, ähm was nicht gendergerecht geschrieben ist, krieg ich es um die Ohren gehauen. Das ist keine Empfehlung. ‚Ja, das ist ‚ne Empfehlung, sie sollen das so machen.‘ Ja das ist klar. Aber wenn ich es nicht mache, dann ähm, dann ähm krieg ich jede Menge Ärger.“

(Fall15: 57)

Zentrales Motiv in Charms Schilderungen ist die Kommunikation, die they als wenig konstruktiv erlebt und die theirs Handeln nicht dahingehend beeinflusst, *„dass sich jetzt irgendwie ähm das groß ändert“* (Fall15: 87). Stattdessen empfindet they *„schon richtig Angst, Dinge falsch zu machen“* (Fall 15: 87) und fühlt sich an totalitäre Staaten erinnert:

„Ich habe noch NIE erlebt in, (einatmen) in meinem ganzen, in meinem ganzen Hochschulalltag, (einatmen) dass ich dermaßen viel Ärger kriege, wenn ich irgendwelche formalen Fehler mache in dieser Hinsicht. [...] Aber es wird einem ständig unterstellt, (räuspern) dass man, dass man nach diesen Gesichtspunkten irgendwelche Auswahl gemacht hat. Und die Kritik davon, die ist dermaßen heftig, wie man es, ich sage es mal, von einem, ähm wie man es, ähm wie man ‚s nirgendwo anders kennt. Ne.

I: Jetzt ist der//

B: In China kennt man das schon. (Lacht)“

(Fall15: 89-91)

Toni Tornado ist der einzige Fall, der den Antifeminist*innen zugeordnet wurde und auch they berichtet nicht davon, dass das eigene Handeln an Gleichstellungs- oder Geschlechterthemen ausgerichtet wird. Sehr wohl erläutert they jedoch, wie die Thematik Gleichstellung sich auf die eigene Situation im Studium, und damit indirekt auch auf das Handeln im professionellen Kontext, auswirkt:

„Öhm es gab halt eben auch Zeiten, wo (Pause) [ich] ganz normal mit anderen Kommilitonen auch (Pause) öhm in der Mensa gesessen habe, gegessen und geredet habe und so (Pause), aber es gibt halt eben durchaus (Pause) Dinge, die spalten, und ich glaub, das sind (Pause) öhm (Pause) (seufzt), ich weiß nicht, ob man das Gesinnungen nennen kann. Das sind so (Pause) ideologische Fragen. (Pause) Öhm es gibt halt eben verschiedene Menschentypen, und ich gehör halt eben zu den Kritikern, (Pause) das ist die unbeliebteste Gruppe, weil (Pause) (lacht) sie die Leute kritisieren. Öhm (Pause) ja, das ist halt eben so das Schwierige. [...] Und dann gibt 's halt eben die Leute mit den Meinungen und Ansichten, die man nicht vertreten darf. Und das ist (Pause) relativ heftig, weil das halt eben auch direkt zu Mobbing führt, zu Ausschluss führt.“

(Fall04: 204)

Die Relevanz, die die jeweiligen Fälle den Themen Geschlecht bzw. Gleichstellung für das eigene Handeln beimessen, ist innerhalb der Typen nicht einheitlich und scheint eher nach Position, denn nach Typ zu variieren. Werden jedoch nicht konkrete Handlungen, in denen die Thematik von Bedeutung ist, sondern der Modus, in dem dies geschieht, berücksichtigt, zeigen sich gewisse Zusammenhänge: Die meisten Schilderungen der Fälle, die den Gleichstellungsüberzeugten und -affinen zuzurechnen sind, eint, dass sie das Thema aktiv in ihrem Handeln berücksichtigen. Dies impliziert eine Auseinandersetzung mit geschlechter- oder gleichstellungsrelevanten Aspekten des eigenen, professionellen Agierens. Die Geschlechtsblinden und Antifeminist*innen, die der Thematik eine Relevanz für das professionelle Handeln zusprechen, diskutieren hingegen ausschließlich, wie ihr Handeln durch Geschlechter- oder Gleichstellungsaspekte restringiert wird. Die Motivation, diese zu berücksichtigen, ist somit nicht intrinsischer Natur. Für die Gleichstellungskritischen gilt letztendlich, dass ein Fall ebenfalls in diese Richtung argumentiert, während der andere Fall ausführt, wie entsprechende Aspekte aktiv im Handeln berücksichtigt werden. Die Gleichstellungsüberzeugten und -affinen sowie die Geschlechtsblinden und Antifeminist*innen sind diesbezüglich innerlich somit recht homogen, es kann von einem Zusammenhang zwischen den Typen und der Art und Weise, in der Geschlechter- und

Gleichstellungsaspekte das Handeln beeinflussen, ausgegangen werden. Anders stellt sich die Situation für die Gleichstellungskritischen dar – die Aussagen der Fälle dieses Typs zum professionellen Handeln sind heterogen, ein Zusammenhang ist so auszuschließen.²⁵¹

9.7.2 Situationen

Mit dem Code *Situationen* wurden alle Textstellen versehen, in denen die Befragten (konkrete) Situationen thematisieren, in denen Gleichstellungsaspekte für sie relevant waren. Im Verlauf der Interviews wurden verschiedene solcher Situationen regelhaft erhoben: Neben der ersten und der letzten Situation, an die die Befragten sich erinnern können und auf die dies zutrifft, interessiert auch die erste Situation, in der dies im akademischen Kontext der Fall war.^{252, 253} Im Sinne Uwe Flicks wurden solche Situationsschilderungen²⁵⁴ mit den Subkategorien *Bedingungen, Interaktion, Strategien und Taktiken* sowie *Konsequenzen* (1996: 162) codiert. An dieser Stelle ist von besonderem Interesse, was die eingebrachten Situationen kennzeichnet und ob bzw. welche Konsequenzen für die Akteur*innen aus ihnen folgen.

Vier der Fünf Fälle, die den Gleichstellungsüberzeugten zugerechnet werden, berichten auf die Frage nach der ersten Situation von Erlebnissen in Kindheit bzw. Jugend. Dabei thematisieren drei von ihnen Situationen, die sich im Bildungskontext ereignet haben; zwei Fälle sprechen (zusätzlich) Situationen aus dem familiären Kontext an.²⁵⁵ So berichtet Leo Leonberg von der Trennung der eigenen Eltern und deren Konsequenzen:

„Ich weiß nicht, ob das darunter zählt. Aber (Pause) ich kann/ ich glaub schon. Also, für mich wurde es relevant, ähm als meine Eltern sich getrennt haben. Und mein Vater sich dazu entschlossen hat, keinen Unterhalt zu zahlen. Das ist keine Seltenheit. Das hat zwar (Pause) theoretisch so, also, äh einfach private Gründe. Für ihn. Die aber auch für

²⁵¹ Statt dem anderen Fall des Typs, gleichen die Fälle den Gleichstellungsüberzeugten und – affinen bzw. den Geschlechtsblinden und Antifeminist*innen. Dazu passend bilden die Gleichstellungskritischen auch inhaltlich den Typ, der zwischen den anderen Typen einzuordnen ist: Gleichstellung wird nicht abgelehnt, Benachteiligungen werden teilweise anerkannt, eine kritische Diskussion ihrer Ziele und Maßnahmen bleibt jedoch nicht aus.

²⁵² Zwar wird jeweils nach Gleichstellung gefragt, die Interviewpartner*innen berichten jedoch auch von Situationen, in denen in erster Linie Geschlecht relevant war. In diesen Fällen liegt der Schluss nahe, dass die Befragten hiermit eine Gleichstellungsrelevanz assoziieren.

²⁵³ Weitere Situationen wurden von den Befragten proaktiv eingebracht. Da hier jedoch die genannten im Fokus stehen, werden die entsprechenden Passagen nicht berücksichtigt.

²⁵⁴ Dabei gilt, dass nicht alle Befragten in allen Fällen Situationen im Sinne konkreter Begebenheiten schildern. Allerdings wird mit der Aufforderung, eine Situation zu schildern, das Ziel verfolgt, dass Befragte diese selbst wählen, „um darüber die für einen thematischen Bereich für die untersuchten Personen relevanten Situationen zu erhalten“ (Flick 1996: 150). So wurden die eingebrachten Situationen als solche behandelt, auch, wenn es sich eher um Repepoden oder Stereotype handelt. Der Frage, welche Datensorten durch die Bitte um Situationsschilderungen gewonnen werden können, widmet sich Flick ausführlicher (ebd.: 154f).

²⁵⁵ So reagiert Luca Lucatus auf die Frage, indem they sowohl eine Situation aus dem schulischen, als auch dem familiären Kontext schildert. Da they beide Situationen in diesem Zusammenhang als berichtenswert erachtet, werden sie hier berücksichtigt.

mich einfach nicht nachvollziehbar sind. Und (Pause) keine Ahnung. Mit Kindern kommt Verantwortung. Und die muss man eingehen, ob man will, oder nicht, so. Und ähm (Pause) ja, das war so meine erste Erfahrung, würde ich sagen.“

(Fall12: 07)

Lediglich einer der Fälle erklärt, erst im Erwerbsleben mit einer Situation konfrontiert gewesen zu sein, in der Gleichstellung von Bedeutung war. Alle Gleichstellungsüberzeugten eint, dass die letzte Situation, die sie schildern, noch nicht lange zurückliegt; Iggy Ignaz schildert hier eine Situation aus dem beruflichen Wirken, die restlichen Fälle beziehen sich auf ihr Privatleben. Auf die Frage nach der ersten Situation, in der Gleichstellung im akademischen Kontext als relevant empfunden wurde, schildern sowohl die Studierenden, als auch die Beschäftigten, die dem Typ zugeordnet wurden, Situationen, die im Studium stattgefunden haben. So werden einerseits Situationen, in denen Gleichstellung in Interaktionen relevant war, aber auch Situationen, in denen sie sich mit entsprechenden Themen beschäftigt haben, eingebracht. So berichtet Maxi Maximal, wie they sich im Rahmen eines Seminars mit verschiedenen Studien auseinandergesetzt hat:

„Das war für mich so, damals so, eindrücklich, weil ich ja selber vom Land komme, die haben einfach untersucht (einatmen) in der [Sozialwissenschaften-Fach 3-Bereich], die Wege, die Frauen im Auto/ die Zeiten ihres Lebens/ verbringen, um ihre Familie zu kutschieren, sage ich jetzt mal, platt gesagt. Ähm und dann ging es um diese, dadurch aber auch, Lebenszeiten, die damit verbracht werden, die fehlen vielleicht für (einatmen) berufliche Entwicklung, für sonstige Dinge.“

(Fall07: 79)

Für die Gleichstellungsüberzeugten gilt, dass drei Fälle von konkreten Konsequenzen, die sich aus den durchlebten Situationen ergeben haben, berichten. Dabei schildern alle drei, dass ihr Bewusstsein für die Thematik infolge der Situation gewachsen ist: Für Maxi Maximal hat die Beschäftigung im Studium es erst „ausgelöst oder bereichert“ (Fall07: 79), „das dann in anderen Fächer mitzudenken“ (Fall07: 79) und Leo Leonberg sieht die Trennung der Eltern als Auslöser des eigenen Engagements für Gleichstellung:

„[...] ähm und seitdem, im Grunde, beschäftigt mich das. Beziehungsweise seitdem (Pause) äh versuch ich daran auch immer was zu ändern. So-, sofern ich das kann. Oder zumindest drauf aufmerksam zu machen. Oder den Betroffenen zu helfen. (Pause) Indem ich einfach da bin, zum Reden, oder so.“

(Fall12: 7)

Für die Gleichstellungsaffinen gilt, dass alle Fälle (auch) Begebenheiten aus dem Privatleben einbringen, um die erste Situation zu schildern, in der Gleichstellung als relevant empfunden

wurde. Während ein Fall diese nicht chronologisch einordnet, thematisieren zwei Fälle Situationen, die als Kind in der eigenen Kernfamilie erlebt wurden. So berichtet Kim Kimbor, in einer Familie aufgewachsen zu sein, in der die Elternteile relativ gleichberechtigt waren. Erst durch einen Streit ist Gleichstellung in einer alltäglichen Situation für they zum Thema geworden:

„Aber bei uns zu Hause war das tatsächlich so, (einatmen) mein Vater hat mal mit seinem Bruder so einen richtigen Streit gehabt. Da war ich vielleicht zehn oder elf, weil er gesagt hat, ‚was saugst du denn hier am Wochenende die Wohnung, das ist doch Frauenarbeit.‘ [...] Und da ist mein Alter vollkommen ausgeflippt, ne.

(Fall13: 11-13)

Auch für die Gleichstellungsaffinen gilt, dass alle von Situationen, in denen Gleichstellung zuletzt relevant war, berichten, die noch nicht lange zurückliegen. Während zwei Fälle Situationen aus dem Privatleben schildern, berichtet Conny Cornelsen von einer Situation, die im Rahmen eines Studierendenjobs erlebt wurde:

„Ähm aber ich hab derzeit 'nen Nebenjob im [Arbeitsbereich] und im Rahmen dessen hab ich natürlich mit diversen Menschen zu tun. Ähm insbesondere telefonisch. Und (Pause) ähm da ist mir aufgefallen, war mir aufgefallen, dass zu Anfang unser System ausschließlich männlich und weiblich ähm (Pause) berücksichtigt hat. Was sich jetzt aber dann zum Glück geändert hat. Ähm das wär so die letzte Situation, wo mir das aufgefallen wär.“

(Fall05: 21)

Sowohl der studierende, als auch die professoralen Fälle geben an, die ersten Situationen, in denen Gleichstellung im akademischen Kontext relevant war, im Studium erlebt zu haben.²⁵⁶ Und ebenso berichten alle drei Fälle von Konsequenzen, die für sie aus einzelnen Situationen gefolgt sind. So entwickelte Kim Kimbor in der Folge des Streits zwischen Vater und Onkel ein Problembewusstsein, denn *„das ist da-, das erste Mal, wo ich verstanden hab, es muss ja scheinbar ein Problem geben ähm, weil man das als Kind, glaube ich, nicht direkt wahrnimmt, also nicht bewusst wahrnimmt“* (Fall13: 13) und auch die anderen Befragten geben an, für Gleichstellungsfragen sensibilisiert zu sein und dies in ihrem Handeln zu berücksichtigen. Die Fälle, die den Typ der Gleichstellungskritischen konstituieren, gleichen sich in ihrer Schilderung der ersten Situationen, in denen sie Gleichstellung als relevantes Thema erlebt haben, wenig. Während ein Fall eine Begebenheit aus der frühen Kindheit schildert, verweist

²⁵⁶ Domingo thematisiert zwar primär eine Situation, in der they als promovierende Person in eine Berufung involviert war, verweist jedoch auch kurz auf Erfahrungen während des Studiums. So gilt für alle Befragten, dass sie Gleichstellung schon während der wissenschaftlichen Ausbildung als relevantes Thema erlebt haben.

der andere Fall auf die Gründung einer eigenen Familie und die Verteilung der Sorgearbeit in der Partnerschaft. Die letzte Situation, in der sie Gleichstellung als relevantes Thema erlebt haben, verorten beide jedoch im beruflichen Kontext. Sam Sammen verweist hierzu auf die kürzlich erfolgte Wahl einer neuen Hochschulleitung:

„Also tatsächlich, wenn man jetzt auch/ dann kommen wir schon zu Hochschule. Ich hätte es gut gefunden, hätten wir eine weibliche Rektorin bekommen. Das hätte der Hochschule mal ganz gutgetan, nach, also, nach [einer] langen ähm (Pause) Ära, ähm ja, von Männern, ne. Also, da/ ich persönlich hätte das richtig gut gefunden. Ähm weiß nicht, ob das jetzt da irgendwie reinpasst. Aber da-, das ist ja schon irgendwie so 'n Rollen/ (Pause) ob 's die Gleichstellung ist? Ich hätt da das tatsächlich einfach gut gefunden, mal 'ne, 'ne Frau an der Spitze zu haben.“

(Fall08: 7)²⁵⁷

Beide Fälle berichten, gefragt nach der ersten Situation, in der sie Gleichstellung im akademischen Kontext als relevant erlebt haben, von Erlebnissen während des Studiums. So sah sich Daneben mit den Rollenvorstellungen der Kommiliton*innen konfrontiert: *„Die/ wo ich mir auch nicht vorstellen konnte, dass es halt bei anderen so extrem ist, die sagen, ‚Ja ich studier jetzt halt, hab nichts zu tun. Danach, ja, werd ich halt erstmal Mutti und bleib halt zehn Jahre zu Hause.‘“* (Fall 09:35)

Auch wenn Fälle, die den Gleichstellungskritischen zugeordnet sind, Gleichstellung in verschiedenen Situationen als relevant erlebt haben, so scheint dies weitestgehend folgenlos geblieben zu sein: Denn Konsequenzen, die sich hieraus ergeben hätten, schildern sie nicht. Die Geschlechtsblinden berichten davon, dass sie Gleichstellung erstmals in Situationen als relevant erlebt haben, in denen das Thema von Dritten an sie herangetragen wurde. Dabei thematisiert ein Fall eine konkrete Situation aus dem beruflichen Kontext, Bente Bendixen hingegen legt dar, dass das Thema they durch die Medien vermittelt wurde: *„Aufgefallen (Pause) würde ich fast sagen, ist es mir tatsächlich so in meinem Umfeld noch nicht (Pause) so extrem, würde ich sagen. Ich hör das, ähm also durch die Medien, natürlich ähm, ähm.“* (Fall02: 16) Weiter erklären beide Fälle, dass sie keine Notwendigkeit sehen, sich aktiv mit der Thematik zu beschäftigen, und mit den Worten *„wenn jemand aktiv sich damit auseinandersetzt, dann da, wo, wo irgendwie, wo man Handlungsbedarf sieht, so. Den ähm so direkt habe ich den nicht gesehen“* (Fall15: 15) erklärt Charm auch, wieso they die Auseinandersetzung nicht sucht. Auf die Frage, in welcher Situation Gleichstellung zuletzt als relevant erlebt wurde, bezieht ein Fall sich auf den beruflichen Kontext; dem anderen Fall

²⁵⁷ Sammen äußert sich hier zwar unsicher ob der Gleichstellungsrelevanz, spontan assoziiert they diese Situation jedoch als die letzte, in der they Gleichstellung als Thema erlebt hat, sodass eine entsprechende Codierung vorgenommen wurde.

wurde diese Frage wegen einer Abweichung im Interviewverlauf nicht gestellt. Die erste Situation, in der Gleichstellung im akademischen Kontext als relevant erlebt wurde, verortet ein Fall in der Zeit, in der they bereits in der Wissenschaft beschäftigt war, Bente Bendixen hingegen hat diese im Studium erlebt. Diesbezüglich erläutert they, dass das Thema „*eher in die negative Richtung*“ (Fall02: 76) aufgefallen sei:

„Weil ähm an der Hochschule [Großstadt 1 in Norddeutschland] gibt es den Studiengang Frauen-Informatik. Informatik war da/ oder ist auch immer noch/ auch da seh ich die Änderung/ ähm, ähm, aber war damals noch so, ich sag mal, eher der, (einatmen) der Männer-, Nerd- ähm (Pause) Studiengang, wo (Pause) auch relativ gering waren. [...] Ähm und dann gab es halt ähm nebenher noch einen Studiengang, der sich da nannte ‚Frauen-Informatik‘.“

(Fall02: 76-77)

Dass sich aus einzelnen Situationen Konsequenzen ergeben haben, schildert nur Bente Bendixen, indem they u. A. ausführt, dass die mediale Thematisierung das eigene Bewusstsein für Gleichstellungsthemen geschärft habe:

„Ähm ich (Pause) wie gesagt hab, hab ich ja persönlich keine eigene Motivation mich da, ich sage, mal, in diesem Thema zu beschäftigen, sondern es ist schon irgendwo durch die öffentlichen Medien auf mich zugetragen worden, sage ich mal. Ähm und je mehr und mehr ähm das (Pause), ich sag mal angesprochen wurde, desto kritischer habe ich das auch hinterfragt. Und, und, (einatmen) solche Beispiele, sag ich mal, auch öfter im-im Leben gesehen. (einatmen) [...] Was mir selbst gar nicht bewusst war. Ähm und ja, dadurch bin ich halt eher dazu gekommen.“

(Fall02: 26)

Toni Tornado ist der einzige Fall, der dem Typ der Antifeminist*innen zugeordnet ist und nimmt auf eine Begebenheit im Privaten Bezug, um die erste Situation zu schildern, in der Gleichstellung als relevant erlebt wurde. Dabei ordnet they die Situation zeitlich nicht ein, da es sich bei dieser jedoch um einen auf Instagram ausgetragenen Konflikt handelt, muss diese Situation in theirs Erwachsenenalter verortet werden.²⁵⁸ Die letzte Situation, in der Tornado

²⁵⁸ Diesbezüglich muss darauf hingewiesen werden, dass es sich laut Tornado nicht um „*die ers-, die erste Erfahrung, die ich mit Feminismus gemacht habe, aber eine (Pause) relativ einschneidende*“ (Fall04: 106) handelt. Die Offenheit, dass Befragte selber festlegen, welche Situationen sie einbringen möchten, ist grundlegend für die Führung episodischer Interviews, sodass an dieser Stelle keine Nachfrage nach früheren Situationen erfolgte. An anderer Stelle antwortet Tornado auf die Frage, wie they sich die drastische Einstellung „*der Stimme in meinem Kopf*“ (Fall04: 146) zu Gleichstellung erklärt, they „*denke, das hat viele (Pause) Gründe und Ursachen. Öhm würde jetzt wahrscheinlich in die Tiefenpsychologie gehen. (Pause) Öhm hängt wahrscheinlich mit dem öhm (Pause) Umfeld zusammen, in dem ich aufgewachsen bin.*“ (Fall04: 178) So liegt der Schluss nahe, dass auch Tornado bereits in der eigenen Kindheit bzw. Jugend prägende Situationen durchlebt hat.

Gleichstellung als relevant erlebt hat, liegt zum Zeitpunkt des Interviews erst wenig Stunden zurück, denn es war „[h]eute Nacht. Ich glaub, ich bin gegen fünf oder sechs Uhr schlafen gegangen. [...] (Weil ich mich?) in dieser Nacht äh mit Kerstin Kassner befasst habe.“ (Fall04: 114-116) In der Folge schildert they, dass auch diese Auseinandersetzung im Internet stattgefunden habe und persönlich motiviert war:

„Und äh Kerstin Kassner halt eben zu den Leuten gehört, die dafür gesorgt haben, dass (Pause) ich angeschnauzt wurde von halt eben genau diesem öhm Freund und Kollegen. Und das heißt also, ich hab quasi so persönlich/ das ist, das ist 'ne persönliche Sache, so ein wenig. (Räuspern) Ja, und deswegen hab ich mich da halt eben so 'n äh bisschen in die Recherche begeben, um halt eben zu gucken ,Okay, (Pause) wenn ich jetzt halt eben so 'nen Beitrag mache, den halt eben dieser Tim Held aus Braunschweig, aka Kuchen.tv, öhm, dann halt eben tatsächlich verwurstet, oder benutzt, für seine Beiträge, dass es halt eben auch irgendwo fundiert ist‘.“

(Fall04: 122)

Und obwohl Tornado verschiedentlich Situationen aus dem Studienalltag schildert, in denen Gleichstellung als relevantes Thema erlebt wurde, verlagert sich auch die auf Nachfrage eingebrachte erste Situation aus dem akademischen Kontext rasch in den digitalen Raum:

„Ich denke, es hat sich langsam hochgeschaukelt, würde ich sagen. Also, anfangs, (Pause) da sieht man das, findet das albern, denkt sich da nicht so viel dabei. (Pause) Und dann, (Pause) keine Ahnung, kommt man nach Hause, surft man im Internet und entdeckt Funk, ja. Das Jugendangebot der Öffentlich-Rechtlichen. Und dann sieht man, (Pause) diese Menschen, die auf mich (Pause) fanatisch wirken [...]“

(Fall04: 236)

Konsequenzen, die laut Tornado aus den geschilderten Situationen gefolgt sind, wirken ausschließlich dahingehend, dass theirs Perspektive bestätigt wurde. So habe die Person, mit der Tornado sich via Instagram auseinandergesetzt hat, am Ende verstanden, „dass es nichts gibt, was ich irgendwie mache, was they öhm (Pause) schlecht findet. Nicht nur das, sondern (Pause) ich handle genauso, wie they sich wünschen würde, wie ein äh Feminist handelt.“ (Fall04: 106)²⁵⁹

²⁵⁹ Das Muster, dass sich nur Konsequenzen für andere Beteiligte ergeben, zeigt sich auch in Bezug auf die von Tornado proaktiv eingebrachten Situationen, die nicht Gegenstand der Zusammenhanganalysen sind: So handelt eine der Schilderungen davon, wie they eine lehrende Person im Rahmen einer Vorlesung aufgefordert hat, keine gendergerechte Sprache zu verwenden. Dies habe nicht nur dazu geführt, dass die Person für den Rest der Veranstaltung das generische Maskulinum nutzte, sondern auch, dass eine andere studierende Person Tornado im Nachgang mitteilte, theirs Meinung zu teilen. Dass die von Tornado mehrfach angesprochene soziale

Zwischen Typen und Situationsschilderungen, die von den jeweiligen Fällen eingebracht werden, zeigen sich nur, wenn nicht die konkreten Situationen, sondern deren Verortung und die aus ihnen folgenden Konsequenzen berücksichtigt werden, Zusammenhänge. Dabei unterscheiden sich die Typen bezüglich der inneren Homogenität. Die Gleichstellungsüberzeugten und -affinen weisen eine besonders hohe Homogenität auf: Alle Fälle berichten von mindestens einer Situation aus dem privaten Kontext und diese wurden in fast allen Fällen vor dem Eintritt ins Erwachsenenalter erlebt.²⁶⁰ Ebenso verorten alle Fälle die erste Situation, die im akademischen Kontext erlebt wurde, in der Phase des eigenen Studiums und damit so früh, wie nur möglich. Und auch bezüglich der Konsequenzen gleichen sich die Schilderungen der Gleichstellungsüberzeugten und der Gleichstellungsaffinen: Sie alle gehen davon aus, dass sich aus den durchlebten Situationen Konsequenzen ergeben haben und sie sich der Thematik nun bewusster sind. Relativ homogen präsentieren sich die Gleichstellungskritischen: Die Fälle bringen mindestens eine private Situation ein, die jedoch nur in einem Fall in Kindheit und Jugend verortet wird. Im akademischen Kontext gilt für die Befragten, dass die erste Situation, in der sie Gleichstellung als relevant erlebt haben, im Studium verortet wird und beide Fälle berichten nicht von Konsequenzen, die sich aus den Situationen ergeben hätten. Weniger homogen sind die Geschlechtsblinden, eins eint sie allerdings: Die ersten Situationen, von denen sie berichten, zeichnen sich dadurch aus, dass das Thema durch Dritte an sie herangetragen wurde und haben erst im Erwachsenenalter stattgefunden. Diese Situation ist in einem der Fälle im privaten Kontext zu verorten, im anderen gilt, dass sie im akademischen Kontext stattgefunden hat. Als erste Situation, in der Gleichstellung im akademischen Kontext als relevant erlebt wurde, verweist ein Fall auf eine Begebenheit während des eigenen Studiums, der andere Fall berichtet, diese (erst) als Beschäftigte*r erlebt zu haben. Für eine geschlechtsblinde Person haben sie Konsequenzen aus den Erlebnissen ergeben, die sich in einem gesteigerten Bewusstsein zeigen. Für die Antifeminist*innen, denen nur ein Fall zugeordnet wurde, ist die innere Homogenität nicht zu beurteilen. Die antifeministische Person zeichnet sich dadurch aus, dass die privaten Situationen, die geschildert werden, erst im Erwachsenenalter stattfanden und durch Erlebnisse im akademischen Kontext angestoßen wurden. Diese wiederum wurden während des eigenen Studiums erlebt. Aus sämtlichen Situationen folgen für den Fall keine Konsequenzen, die ihn berühren, wohl aber werden Folgen für Interaktionspartner*innen

Isolation hingegen für keine der geschilderten Situationen als Konsequenz angeführt wird, mag erstaunen, ist aus theirs Perspektive jedoch folgerichtig: Denn als Ursache der Exklusion sieht they nicht das eigene Verhalten, sondern eine Meinungsdiktatur. Entsprechend wird der Ausschluss nicht als Folge des eigenen Handelns verstanden.

²⁶⁰ Für jeweils einen Fall der Typen gilt, dass die erste geschilderte Situation aus dem privaten Kontext erst im Erwachsenenalter erlebt wurde.

geschildert. Bis auf die Geschlechtsblinden sind die Typen bezüglich der Kategorie *Situationen* innerlich recht homogen, die externe Heterogenität variiert: Während sich die Gleichstellungsüberzeugten und -affinen gleichen, lassen sie sich gut von den Gleichstellungskritischen und Antifeminist*innen abgrenzen und auch diese unterscheiden sich untereinander klar. Ein Zusammenhang zwischen diesen Typen und der Verortung der von ihnen geschilderten Situationen bzw. aus ihnen folgenden Konsequenzen ist somit anzunehmen - für die Geschlechtsblinden hingegen gilt, dass der Typ intern sehr heterogen ist, sodass ein Zusammenhang hier nicht festgestellt werden kann.

Wissenschaftlicher Werdegang und bisherige Publikationen

- Seit 09/2020 **Promotion Soziologie**
Universität Vechta
- 07/2016 **Master of Arts Soziologie und Sozialforschung (Note 1,92)**
Universität Bremen
Titel der Masterthesis:
„Elternschaft und Erwerbstätigkeit in Deutschland, Schweden und Frankreich – institutionelle Rahmenbedingungen, gesellschaftliche Normen und private Realitäten“ (Note 2,0)
- 10/2013 – 03/2016 **Masterstudium Soziologie und Sozialforschung**
Universität Bremen
Thematische Vertiefung: Bildung, Arbeit und soziale Wohlfahrt
Methodische Vertiefung: Quantitative Methoden
- 10/2013 **Bachelor of Arts Soziologie (Note 1,83)**
Universität Bremen
Titel der Bachelorthesis:
„Liegt 's am Geld? Langzeitfolgen von Kinderarmut“ (Note 2,0)
- 10/2010 – 09/2013 **Bachelorstudium Soziologie**
Universität Bremen
Thematische Vertiefungen: Soziologie der Armut und Kriminalsoziologie
- Publikationen:** Dunker, Aenne. 2023. Die Erhebung des Geschlechterwissens als Grundlage strukturwirksamer Gleichstellungsarbeit. In: Britta Hoffarth, Stina Mentzing und Susanne Richter (Hrsg.), Geschlechter - Verhältnisse - Widersprüche. Frankfurt: Campus Verlag, 75-92.

Erklärungen

Hiermit erkläre ich, dass ich diese Arbeit eigenständig und selbst angefertigt habe. Alle verwendeten Hilfsmittel habe ich kenntlich gemacht.

Bremen, den

Aenne Dunker

Hiermit erkläre ich, dass ich diese Arbeit oder eine inhaltlich ähnliche Abhandlung nicht als Prüfungsarbeit für eine staatliche oder akademische Prüfung eingereicht habe.

Bremen, den

Aenne Dunker

Darüber hinaus erkläre ich, dass diese Arbeit noch nicht vollumfänglich veröffentlicht wurde. Teile der Arbeit wurden als Beitrag veröffentlicht.

Bremen, den

Aenne Dunker