

Perspektiven nach dem Studienabbruch

Rudolph, Clarissa:
Geschlechtergerechtigkeit und MINT
In: Die neue Hochschule, 2022-6, S. 26–29.

Permalink:

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7303400>

Impressum

Herausgeber:

Hochschullehrerbund –
Bundesvereinigung e. V. **h**l**b**
Godesberger Allee 64 | 53175 Bonn
Telefon: 0228 555 256-0
Fax: 0228 555 256-99

Chefredakteur:

Prof. Dr. Christoph Maas
Molkenbührstr. 3 | 22880 Wedel
Telefon: 04103 141 14
christoph.maas@haw-hamburg.de
(verantwortlich im Sinne des Presserechts
für den redaktionellen Inhalt)

Redaktion:

Dr. Karla Neschke
Telefon: 0228 555 256-0
karla.neschke@h**l**b.de

Gestaltung und Satz:

Nina Reeber-Laqua,
www.reeber-design.de

Herstellung:

Wienands Print + Medien GmbH
Linzer Straße 140 | 53604 Bad Honnef

Erscheinung:

zweimonatlich

Verbands offiziell ist die Rubrik „**h**l**b** aktuell“.
Alle mit Namen der Autorin/des Autors
versehenen Beiträge entsprechen nicht
unbedingt der Auffassung des **h**l**b** sowie
der Mitgliedsverbände.

ISSN 0340-448 x

**Persistent Identifier bei der Deutschen
Nationalbibliothek:**

[https://nbn-resolving.org/urn:nbn:-
de:101:1-2022091623](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:-de:101:1-2022091623)

Geschlechtergerechtigkeit und MINT

Noch immer ist der Anteil weiblicher Studierender in MINT-Fächern niedrig – wie ist die Situation der Studentinnen in diesen Fächern und welchen Beitrag für mehr Geschlechtergerechtigkeit können MINT-Förderprojekte leisten?

Von Prof. Dr. Clarissa Rudolph



Foto: privat

PROF. DR. CLARISSA RUDOLPH

Professur für Politikwissenschaft und Soziologie

Fakultät Angewandte Sozial- und Gesundheitswissenschaften

OTH Regensburg

Seybothstraße 2

93053 Regensburg

clarissa.rudolph@oth-regensburg.de

Der Anteil von weiblichen MINT-Studierenden ist von 19,4 Prozent im Jahre 1975 auf 31,7 Prozent in 2022 gestiegen. Dabei unterscheiden sich die einzelnen Fächergruppen deutlich voneinander: Während in Mathematik fast die Hälfte der Studierenden Frauen sind (46,9 Prozent), sind es im Studienbereich Elektro- und Informationstechnik lediglich 14,8 Prozent (Kompetenz 2022). Nicht erst seit dem Rückgang der Studierendenzahlen in den MINT-Fächern wird der Ruf nach der Erhöhung des Frauenanteils lauter; dabei reichen die Argumente von einer Stärkung der Geschlechtergerechtigkeit über mehr Effektivität und Effizienz in MINT-Berufen durch gemischte Teams hin zu einem mehr diversitätsgerechten Output von Forschung und Lehre.

In der Folge ist eine Reihe von sogenannten MINT-Frauenförderprojekten entstanden, die vor allem durch Mentoring-Projekte und Netzwerkangebote MINT-Studentinnen in ihrem Studienalltag begleiten und unterstützen sollen (Brötzmann, Pöllmann-Heller 2019). In dem BMBF-geförderten Verbundprojekt „MINT-Strategien 4.0 – Strategien zur Gewinnung von Frauen für MINT-Studiengänge an Hochschulen für angewandte Wissenschaften“ (OTH Regensburg und Hochschule München) haben wir diese MINT-Förderprojekte an HAW analysiert. Im Zentrum standen die Fragen, wie Projekte für mehr Geschlechtergerechtigkeit weiterentwickelt und wie sie einer qualitativen Evaluation unterzogen werden können. Zudem haben wir die fachkulturellen Rahmungen untersucht.

Die im Folgenden zusammengefassten Projektergebnisse (ausführlich Rudolph u. a. 2022) fokussieren zum

einen die Studien- und Lehrsituation aus Geschlechterperspektive und zum anderen Entwicklungsoptionen für die Gleichstellungsprojekte. Den Ergebnissen liegt ein qualitatives Studiendesign zugrunde. Wir haben bundesweit an HAW qualitative, teilstandardisierte Interviews mit drei Expertinnen- und Expertengruppen durchgeführt: auf der Bedarfsebene mit 31 Studentinnen der Informatik und Elektrotechnik, auf der Angebotsebene mit zwölf Expertinnen und Experten aus der MINT-Frauenförderung und auf der Vermittlungsebene mit elf Lehrenden aus MINT-Fächern. Außerdem haben 25 MINT-Lehrende und Vertreterinnen von Förderprojekten an drei Gruppendiskussionen teilgenommen. Die Auswertung erfolgte anhand einer inhaltlichen Strukturierung (Mayring 2015).

Diskriminierung und Fachkulturen

MINT-Fächer gelten als männlich, nicht nur weil sie mehrheitlich von Männern studiert werden, sondern weil mit ihnen vermeintlich männliche Kompetenzen (Rechnen, rationales Denken, technische Anwendungsorientierung etc.) und männliche Lebensformen (24/7-Laborarbeit) verbunden werden. Damit korrespondiert ein männlicher Habitus und ein „doing gender“, was Zugehörigkeiten (der männliche Abiturient, der Elektrotechnik studieren will, gilt als Normalfall) und Ausschlüsse hervorbringt (die angehende Elektrotechnik-Studentin erscheint hingegen als Ausnahmefrau) und zu einem Außenseiterinnenstatus von MINT-Studentinnen führt (Ihsen 2010). Für manche der von uns befragten Studentinnen bedeutet dies durchaus eine positive

„Es geht hier um mittel- und langfristige Transformationsprozesse, die heute angestoßen werden müssen mit dem Ziel, die derzeitige Situation von MINT-Studentinnen ernst zu nehmen und zu verbessern.“

Wahrnehmung und das Gefühl, etwas „Besonderes“ zu sein. Für die Mehrheit unserer Interviewpartnerinnen ist eben dieses „Besondere“ aber negativ konnotiert. Die negativen Erfahrungen und Diskriminierungen können in vier Formen unterteilt werden (vgl. Reber 2022):

1. (Re-)Produktion von traditionellen Rollen- und Berufsbildern,
2. sexistische Äußerungen und sexuelle Belästigung,
3. Einschreibungen in Körper (z. B. körperbezogene Stereotypisierungen) sowie
4. intersektionale und mehrdimensionale Diskriminierungen.

Wir verstehen dabei Diskriminierung als Benachteiligung von Personen aufgrund unterschiedlicher Merkmale, so wie sie im AGG formuliert sind; dabei müssen diese Benachteiligungen nicht zwangsläufig absichtlich erfolgen und sie können auch Teil diskriminierender Strukturen sein. Hansen und Sassenberg (2020) verweisen zudem darauf, dass Diskriminierungen oft nicht als solche wahrgenommen werden, weil sie als Ausdruck „normalen Verhaltens“ eingestuft werden, z. B. sexistische Witze. Das führt dazu, dass die von uns befragten Studentinnen oftmals ambivalente Haltungen entwickelt haben, also durchaus unangemessene Äußerungen sowie Verhaltensweisen beklagen und sie gleichzeitig entschuldigen („das meinen die überhaupt nicht böse“). Gleichwohl führt das bei anderen Studentinnen zu Überlegungen, das Studium zu beenden:

„[...] sodass ich in dem ersten halben Jahr oder sogar das erste Jahr echt oft überlegt habe, ob ich es nicht einfach wieder abbreche. Weil das mit den Jungs teilweise einfach so übel war, was man sich da alles an Geschichten angehört hat, wie die über Frauen geredet haben und so, also das war so abartig, da wollte ich schon manchmal einfach nur noch gehen. Das war so der Studienstart eigentlich. Fachlich fand ich es super, also fachlich, inhaltlich war ganz schnell klar, das ist zu hundert Prozent das Richtige. Aber halt zuerst mit den ganzen Jungs, das war schon so ein: gehe ich nicht lieber wieder?“ (S27¹)

Fehlverhalten und Diskriminierungen erleben die Studentinnen sowohl seitens der Kommilitonen als auch seitens der Professoren oft mit Verweis auf traditionelle Rollenbilder: „Die sind da sehr hochnäsiger und meinen ja, was wollt ihr mit dem Studium? Wenn ihr fertig seid, werdet ihr Kinder kriegen [...]“ (S19)

Studentinnen, die in mehrerer Hinsicht intersektionale Diskriminierungserfahrungen machen (als lesbische Studentin oder als Studentin mit Kind oder Pflegeverantwortung), empfinden diese „Ausnahmesituation“ und das Gefühl des Nichtdazugehörens noch deutlicher und die Anstrengungen, einen Ort in dieser Fachkultur zu finden und Ausgrenzungen zu überwinden, sind deutlich größer.

Die Sicht der Lehrenden

Ebenso wie die Studentinnen sind auch die MINT-Lehrenden eine heterogene Gruppe mit unterschiedlichen Lehr- und Lebenserfahrungen. Gemeinsam ist ihnen aber, dass alle von uns Befragten das repräsentative Defizit von weiblichen Studierenden in MINT-Fächern wahrnehmen und auch – ganz überwiegend – als Problem sehen. Die Deutungen dieses Faktors fallen aber unterschiedlich aus. Wir konnten drei verschiedene Perspektiven aus unserem Datenmaterial extrahieren:

Eine Gruppe von Lehrenden verortet den Grund für dieses zahlenmäßige Defizit bei den jungen Frauen selbst und sieht weder die Lehrenden noch die Hochschulen in der Verantwortung, an dieser Situation etwas zu verändern. Damit einher geht eine klassische Rollenzuschreibung, die mit biologischen Unterschieden begründet wird: „Also es gibt ja irgendwie eine Vorprägung. Ich weiß nicht, wo sie herkommt, ich bin kein Biologe, kein Verhaltensforscher, aber ich sage mal, nur indem wir die Mädels jetzt auf Technik trimmen und die Jungs nur in sozialen Projekten starten würden, würden wir trotzdem nicht die Frauen in die Technik kriegen.“ (GD3/B2)

¹ Die Kürzel beziehen sich auf unser Datenmaterial: mit S und der Nummerierung werden die Interviews mit Studentinnen gekennzeichnet; E steht für Expertin oder Experte, GD für Gruppendiskussion.

Gleichwohl definieren diese Lehrenden MINT und das MINT-Studium als geschlechtsneutral. Die Notwendigkeit einer unterschiedlichen Behandlung bspw. in Form von Unterstützungsangeboten oder einer gendergerechten Lehre ergibt sich deshalb nicht.

Andere Lehrende zeigen sich deutlich reflektiert im Hinblick auf die Situation der weiblichen MINT-Studierenden. Wenngleich sie vielfach der Meinung sind, dass das Hauptproblem für den geringen Frauenanteil in den Familien und Schulen zu suchen ist, analysieren sie die Situation an der eigenen Hochschule und ihr eigenes Verhalten. Es lässt sich viel Unsicherheit über den „richtigen Weg“ festhalten: „[...] also wenn ich jetzt in einer Vorlesung wäre und ich würde jetzt da sitzen als Mann und da wäre jetzt ein Dozent oder eine Dozentin und die würde jetzt nur mit der weiblichen Form arbeiten, da würde ich mir doch denken: Okay, wieso spricht der oder die Dozentin mich jetzt nicht an, ne? [...] Dass die sich vielleicht dann eher angesprochen fühlen, wenn dann noch die weibliche Form hier und da auch mal verwendet wird [...].“ (E8)

Eine dritte, kleine Gruppe von Lehrenden (Doll-sack 2022) sind jene, die explizit eine Genderexpertise in die Lehre mit einbringen und die gesellschaftliche und damit auch vergeschlechtlichte Strukturierungen von MINT zum Inhalt in der Lehre machen. Diese Lehrenden, meist weiblich, sind selbst wieder „Ausnahmefrauen“ und müssen immer wieder um Anerkennung im Kreis der Kolleginnen und Kollegen der MINT-Lehrenden ringen. Sie bringen sich zudem oft in die MINT-Förderprojekte ein und sehen die Unterstützung von Studentinnen als Teil ihrer professionellen Aufgabe.

Gleichstellungsprojekte – Erfahrungen und Evaluationen

Die Projekte zur Frauenförderung und Gleichstellung, die die Hochschulen in den MINT-Fächern anbieten, verstehen sich als Angebote, die die Studentinnen individuell unterstützen sollen. Ein Drittel der von uns befragten Studentinnen hat selbst an einem solchen Angebot teilgenommen, die anderen haben sich entweder bewusst dagegen entschieden, kannten die Angebote nicht oder es gab an ihrer HAW gar keine Angebote. Diejenigen, die die Angebote kannten, hatten auch hierzu ambivalente Einstellungen: Zum Teil werden solche Förderangebote als zu spät („müssten eigentlich in der Schule ansetzen“) angesehen oder auch als Defizitförderung und erneute Besonderung – die irgendwie auch ihre männlichen Kommilitonen benachteiligt: „Ich hätte es auch gerne gesehen, dass die Jungs auch so was Ähnliches [wie Frauenförderung] kriegen. Das tat mir dann auch leid, da gab es dann schon auch

immer mal den einen oder anderen Spruch von der Männerseite her, [...] das verstehe ich auch, das ist irgendwo auch unfair, das diskriminiert in andere Richtungen.“ (S20)

Andere haben die Frauenförderangebote als sinnvoll und bereichernd wahrgenommen: „Ja, ich denke vor allem für die Bereiche, wo eben Frauen unterbesetzt sind, ist es schon attraktiv für Frauen, einfach dann teilzunehmen. [...] [Dann] habe ich gesehen, oh cool, da gibt es ja richtig viele Frauen, die eben in dem Netzwerk sind [...]. Und da kann man sich dann auch irgendwie besser austauschen und ja, vielleicht auch so irgendwie an einen guten Job kommen oder so, also das finde ich schon auf jeden Fall einen Vorteil.“ (S18)

Interessanterweise finden auch die von uns befragten Projektvertreterinnen ihre eigenen Projekte durchaus unzureichend, weil sie die Ursachen für die geschlechtsspezifischen Ungleichheiten individualisieren. Zudem existiert überwiegend nur ein marginales Wissen über die Wirkungen von MINT-Projekten. Mit dem von uns entwickelten Evaluationskonzept kann dieses Wissen je spezifisch für die hochschuleigenen MINT-Projekte erhoben (Wolf, Brenning 2021) und die Qualität der Projekte verbessert werden. Es lässt sich aber auch jetzt schon an der Einschätzung ansetzen, dass viele Projekte nicht so konstruiert sind, dass sie die differenzierten Ungleichheits- und Diskriminierungserfahrungen angemessen berücksichtigen.

Antidiskriminierung für mehr Geschlechtergerechtigkeit

Nicht nur bei den Studentinnen und einigen Lehrenden wird der Begriff der Frauenförderung kritisch gesehen, weil er suggeriert, dass Frauen eben doch Defizite im MINT-Bereich hätten, die durch besondere Förderanstrengungen ausgeglichen werden müssten. Auch die Geschlechterforschung hat hier den Diskurs weiterentwickelt (Darowska 2019) und gleichermaßen die Notwendigkeit struktureller Maßnahmen eingefordert wie auch eine Erweiterung von Angeboten für intersektional betroffene Personen. Darüber hinaus sollte die Verantwortung der Hochschulen noch sichtbarer werden, wobei sich im Bereich der Geschlechtergleichstellung und Diversität in den letzten Jahren die Anstrengungen der Hochschulen durchaus vermehrt haben (bukof 2021).

In den Gesprächen und Analysen, die wir im Rahmen unseres Projekts durchgeführt haben, konnten wir darüber hinaus feststellen, dass Ungleichheiten, Diskriminierungen und Gleichstellungsangebote an unterschiedlichen Hochschulstandorten viele Gemeinsamkeiten haben (auf der strukturellen Ebene), aber auch vor je unterschiedlichen Herausforderungen stehen (besonders viel geflüchtete

Studierende oder traditionell besonders nachgefragt von Studierenden mit Beeinträchtigung). D. h., alle Angebote können auf ähnliche Grundsätze und Perspektiven zurückgreifen, die dann lokal angepasst werden müssen. Vor diesem Hintergrund haben wir einen Dreiklang für eine Antidiskriminierungspolitik an Hochschulen skizziert, deren drei Säulen unterschiedliche Schwerpunkte setzen und sich an verschiedene Zielgruppen wenden (Reber, Rudolph 2022):

Säule 1: Antidiskriminierung, z. B. Genderkompetenz-Trainings, Antisexismus-Workshops. Hier werden insbesondere Dozierende und weitere Hochschulangehörige adressiert, die sich aktiv mit den Diskriminierungserfahrungen von z. B. Studentinnen auseinandersetzen und Strategien einüben wollen, um zukünftig solche Diskriminierungen zu verhindern. Es geht um die Implementierung einer antisexistischen, antidiskriminierenden Hochschulkultur.

Säule 2: Zielgruppenspezifische Angebote (u. a. Studentinnen) – intersektionale Weiterentwicklung bisheriger MINT-Gleichstellungsprojekte. In dieser Säule werden Angebote verortet, die sich an Studentinnen und/oder weitere diskriminierte und ausgegrenzte Gruppen richten. Mithilfe der o. g. Evaluation sollen bisherige MINT-Projekte weiterentwickelt und an neue Herausforderungen angepasst werden.

Säule 3: genderkompetente und geschlechtergerechte Lehre. Hier geht es um die Integration von Genderperspektiven in die MINT-Lehre (und in der weiteren Konsequenz auch in die Forschung; European Commission 2021). D. h., diese Strategie adressiert Lehrende und Studierende und macht sichtbar, welchen Gewinn eine genderkompetente Lehre enthält, wenn sie Gleichstellung und Diversität in der Gesellschaft zu einem Leitmotiv ihrer Fragestellungen macht.

Eine solche „Antidiskriminierungspolitik für mehr Geschlechtergerechtigkeit“ erfordert von der gesamten Hochschule die Übernahme von Verantwortung für diesen Prozess. Sie benötigt aber auch Ressourcen: eine Hochschulfrauenbeauftragte, die genug Kompetenzen, Zeit und Personal hat, um einen solchen Prozess immer wieder anzustoßen und weiterzuführen, Fort- und Weiterbildungsangebote für die Lehrenden und Hochschulmitarbeitenden, um ihre Genderkompetenzen zu stärken, aber auch MINT-Professuren mit einem Genderschwerpunkt, um die inhaltliche Integration zu vertiefen und zu normalisieren. Letztendlich geht es hier um mittel- und langfristige Transformationsprozesse, die heute angestoßen werden müssen mit dem Ziel, die derzeitige Situation von MINT-Studentinnen ernst zu nehmen und zu verbessern und damit die Hochschulen für junge Frauen auch im MINT-Bereich noch attraktiver zu machen. ■

Brötzmann, Nina; Pöllmann-Heller, Katharina: Programme zur Unterstützung von Frauen in MINT-Fächern an Fachhochschulen – neue Ansätze durch intersektionale und fachkulturelle Perspektiven. Regensburg 2019.

Bundeskonferenz der Frauen- und Gleichstellungsbeauftragten an Hochschulen e. V. (Bukof): Standpunkte für eine geschlechtergerechte Hochschulpolitik. Berlin 2021.

Darowska, Lucyna: Diversity an der Universität. Diskriminierungskritische und intersektionale Perspektiven auf Chancengleichheit an der Hochschule. Bielefeld, transcript Verlag 2019.

Dollsack, Sophia: Geschlechterwissen von Lehrenden in MINT-Fächern – Rekonstruktion von Einstellungen und Handlungsmustern. In: Rudolph, Clarissa u. a., a. a. O., S. 87-106.

EU- Commission: Horizon Europe Guidance on Gender Equality Plans (GEPs). Brüssel 2021.

Hansen, Nina/Sassenberg, Kai: Reaktionen auf soziale Diskriminierung. In: Petersen, Lars-Eric; Six, Bernd, Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Weinheim, Basel, Beltz Juventa 2020, S. 288-297.

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

Kompetenzzentrum Technik Diversity Chancengleichheit: Datentool. <https://www.kompetenzz.de/service/datentool> – Abruf am 11.05.2022.

Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken, 11. aktualisierte und überarbeitete Auflage, Weinheim, Beltz Verlag 2015.

Reber, Anne: Diskriminierungserfahrungen, Handlungsstrategien und Selbstbehauptung von Studentinnen* in MINT-Fächern an Hochschulen für angewandte Wissenschaften. In: Rudolph, Clarissa u. a., a. a. O., S. 107-128.

Reber, Anne; Rudolph, Clarissa: Frauenförderung weiterdenken – Geschlechtergerechtigkeit wagen: Anti-Diskriminierung für mehr Geschlechtergerechtigkeit. In: Rudolph, Clarissa u. a., a. a. O., S. 265-274.

Rudolph, Clarissa; Reber, Anne; Dollsack, Sophia (Hrsg.): Geschlechtergerechtigkeit und MINT. Irritationen, Ambivalenzen und Widersprüche in Geschlechterdiskursen an Hochschulen. Opladen u. a., Verlag Barbara Budrich 2022.

Wolf, Elke; Brenning, Stefanie: Wirkung messen. Handbuch zur Evaluation von Mentoring-Programmen für MINT-Studentinnen. München 2021.