

TU Dortmund

**Entstehungsbedingungen, Zielsetzungen und
Bedeutung von Frauenuniversitäten.
Ein internationaler Vergleich**

Dissertation

vorgelegt
an der Fakultät für Erziehungswissenschaft und Soziologie

von:
Christiane Rittgerott

2012

Gutachterinnen:

Prof. Dr. Sigrid Metz-Göckel, TU Dortmund

Prof. Dr. Aylâ Neusel, Universität Kassel

Tag der mündlichen Prüfung: 17. Dezember 2012

Inhalt

Vorwort	5
TEIL I	
1 Einleitung.....	6
1.1 Ausgangslage, Relevanz des Themas und Aktualität der Diskussion.....	6
1.2 Disziplinäre Ansiedlung und Ziel der Arbeit	8
2 Zur Geschichte von Frauenhochschulen.....	10
2.1 Zur Frauenbildung im 18. und 19. Jahrhundert in Deutschland.....	10
2.2 Frauenuniversitäten in Deutschland - historische Beispiele	15
2.2.1 „...in diesem revolutionären Streben nach weiblicher Selbständigkeit durch Umsturz bestehender Formen...“: Die Hochschule für das weibliche Geschlecht, Hamburg	16
2.2.2 „Die Idee der allgemeinen Höherbildung des weiblichen Geschlechts ‚um seiner menschheitspflegenden Bestimmung‘ willen...“ : Die „Hochschule von Frauen“ in Leipzig	18
2.3 Entwicklungen in Europa und in den USA.....	20
2.4 Zur Geschichte von Frauenhochschulen: Zusammenfassung	22
3 Stand der Forschung zur Hochschulbildung von Frauen	25
3.1 Einführung: Entwicklung der Forschung und Debatten zur Situation von Frauen an Hochschulen.....	25
3.1.1 Chancengleichheitsdebatte.....	26
3.1.2 Die Koedukationsdebatte und die Diskussion um die Balance zwischen Differenz und Gleichheit.....	28
3.1.3 Frauenuniversitäten in der Diskussion um Exzellenz- und Elitebildung	31
3.2 Forschung zu Frauenhochschulen im internationalen Kontext	34
3.2.1 Politische Interventionen: Monoedukative Praxisbeispiele in Deutschland in den 1990er Jahren	38
3.2.2 Forschungsdesiderat: Die international vergleichende Perspektive zu Bildungsinstitutionen für Frauen	39
3.3 Stand der Forschung: Zusammenfassung.....	41
4 Eingrenzung des Untersuchungsgegenstands Frauenuniversität in dieser Arbeit	45
4.1 Frauenhochschulen – eine Begriffsbestimmung	45
4.2 Universitäten: Begriffsbestimmung im internationalen Vergleich	50
4.2.1 Methodische Herausforderungen des internationalen Vergleichs von Hochschulsystemen.....	50
4.2.1 Die International Standard Classification of Education (ISCED).....	52
4.2.2 Eigenständigkeit der untersuchten Universitäten.....	54
4.3 Eingrenzung des Untersuchungsgegenstands: Zusammenfassung	54
5 Analytische Zugänge vergleichender Hochschulforschung.....	56
5.1 Einflussfaktoren auf Geschlechterkonstellationen im Wissenschaftsbetrieb.....	57
5.1.1 Historisch-politische Kontextfaktoren der Gründungszeit.....	58
5.1.2 Binneneinflüsse des Hochschulsystems – spezifische Merkmale.....	59
5.1.3 Sozio-kulturelle und ökonomische Kontextfaktoren.....	61
5.2 Globale „Gender-equality“-Indikatoren zur Beurteilung von Geschlechterdifferenzen im Ländervergleich	62

5.3	Leitbilder der Universitäten: Selbstbeschreibungen und Zielvorstellungen	71
5.3	Empowerment als Leitidee von Frauenhochschulen.....	75
5.4	Analytische Zugänge: Zusammenfassung.....	80
6	Material, Methoden und Vorgehensweise.....	83
6.1	Auswahl der untersuchten Universitäten	84
6.2	Anlage der schriftlichen Befragung der Institutionen	88
6.3	Fallstudien als ergänzende Erhebungsmethode im Rahmen dieser Arbeit – Vorzüge und Begrenzungen von Fallstudien	91
6.4	Zusammenfassung: Material, Methoden und Vorgehensweise.....	92
TEIL II DIE SCHRIFTLICHE BEFRAGUNG.....		95
7	Die Online-Erhebung.....	95
7.1	Anlage der Untersuchung.....	95
7.2	Kontaktierung und Rücklauf.....	96
7.3	Auswertung des Rücklaufs.....	99
7.3.1	Alter der Universitäten, Vorläuferinstitutionen und Geschichte der Hochschulgründung	99
7.3.2	Größe, Trägerschaft und Finanzierung der Universitäten.....	105
7.3.3	Studierende und Lehrende	109
7.3.4	Ebenen der Studienabschlüsse, Schwerpunkte in Curriculum und Forschung	112
7.4	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse der schriftlichen Befragung.....	120
TEIL III DOKUMENTENANALYSE: LÄNDERANALYSEN UND FALLSTUDIEN		125
8	Frauenuniversitäten in Japan: „Agents of change“ oder Relikte der Vergangenheit?	128
8.1	Nationaler Kontext.....	128
8.2	Gender-Setting	129
8.2.1	Gesetzlich verankerte Chancengleichheit	130
8.2.2	Die Geschlechterverhältnisse in Japan nach globalen Indizes	131
8.2.3	Die japanische Frauenbewegung	132
8.3	Das System der höheren Bildung in Japan.....	134
8.3.1	Struktureller Rahmen	134
8.3.2	Frauen an japanischen Universitäten	137
8.4	Geschichte der japanischen Frauenuniversitäten	143
8.5	Japanische Frauenuniversitäten im Wandel	146
8.5.2	Druck zur Modernisierung und Reform der Frauenuniversitäten	146
8.6	Fallstudien japanischer Frauenuniversitäten	148
8.6.1	Ochanomizu University	148
8.6.2	Tokyo Women’s Medical University (TWMU)	154
8.6.3	Japan Women’s University (JWU)	158
8.6.4	Zusammenfassung und Vergleich der Fallbeispiele.....	163
8.7	Japanische Frauenuniversitäten in ihrem sozial-historischen Kontext: Zusammenfassung.....	165
9	Südkorea – Land der ältesten und größten Frauenuniversität.....	170
9.1	Nationaler Kontext.....	170
9.2	Gender-Setting	171
9.2.1	Historischer Rückblick.....	171

9.2.2	Die Geschlechterverhältnisse in Südkorea nach globalen Indizes	174
9.2.3	Der Einfluss der südkoreanischen Frauenbewegung	175
9.3	Das System der höheren Bildung in Südkorea.....	176
9.3.1	Frauen im Hochschulsystem	180
9.4	Fallstudien.....	181
9.4.1	Ewha-University: Die „größte Frauenuniversität der Welt“	181
9.4.2	Seoul Women’s University (SUW).....	189
9.4.3	Sookmyung Women's University: „Gentle power to change the World”	193
9.4.4	Zusammenfassung und Vergleich der Fallbeispiele.....	197
9.5	Koreanische Frauenuniversitäten: Zusammenfassung	198
10	Philippinen: Die erste Frauenuniversität von Asiatinnen für Asiatinnen	201
10.1	Nationaler Kontext.....	201
10.2	Gender-Setting	201
10.2.1	Stellung der Frauen in der Politik der Philippinen.....	201
10.2.2	Die Geschlechterverhältnisse in den Philippinen nach globalen Indizes	202
10.2.3	Frauenrechte und Frauenbewegung in den Philippinen	203
10.3	Das System der höheren Bildung: Gleicher Zugang für alle als Ziel der Bildungspolitik auf den Philippinen	206
10.3.1	Rahmenbedingungen.....	206
10.3.2	Geschichte des Hochschulsystems.....	207
10.3.3	Struktur des Hochschulsystems	208
10.3.4	Frauen in Bildung und Hochschule.....	209
10.4	Fallstudie Philippine Women's University (PWU): „Von Asiatinnen für Asiatinnen“	210
10.4.1	Mission-Statement der Philippine Women's University	214
10.5	Zusammenfassung.....	216
11	Indiens Frauenuniversitäten im „größten Hochschulsystem der Welt“	219
11.1	Nationaler Kontext.....	219
11.2	Gender-Setting	220
11.2.1	Formale Gleichberechtigung – faktische Ungleichheit.....	220
11.2.2	Die Geschlechterverhältnisse in Indien nach globalen Indizes	221
11.2.3	Starke Frauenbewegung.....	223
11.3	Das System der höheren Bildung in Indien.....	225
11.3.1	Frauenstudium.....	228
11.4	Fallstudien.....	228
11.4.1	Mother Teresa Women's University (MTW) und Empowerment.....	229
11.4.2	Eine Welt für sich: Banasthali Vidyapith.....	233
11.4.2.1	Vision und Mission der Banasthali Vidyapith University	236
11.4.3	Die Große: Shreemati Nathibai Damodar Thackersey Indian Women’s University (SNDT)	238
11.4.4	Die junge Frauenuniversität: Karnataka State Women’s University	241
11.4.4.1	Karnataka State Women’s University: Mission-Statement.....	242
11.5	Frauenuniversitäten in Indien: Zusammenfassung.....	243
12	Sudan: Die erste Frauenuniversität Afrikas.....	246
12.1	Nationaler Kontext.....	246
12.1.1	Politik und Geschichte	246
12.2	Gender-Setting	247
12.3	Das sudanesische System der höheren Bildung	253

12.3.1	Frauen im sudanesischen Bildungssystem	255
12.4	Fallstudie: Ahfad-University for Women (AUW)	255
12.4.1	Zivilgesellschaftliches Engagement als Aufgabe der Universität: die Mission der Ahfad University	258
12.5	Zusammenfassung	260
13	Women's Colleges in den USA – zwischen gefährdeter Institution und Elite-Liga	262
13.1	Einleitung	262
13.2	Gender Setting	264
13.2.1	Frauenbewegung	264
13.2.2	Die Geschlechterverhältnisse in den USA nach globalen Indizes	265
13.2.3	Frauenbeteiligung an Hochschulbildung	266
13.3	Das US-amerikanische Hochschulwesen	267
13.4	Women's Colleges	269
13.4.1	Amerikanische Women's Colleges in der Elite-Liga	271
13.4.2	Geschichte	272
13.4.3	Zur Bedeutung der Women's Colleges im amerikanischen Hochschulsystem	275
13.5	Fallstudien: Smith College und Texas Women's University: zwei unterschiedliche Frauenuniversitäten	278
13.5.1	Smith College	278
13.5.2	Texas Women's University – TWU	285
13.6	Zusammenfassung	290
14	Vergleichende Auswertung der Länderanalysen	293
14.1	Einleitung	293
14.2	Historisch-politische Kontextfaktoren	293
14.3	Binnenstrukturen der Hochschulsysteme	296
14.4	Sozio-kulturelle und ökonomische Kontextfaktoren	301
14.4.1	Gesetzliche Gleichberechtigung, Einfluss der Frauenbewegung	302
14.4.2	Geschlechterverhältnisse und sozio-ökonomische Lage nach globalen Indizes	304
14.4.3	Geschlechterkonstellationen im Wissenschaftssystem	308
14.5	Vergleichende Auswertung der Länderanalysen: Zusammenfassung	310
15	Zur Leitbildanalyse der Mission- und Visiontexte der Selbstpräsentationen	314
15.1	Wie präsentieren sich die Universitäten?	315
15.2	Empowerment von Frauen als Programm von Frauenhochschulen	316
15.3	Ethik, Wertevermittlung	318
TEIL IV SCHLUSSBEMERKUNGEN		320
16	Synthese und Diskussion der Ergebnisse	320
16.1	Fragestellung	320
16.2	Einflussnehmende bzw. begünstigende Faktoren der Fortexistenz von Frauenuniversitäten	323
16.3	Charakteristika von Frauenuniversitäten: Im Besonderen ähnlich	320
Literatur		332
Anhang: Fragebogen		350

Vorwort

Den Anstoß zu dieser Dissertation gaben meine Erfahrungen mit der Internationalen Frauenuniversität „Technik und Kultur“ (ifu), die als Pilotprojekt im Jahr 2000 in Hannover stattfand, und zu deren Gelingen ich in verschiedenen Funktionen beitragen durfte. Besonders bei meiner Pressearbeit für die ifu musste ich mich mit unterschiedlichen, häufig absurden und widersprüchlichen Vorurteilen Frauenuniversitäten gegenüber auseinandersetzen. Oft auch solchen aus der wissenschaftlichen Öffentlichkeit. Daraus entstand das Vorhaben, den Vorurteilen gesicherte Erkenntnisse entgegenzusetzen und eine Untersuchung durchzuführen, die weltweit möglichst viele Frauenuniversitäten einbezieht.

Eine weisere Person hätte sicher einen Themenzuschnitt gewählt, der nicht so viele verschiedene Länder, Kulturen, Sprachen und Hochschulsysteme umfasst und damit viele konzeptionelle und praktische Sackgassen umgangen. Dass diese Arbeit dennoch schließlich in dieser Form zustande gekommen ist, verdanke ich zuallererst meinen Betreuerinnen Prof. Dr. Sigrid Metz-Göckel und Prof. Dr.-Ing. Aylâ Neusel, die das Forschungsvorhaben mit endloser Geduld, konstruktiven Gesprächen und kritischen Rückmeldungen begleitet haben und nie das Vertrauen verloren haben, dass es gelingt.

Mein Dank gilt den Personen in den Hochschulverwaltungen der Frauenuniversitäten, die sich die Zeit genommen haben, den umfangreichen Online-Fragebogen auszufüllen. Durch ihre Bereitschaft zur Kooperation konnte der empirische Teil der Arbeit entstehen.

Meinem Mann schulde ich ganz besonderen Dank, denn ohne seine unermüdliche Unterstützung wäre dieses Vorhaben nie Wirklichkeit geworden. Ich danke ihm und meiner Familie, allen voran meiner Mutter, dafür, dass sie mit mir gelitten, sich gefreut und an mich geglaubt haben.

Christiane Rittgerott

Teil I

1 Einleitung

1.1 Ausgangslage, Relevanz des Themas und Aktualität der Diskussion

Frauenhochschulen boten historisch und kulturell einen zentralen, oft den einzigen Zugang von Frauen zur höheren Bildung – je nach Land bzw. Kontinent in unterschiedlicher Weise. Sie sind daher aus historischer Perspektive von unschätzbarem Wert für die Hochschulbildung von Frauen. Mit ihnen verbindet sich eine lange, differenzierte Geschichte. Namhafte Absolventinnen – Politikerinnen, Künstlerinnen, Wissenschaftlerinnen¹ – z.B. in den USA, Südkorea und den Philippinen, sind Alumnae von Frauenhochschulen. Entsprechend bekannt und mit hoher Reputation versehen sind einige der dieser Hochschulen. In Europa gibt es zur Zeit keine Frauenhochschulen oberhalb des College-Levels und historische Beispiele sind weitgehend in Vergessenheit geraten; daher werden solche Hochschulen in Deutschland eher als Sonderfälle wahrgenommen; die Annahmen über ihre Funktion, ihre Begründung und ihre Akzeptanz sind sehr unterschiedlich. Außerhalb der wissenschaftlichen Debatte, die unter Bezug auf die US-amerikanischen Women's Colleges ab den 1980er Jahren von Frauen- und Geschlechterforscherinnen geführt wurde (s.u.), spiegelt die deutsche Rezeption den Eindruck von Fremdheit und Ignoranz. Besonders zu Frauenhochschulen in anderen Ländern als den USA liegen kaum Untersuchungen vor.

Welche Hochschulen zählen überhaupt zu der Gruppe der Frauenuniversitäten? Je näher die Kategorie in den Blick genommen wird, desto weniger eindeutig wird das Bild; denn es ist durchaus nicht so, dass alle Frauenuniversitäten strikt monoedukativ sind; meist verbieten dies jeweils nationale Gesetze. Auch ist die Einrichtung von Frauenhochschulen nicht generell – wie häufig argumentiert wird – als Reaktion auf die Exklusion von Frauen aus höheren Bildungsinstitutionen zu begreifen, „haftet an ihnen nicht der Muff überzogener, lächerlicher sexueller und religiöser Moral, von Weltferne und Weltfremdheit?“ so fasst Schlüter (1992, S. 325) die öffentliche Sicht auf Frauenhochschulen zugespitzt zusammen. Weitere häufige Auffassungen, die in der folgenden Arbeit kritisch infrage gestellt werden sollen, stellen Frauenhochschulen als Ausdruck eines gesellschaftlichen Mainstreams dar, in denen Frauen für das ihnen zugewiesene gesellschaftliche Segment ausgebildet werden, mithin ein Mittel, um Frauen auf bestimmte Bereiche des gesellschaftlichen und des beruflichen Lebens zu be-

¹ Madeleine Albright, erste Außenministerin der USA; Hillary Clinton, derzeit Außenministerin der USA; Pamela Melroy, NASA-Astronautin; US-Schriftstellerin Emily Dickinson und Han Myeong-sook, die erste südkoreanische Premierministerin (2006 bis 2007), sind in diesem Zusammenhang oft genannte Beispiele.

grenzen – oder als besseren Heiratsmarkt bzw. „Bräuteschulen“, wie der Titel einer Veröffentlichung über japanische Women's Colleges, „*Learning to be Ladylike*“ (McVeigh, 1997), nahe legt. Sind Frauenhochschulen Ergebnis der Ausgrenzung und Stigmatisierung von Frauen oder sind sie Orte, an denen das Geschlecht gerade nicht zählt?

Welche Gründe gab und gibt es noch, vorwiegend oder ausschließlich Frauen vorbehaltene Universitäten einzurichten? Durchlaufen auch Frauenuniversitäten in anderen Ländern Legitimationskrisen wie die US-amerikanischen Women's Colleges und wenn ja, welche Wandlungen haben sie in Reaktion darauf durchlebt? Welche Umstände tragen zu ihrer Weiterexistenz im Zeitalter der Koedukation und der Gleichberechtigung bei? Warum sind manche von ihnen erfolgreich, und welche Gründe gibt es für aktuelle Neugründungen?². Dies sind viele offene Fragen, die im Folgenden anhand internationaler Beispiele beantwortet werden sollen.

Relevanz des Themas und aktuelle Diskussion

Die Diskussion über Frauenuniversitäten ist in der deutschen Hochschulgeschichte ein relativ junges Phänomen. Mit unterschiedlicher Intensität wird sie seit den 1980er Jahren geführt – einen vorläufigen Höhepunkt fand sie mit dem Projekt „Internationale Frauenuniversität Technik und Kultur“, das parallel zur Weltausstellung EXPO 2000 in Hannover stattfand.

Forderungen nach Frauenuniversitäten in Deutschland wurden und werden z.B. begründet mit:

- Forschungen, die sich kritisch mit koedukativer Erziehung bzw. Bildung auseinandersetzen;
- Frauenförderung;
- Hochschulreform;
- feministischer Wissenschaftskritik;
- technik- und zivilisationskritischen Ansätzen.

Während in Europa, insbesondere in Deutschland, erst in den letzten Jahrzehnten eine lebhaftere Debatte um die Koedukation in Schule und Hochschule eingesetzt hat, und in der Folge eine Reihe von monoedukativen Studienangeboten einschließlich der 100tägigen Internationalen Frauenuniversität im Sommer 2000 praktisch erprobt wurde, gibt es in den USA eine lan-

² Neuere Gründungen sind: die Kiriri Women's University of Science and Technology (KWUST), Kenia (vgl. Kiriri Women's University of Science and Technology 2010);, sowie die Women's University in Africa (WUA) in Harare, Zimbabwe (vgl. Women's University of Africa 2010) – beide Hochschulen wurden 2002 gegründet; die Asian Women's University in Bangladesh (2009 gegründet; vgl. Asian Women's University 2011) sowie die Karnataka State Women's University in Indien (gegr. 2003) (vgl. Kapitel 11).

ge Tradition praktizierter Monoedukation in der Hochschulbildung. Die amerikanischen Women's Colleges sind in der westlichen Rezeption wohl das bekannteste Beispiel monoedukativer Hochschuleinrichtungen und werden häufig als Vorbild in die Debatte eingebracht – nicht zuletzt deshalb, weil es sich um ein besonders gut untersuchtes Beispiel handelt. Die amerikanische pädagogische, die feministische Forschung und die Hochschulforschung haben die Situation, Spezifität und die Erfolge von Women's Colleges relativ ausgiebig analysiert.³ Zudem haben die Colleges selbst unterschiedliche Phasen ihrer Legitimierung erlebt (z.B. einen hohen Druck zur Akzeptanz der Koedukation in den 1970er Jahren; vgl. z.B. Schlüter 1992; Metz-Göckel 2004b, S. 120ff.; Miller-Bernal und Poulson 2006a) und sie sind in selbstevaluativen Verfahren erprobt. Sie sind einerseits ein akzeptierter und qualitativ wichtiger, wenn auch quantitativ wenig bedeutsamer Bestandteil des amerikanischen Hochschulwesens, andererseits sind sie wegen der Monoedukation und des hohen wissenschaftlichen Renommées einiger von ihnen (insbesondere eine Reihe der berühmten Women's Colleges gelten als Elitehochschulen für Frauen; vgl. Abschnitt 2.3) aber auch eine Besonderheit. Als solche haben sie einen hohen Bekanntheitsgrad und relativ große öffentliche Aufmerksamkeit, andererseits müssen viele Women's Colleges wegen des scharfen ökonomischen Wettbewerbs um Studierende um ihre Weiterexistenz als Frauenhochschulen fürchten, so dass sie auch als „gefährdete Art“ bezeichnet werden (Miller-Bernal und Poulson 2006b, S. IX).

Dass es neben diesem amerikanischen Beispiel weltweit viele weitere Frauenhochschulen gibt, war in Deutschland bisher wenig bekannt. Zuweilen haben Forscherinnen und Forscher im Rahmen vergleichender Hochschulforschung bzw. länderkundlicher Forschung das Phänomen Frauenhochschule wahrgenommen.⁴ Erst langsam, nicht zuletzt durch die Aktivitäten der Internationalen Frauenuniversität (ifu) im Jahr 2000 in Hannover, ist diese Tatsache auch ins öffentliche Bewusstsein gedrungen.

1.2 Disziplinäre Ansiedlung und Ziel der Arbeit

Diese Untersuchung ist an der Schnittstelle zwischen Hochschulforschung und Frauenforschung angesiedelt. Bei wissenschaftlichen Fragen, die Bildung und Hochschule betreffen,

³ Forschungsarbeiten zu Women's Colleges und zu den Erfolgen ihrer Absolventinnen in den verschiedensten Berufsfeldern sind zahlreich. Hier können nur einige aktuellere Arbeiten genannt werden: z.B. Zuckerman 1990; Tidball 1980; Tidball 1989; Sebrechts 2000 sowie für den deutschen Bereich vor allem Teubner 1996a, b, c; Schlüter 1992 und zuletzt Metz-Göckel 2004b; zum Stand der Forschung vgl. Kapitel 3).

⁴ Das Phänomen wird z.B. in der Japanologie in Studien zum japanischen Hochschulwesen thematisiert. Dabei bleiben die Analysen auf den nationalen Rahmen beschränkt (vgl. u.a. Brender 2003; Deutsches Institut für Pädagogische Forschung 2006; Ernst 1994; Japanisch-Deutsches-Zentrum Berlin 2002; Krämer 2006; Weber 1994).

liegt nach Roloff in der Verbindung der Frauen- und Geschlechterforschung mit Organisations- und Hochschulforschung eine zukünftige Untersuchungsperspektive:

„Frauen sind Akteurinnen in Hochschulen, in der Hochschulpolitik und auch in den Reformprozessen. Hier ist ein Untersuchungsfeld, das nähere Einblicke in das Ineinandergreifen der (...) Komponenten des Geschlechterverhältnisses verspricht und auf die Spur von Persistenz oder Diffusion der männlichen Dominanz führen könnte.“ (Roloff 1999, S. 64)

Für beide Forschungsbereiche ist charakteristisch, dass sie eher durch ihren Gegenstand konstituiert sind als durch eine Fachdisziplin; auch wenn für beide Bereiche die Soziologie als Leitdisziplin betrachtet werden kann. Besonders die Hochschulforschung bietet ein breites Analyseinstrumentarium, Quellen und Forschungsliteratur, die helfen können, Fragen nach Entstehungskontext, Legitimierung, Funktion und Rolle von Frauenuniversitäten im Rahmen des länderspezifischen Hochschulwesens zu beantworten. Dass im Bereich der Hochschulforschung häufig international vergleichend gearbeitet wird, ist im Zusammenhang mit der Fragestellung dieser Arbeit von großem Vorteil. Im Folgenden werden theoretische Herangehensweisen und Erkenntnisse aus beiden Forschungsbereichen, der Hochschulforschung und der Frauen- und Geschlechterforschung, herangezogen.

In dieser Arbeit wird versucht, durch einen internationalen Vergleich herauszuarbeiten, was Frauenuniversitäten charakterisiert, Kontextfaktoren zu bestimmen, die ihr Entstehen historisch begünstigten und solche, die weiterhin zu ihrem Erfolg beitragen, sowie Fragen nach ihrer aktuellen politisch-gesellschaftlichen Akzeptanz und Rolle im Bildungssystem zu beantworten. Damit soll ein weitgehend unerforschter Bereich der Hochschulforschung erhellt werden. Denn auch wenn der Zugang von Frauen zur „Männerwelt Hochschule“ ein relativ breit untersuchtes Forschungsfeld ist, waren Frauenuniversitäten bisher fast nur in Form der US-amerikanischen Women's Colleges in der Forschung präsent.

Die vorliegende Untersuchung ist als explorative Studie angelegt, in der dem Untersuchungsgegenstand mit großer Offenheit begegnet wird und ein Ansatz verfolgt wird, der diesen aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet (in diesem Vorgehen orientiere ich mich an Kleinig 2001). Dies geschieht mithilfe unterschiedlicher Datenquellen, einer institutionellen Online-Befragung, Länderanalysen der einbezogenen Länder mit Fokus auf hypothetisch erarbeitete Kontextfaktoren sowie Fallstudien mit vertiefter Analyse von Hochschulleitbildern.

2 Zur Geschichte von Frauenhochschulen

Forderungen nach Hochschulen für Frauen leiten sich in Deutschland von der Erfahrung mit dem Kampf um die Zulassung zur traditionell männlich dominierten Hochschule und der folgenden Marginalisierung innerhalb der Hochschulinstitutionen und der männlich geprägten Wissenschaft ab.⁵

Frauenuniversitäten sind historisch im Kontext der Debatte um Frauenbildung und Frauenstudium und die Zulassung von Frauen zu den Professionen zu betrachten, daher gilt der erste Blick der Entwicklung des Frauenstudiums in Deutschland und den angrenzenden Ländern sowie den ersten Ansätzen, Frauenhochschulen zu etablieren.

Die Entwicklung der Universität und des akademischen Berufstandes war bereits seit dem späten Mittelalter „männerbündisch“ konstituiert, das männliche Berufsprivileg im Bereich Wissenschaft und Hochschule damit vorgezeichnet. Der Ausschluss des weiblichen Geschlechts ist im philosophisch-theologischen Frauenbild der mittelalterlichen Scholastik begründet und vom Beginn des Humanismus bis zur Aufklärung von der Debatte um das Geschlechterverhältnis begleitet (vgl. Prahl, Schmidt-Harzbach 1981, S. 25). Gleichzeitig wurde auf diese Entwicklung mit weiblichen Gegenentwürfen und feministischen Bildungsutopien geantwortet.

An dieser Stelle soll jedoch insbesondere die Entwicklung im 18. und 19. Jahrhundert betrachtet werden, eine Zeit, in der der Kampf um die Zulassung der Frauen zum Hochschulstudium durch die erste Frauenbewegung, die Expansion und Differenzierung des Hochschulwesens mit der Zementierung der geschlechtlichen Arbeitsteilung zusammenfielen.

2.1 Zur Frauenbildung im 18. und 19. Jahrhundert in Deutschland

„Es gab Zeiten, und sie sind noch nicht lange her, da war die Universität (lat. universitas ‚Gesamtheit‘) als Ort und die institutionalisierte Wissenschaft als Beruf den Frauen verschlossen, eine fremde Welt per Gesetz. Auch als diese Welt den Frauen geöffnet wurde (in Preußen 1908), wurde sie damit nicht über Nacht zu einer vertrauten Welt.“ (Schöning-Kalender 1992, S. 212)

Zum ersten Mal wurde die Frage: „Sind Frauen studierfähig?“ im August 1873 im Senat der Tübinger Universität diskutiert. Die Antwort des Senats war, dass Frauen dazu nicht geeignet

⁵ Einen umfassenden Überblick vom 13. bis ins 20. Jahrhundert bietet die zweibändige „Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung“ (Kleinau 1996).

sein.⁶ Sie seien physisch den Anforderungen an den Arztberuf nicht gewachsen, ihre Anwesenheit im Hörsaal verstoße gegen die Sitten, der Unterricht würde durch sie gestört (Rupp 1987, S. 27f).

Allerdings hatte es schon im 16. Jahrhundert studierende Frauen gegeben und auch im Zeitalter der Aufklärung war kein allgemeines Studienverbot für Frauen verbindlich festgeschrieben.⁷ Und im 18. Jahrhundert war das Studium an Universitäten, die weitgehend als Ausbildungsstätten für die Söhne des Adels und des gehobenen Bürgertums fungierten, nicht durch allgemein verbindliche Zugangsbedingungen beschränkt. Die Tatsache, dass daher Frauen nicht ausdrücklich vom Studium ausgeschlossen waren, bot immerhin für einige privilegierte Frauen die Chance zum Studium.⁸

Die Situation änderte sich ab dem letzten Drittel des 18. Jahrhunderts: Es wurde für Frauen zunehmend schwerer, intellektuelle Bildung mit der ihnen zugewiesenen weiblichen Rolle zu vereinbaren, denn im Laufe des 18. Jahrhunderts etablierte und verfestigte sich die „geschlechtsspezifische Arbeitsteilung“ (vgl. Hausen 1993), die eine klare Trennlinie zwischen dem – außerhäuslichen – Erwerbsleben des Mannes und der – innerhäuslichen – weiblichen Reproduktionsarbeit zog. Gattin, Hausfrau und Mutter zu sein, galt als Berufung und „edelste Pflicht“. Diese Festlegung der Frauen auf das bürgerliche Weiblichkeitsmodell fand im 19. Jahrhundert ihren Höhepunkt (Hausen 1993, S. 56). Dem zufolge galt Universitäts- und Berufsausbildung als „unweiblich“ und weder als erwünscht noch erstrebenswert. Zugleich leitete die Neugründung der Berliner Universität 1810 durch die Formalisierung des Hochschulzugangs⁹ ein neues Zeitalter der Hochschulbildung ein, das nachhaltig das Konzept der universitären Bildung prägte.

Die 1848er Revolution in Deutschland hatte zu Forderungen nach Demokratie und Freiheitsrechten für Frauen und von Seiten der Frauen geführt, die sich politisch betätigten. In der Folge wurden beispielweise Frauenvereine gegründet. Diese ersten Entwicklungen in Richtung

⁶ Im Zusammenhang mit dem Antrag einer russischen Studentin, ihr Schweizer Medizinstudium in Tübingen fortsetzen zu können (vgl. Universität Tübingen 2007a).

⁷ Dorothea von Erxleben (die erste Promotion in Medizin 1754), Dorothea Schlözer (geb. 1735) Professorientochter in Göttingen, erste Promotion durch eine Prüfung im Jahr 1787.

⁸ Erst 1788 wurde in Preußen verfügt, dass das Abitur Voraussetzung zum Studium ist (Bölling 2008, S. 33).

⁹ Mit Einführung des Abiturs als Hochschulzugangsberechtigung waren Frauen vom Studium faktisch ausgeschlossen. Frauen wie Helene Lange (1889) schufen daraufhin Realkurse auf privater Basis, die 1893 in Gymnasialkurse umgewandelt wurden (vgl. Walraven 2007, S. 32f.). 1896 bestanden die ersten sechs Frauen ihr (externes) Abitur am Königlichen Luisengymnasium; der Kampf um die Zulassung zum Studium war damit noch nicht gewonnen (vgl. Costas 1992), denn die Abiturientinnen von 1896 wurden in keinem deutschen Bundesstaat immatrikuliert. Im Jahr 1900 ließ Baden als erstes Land Frauen zum Studium zu (vgl. Schneider 2007, S. 23).

einer organisatorischen Frauenbewegung verschwanden jedoch mit der Niederschlagung der Revolution und der einsetzenden politischen Repression, So wurden in allen deutschen Ländern Vereinsgesetze erlassen, die eine politische Betätigung von Frauen verboten.

„Ab 1850 durften Frauen in Preußen, Bayern und anderen deutschen Staaten nicht (mehr) Mitglied in politischen Vereinen sein oder an deren Versammlungen teilnehmen. Es war ihnen auch untersagt, Zeitschriften herauszugeben oder verantwortlich zu redigieren (Gerhard 1990, S. 64). Die Pressezensur tat ein Übriges. Als in den 1860er Jahren die Frauenfrage wiederum einen Platz in der öffentlichen Diskussion einnahm (Bussemer 1988, S. 14 ff.), stand dabei bezeichnenderweise sowohl bei den aktiven Frauen als auch bei ihren männlichen Sympathisanten aus dem liberalen Lager die ‚soziale Frage‘, wie die Erwerbsmöglichkeiten und die Existenzsicherung vor allem der bürgerlichen unverheirateten oder alleinlebenden Frauen verbessert oder gesichert werden könnten, im Zentrum“ (Costas 1992, S. 57).

Vorangetrieben wurde die Forderung nach Zulassung der Frauen zum Studium in den 1880er Jahren vor allem von dem zum fortschrittlichen und radikalen Flügel der Frauenbewegung gehörenden „Deutschen Frauenverein Reform“ (u.a. Hedwig Dohm). Demgegenüber blieben die von Helene Lange erhobenen Forderungen nach Reform der zehnklassigen höheren Mädchenschule zurück (Berliner Sommeruniversität 1976, S. 38). Im Unterschied zu den Diskussionen und Forderungen im angelsächsischen Bereich und in Frankreich bezogen sich die deutschen Frauenaktivistinnen in ihren Forderungen nicht auf die Aufklärung und damit auf die aus den Naturrechten abgeleiteten Freiheitsrechte für jedes Individuum.¹⁰ Das bürgerliche Familienmodell und die damit verbundenen Geschlechterrollen wurden somit nicht ernsthaft kritisiert und patriarchale Herrschaftsstrukturen selten in Frage gestellt. Allerdings wurde vom Allgemeinen Deutschen Frauenverein (ADF¹¹) der fehlende Zugang zu formalisierter Bildung als entscheidendes Hindernis auf dem Weg zu einem ökonomisch unabhängigen Frauenleben identifiziert und das „Recht auf Arbeit und Bildung für alle Frauen“, zu einem zentralen Programmpunkt gemacht (Costas 1992, S. 57). Schon bald nach ihrem Entstehen differenzierte sich die Frauenbewegung aus: Bürgerliche und proletarische Frauenbewegungen nahmen unterschiedliche Wege. Forderungen nach Verbesserung der Arbeits- und Lebenssituationen der Arbeiterinnen standen für die proletarische Frauenbewegung im Zentrum;

¹⁰ Besonders die in der amerikanischen und der französischen Revolution proklamierten Menschenrechte wurden von den Frauen dieser Länder auch für ihr Geschlecht gefordert (Costas 1992, S. 54f.). Handlungsspielräume und ideologische Ausrichtung der Frauenbewegungen waren vor allem vom unterschiedlichen Verlauf der Herausbildung einer bürgerlichen Gesellschaft in den einzelnen Ländern und der daraus resultierenden unterschiedliche Gewährung politischer Rechte bestimmt (ebd. S. 77).

¹¹ Gegründet 1865 in Leipzig (vgl. Nave-Herz 1997).

die Emanzipation der Frauen sollte im Zusammenspiel mit der Veränderung der gesamtgesellschaftlichen Verhältnisse erreicht werden, während die bürgerliche Frauenbewegung im ADF keine allgemeinen Forderungen nach Gleichberechtigung stellte. Costas (1992) sieht dies in dem Bemühen begründet, es sich einerseits mit den (männlichen) Sympathisanten im bürgerlichen Lager nicht zu verscherzen und andererseits die eng gefassten Gesetze gegen das Wirken politischer Vereine zu umgehen.

Mit der Gründung der modernen deutschen Universität in Berlin 1810 wurde eine Bildungseinrichtung ausschließlich für Männer geschaffen. Frauen waren vom Studium und erst recht vom Professorenberuf ausgeschlossen. Es dauerte noch fast einhundert Jahre, bis Frauen nach einem langen Kampf der Frauenbewegung als Studentinnen an Universitäten zugelassen wurden (je nach Land zwischen 1900 bis 1913), und ein weiteres Jahrzehnt bis sie mit der *Venia Legendi* auch die Lehrbefugnis erhielten. In zahlreichen anderen Ländern konnten Frauen – wenn auch nicht an allen Universitäten und in allen Fächern – bereits studieren und Abschlusssexamen vorlegen: in den USA – an einzelnen Universitäten – seit 1830, in Frankreich seit 1863,¹² in Skandinavien seit 1870,¹³ in Italien seit 1876¹⁴ und in Belgien seit 1883^{15,16}

Der ADF hatte sich zur Aufgabe gemacht, „für die erhöhte Bildung des weiblichen Geschlechts“ (Nave-Herz 1997, S. 11) zu sorgen, dabei war an „weibliche Hochschulen“ gedacht, wobei die medizinischen und philosophischen Wissenschaften als die den Frauen nächstliegenden bezeichnet wurden.¹⁷

Der in Weimar gegründete „Deutsche Frauenverein Reform“ (1888) formulierte weitergehende Ziele und forderte ihre bildungspolitische Umsetzung. Berufstätigkeit als ökonomische Grundlage für Frauenselbstständigkeit war die Begründung (vgl. Walraven 2007, S. 32 ff.). Hartnäckige Gegner dieser Reformbewegungen waren die Professoren und Vertreter der Berufsorganisationen. Schließlich beugten sich die Politiker dem Druck der Frauenbewegung

¹² An den Hochschulen in Bordeaux, Lyon, Marseille, Paris, Toulouse (vgl. Schneider 2007, S. 23).

¹³ Zulassung zur medizinischen Fakultät an den schwedischen Universitäten Uppsala und Lund; Zulassung zu allen schwedischen Fakultäten 1873; zur Universität Kopenhagen (Dänemark): 1877; zur Universität Oslo (Norwegen) 1882 (vgl. ebd.).

¹⁴ Zu den Universitäten Turin, Parma, Padua, Bologna, Pisa, Siena, Perugia, Rom und Neapel (vgl. ebd.).

¹⁵ An den Universitäten Brüssel, Gent und Lüttich (vgl. ebd.).

¹⁶ Ab ca. 1860 konnten Frauen auch in St. Petersburg studieren. Allerdings erfolgte ein offizieller Ausschluss vom Studium an russischen Hochschulen 1864; in den 1870er Jahren wurden wiederum Studienmöglichkeiten eingerichtet. Vollständige Zulassung zur Hochschule erhielten Frauen in Russland 1901 (vgl. ebd.; vgl. auch Pietrow-Ennker 1999).

¹⁷ Frauen wie Mathilde Weber (Ärztinnenberuf) und Helene Lange (Lehrerinnenberuf) kämpften für die Akademisierung der Frauenberufe. Webers Streitschrift „Ärztinnen für Frauenkrankheiten, eine ethische und sanitäre Notwendigkeit“ (Tübingen 1889), wurde den Petitionen des ADF an die Landesregierungen zur Zulassung der Frauen zum Medizinstudium beigelegt (vgl. Wallraven 2007, S.32).

und der Eltern, die für ihre Töchter nachdrücklich Ausbildungs- und Berufschancen wünschten. So waren die Frauenkämpferinnen sukzessive erfolgreich: Es folgte zuerst die Zulassung der Frauen zum Abitur, dann zum Studium, zur Promotion und Habilitation, erst danach ihre Zulassung zu den Berufslaufbahnen.¹⁸

Zwischen den Jahren 1900 und 1909 entschieden die Regierungen des deutschen Reiches, Frauen als ordentliche Studierende an ihren Landesuniversitäten zuzulassen. Ab 1896 durften Frauen zwar Gasthörerinnen sein – auch ohne Abitur – aber nur mit Erlaubnis des jeweiligen Professors. Baden war der erste deutsche Bundesstaat, der 1900 in Freiburg und Heidelberg den Frauen das offizielle Recht zur Immatrikulation gewährte (vgl. Costas 1992, S. 64). Schlusslicht bei der Öffnung der Universitäten für das Studium von Frauen war Mecklenburg: Erst zum Wintersemester 1909/10 – gut 30 bis 50 Jahre später als in anderen westlichen Ländern – wurden Frauen zu den männlich tradierten und geprägten akademischen Bildungsinstitutionen zugelassen (vgl. Kahlert 2000, S. 123).

Als begünstigende Faktoren für ein „frauenfreundliches Klima“ (Budde 2002, S. 99) der Universitäten gelten in der Rückschau eine demokratiefreundliche Landesregierung, eine großstädtische Umgebung, eine liberale Professorenschaft, ein starkes Bildungsbürgertum und eine erstarkende Frauenbewegung vor Ort, „die im Idealfall, doch häufig mit unterschiedlichen Motiven, als Koalition agierten, entscheidend für eine mehr oder weniger frühe Liberalität der Universitäten und des universitären Milieus gegenüber Frauen“ (ebd.). Traditionsuniversitäten wie Tübingen und Heidelberg im Herzogtum Baden erwiesen sich vor allem wegen des starken Einflusses der Korporationen und der damit verknüpften männerbündischen Regeln und Rituale als wenig ermutigend für Studentinnen und Dozentinnen (vgl. ebd.).

Zugelassen, aber nicht integriert

Trotz der schließlich erfolgten Zulassung zu den Universitäten war, wie bereits erwähnt, dies nicht gleichbedeutend mit einer Integration in die Universität und in die Wissenschaft als Beruf. Nach wie vor herrschte eine Wissenschaftsideologie, die Frauen die Fähigkeit zum wissenschaftlichen Arbeiten weitgehend absprach. Besonders drastisch zeigte sich dies in der Polemik gegen das Frauenstudium von Arnold Ruge (Heidelberg), die mit den Worten endet:

„Wir werden uns zu besinnen haben, ob wir weiter fortfahren wollen, an dem Fundament unserer höchsten Kulturstätten zu graben, oder ob wir noch rechtzeitig diesem heillosen Aufreibungskampfe ein Ende machen wollen. Die geringen ökonomischen Vorteile, die den

¹⁸ Für eine umfassende Darstellung des Frauenstudiums vgl. Schmidt-Harzbach in Prahel und Schmidt-Harzbach 1981.

Frauen durch das Studium geboten werden, wiegen den Schaden nicht auf, den sie selbst an ihrer Seele nehmen und den unsere Kultur und die Gesamtheit unseres Volkes erleidet“ (Ruge 1912, S. 34).

Die Fremdheit – auf beiden Seiten – blieb bestehen (vgl. ausführlich dazu Metz-Göckel 1997b). Kontrolle und Kanalisierung der weiblichen Bildung und Gebildeten prägte vor allem im Laufe des 19. Jahrhunderts die Mädchen- und Frauenbildung. Das wachsende Vordringen von Frauen in die Männerdomäne Universität im 20. Jahrhundert traf bei Vielen auf Widerstand, dies

„wird aus der Rede von der ‚Akademikerschwemme‘ und den ‚Kriegsgewinnlerinnen‘ deutlich, die seit den 1920er Jahren, als auch für Frauen die Hürde der Habilitationszulassung genommen worden war, immer wieder aufflammte, und worin mit alten Argumenten auf neue Umstände reagiert wurde (...) Das Gespenst weiblicher Konkurrenz ließ sich nicht vertreiben“ (ebd., S. 100).

Die Zeit zwischen der Zulassung von Frauen als Studierende und als Lehrende und dem erneuten Verdrängen aus Wissenschaft und Hochschule in der Zeit des Nationalsozialismus war in Deutschland nur sehr kurz, denn mit Beginn der nationalsozialistischen Herrschaft war der Weg der Frauen an die Hochschulen und in den Hochschulen extrem schwierig, denn sie wurden „...mit dem jetzt offen gewalttätigen Klischee von der deutschen Frau als Hüterin des Hauses, Gebärerin und Mutter wieder systematisch aus den Hochschulen verdrängt.“ (Schöning-Kalender 1992, S. 221)

Insgesamt wurde bei der Etablierung von akademischer Frauenbildung in Deutschland auf eine integrative Strategie gesetzt (Kahlert 2000, S. 125). Während eine Strategie der Autonomie die Verwirklichung der Ziele in Unabhängigkeit von den bisher bestehenden Formen und Organisationen des Politischen bedeutet hätte, setzte die Strategie der Integration darauf, die bisher bestehenden Organisationsformen zu nutzen, um Gleichheit und Gerechtigkeit in den Geschlechterverhältnissen zu verwirklichen (vgl. Appelt 1997, S. 124). Dass es hierfür auch Ausnahmen gab, zeigen zwei historische Beispiele im folgenden Abschnitt.

2.2 Frauenuniversitäten in Deutschland – historische Beispiele

In der deutschen Hochschulgeschichte sind zwei Experimente bekannt, Bildungsanstalten für Frauen im Universitätsrang zu gründen. Beide profitierten vom Schwung der Reformbewegungen des ausgehenden 19. Jahrhunderts und beide waren nur von kurzer Dauer.

2.2.1 „...in diesem revolutionären Streben nach weiblicher Selbständigkeit durch Umsturz bestehender Formen...“¹⁹: Die Hochschule für das weibliche Geschlecht, Hamburg

Die erwachenden Bestrebungen Demokratie und freiheitliche Rechte in Deutschland zu erreichen, hatten in der 1848er Revolution dazu geführt, dass Frauen, die politisch aktiv waren und sich an der Revolution beteiligten, für ihr Geschlecht demokratische Rechte forderten und sich in Frauenvereinen organisierten (vgl. Costas 1992, S. 57). Die am 1. Januar 1850 in Hamburg von Emilie Wüstenfeld und Bertha Traun gegründete „Hochschule für das weibliche Geschlecht“ (vgl. Hering 1990, S. 49 sowie Kleinau 1996) war, dieser Entwicklung entsprechend, eine private Hochschulgründung durch einen Frauen-Bildungsverein, der aus einem Zusammenschluss des „Frauenvereins zur Unterstützung der Deutsch-Katholiken“ und dem „Sozialen Verein Hamburger Frauen zur Ausgleichung konfessioneller Unterschiede“^{20/21} hervorgegangen war. Mithin war diese Bildungseinrichtung ein Kind der Reformbewegungen der Mitte des 19. Jahrhunderts, die vor allem vom akademischen Bürgertum aufgegriffen wurden. Oft waren es gerade die Frauen, die „...überdrüssig der Enge der Metternich-Ära“ (Hering 1990, S. 48) und nicht zuletzt in der Hoffnung, damit ihren gesellschaftlich vorgegebenen begrenzten Aktionsradius erweitern zu können, am Entstehen einer neuen Gesellschaftsform mitwirken wollten. Der frühen bürgerlichen Frauenbewegung kommt eine bedeutende Rolle bei der Entstehung der Hamburger Frauenhochschule zu, aber auch andere Reformströmungen hatten einen Einfluss:

„Die Hamburger Frauenhochschule war aber nicht nur ein wichtiger Bestandteil der frühen deutschen Frauenbewegung, sondern ebenso als Zentrum demokratisch-oppositioneller Bestrebungen ein Teil der revolutionären Bewegung, und sie war in enger Anlehnung an die religiöse Oppositionsbewegung entstanden. Die Hamburger Frauenhochschule war also in eine Trias aus Frauenemanzipation, religiöser Reform und

¹⁹ Karl Fröbel in einem Brief an den Trägerverein der Hochschule für das weibliche Geschlecht 1850 (zitiert nach Hering 1990, S. 49).

²⁰ Eines der Ziele des „Frauenvereins zur Unterstützung der Deutsch-Katholiken war die „Förderung des weiblichen Geschlechts zu mehr geistiger Selbständigkeit“ (vgl. Hering 1990, S. 48f., sowie Kleinau 1996, S. 69f.) – die Reformvorstellungen des Deutsch-Katholizismus waren einflussreich für die Ideale des Vereins. Der „Soziale Verein Hamburger Frauen zur Ausgleichung konfessioneller Unterschiede“ hatte ursprünglich das Ziel der Integration der in Hamburg ansässigen jüdischen Bevölkerung, seit ihrer 1849 erfolgten bürgerlichen Gleichstellung jedoch hatten sich die Ziele in Richtung weiter reichender sozialer Aufgaben gewandelt.

²¹ Die Bewegung der Deutsch-Katholiken ist eng mit dem Namen Ronge verknüpft. Angetreten zur Reform der Kirche vertrat er u.a. die Forderungen nach dem Frauenwahlrecht – wenn auch zunächst im kirchlichen Bereich – und nannte „die Frau die Erzieherin der Gesellschaft“ (Stummann-Bowert 1994, S. 77). Ronge hatte bereits 1848 den Breslauer „Verein zur Unterstützung deutschkatholischer Schulkinder“ dazu angeregt, eine Frauenhochschule zu gründen; dieses Projekt konnte jedoch wegen fehlender finanzieller Mittel nicht verwirklicht werden (vgl. Kleinau 1996, S. 69).

demokratisch-oppositioneller Bewegung verortet, wobei in dieser Vernetzung persönliche Beziehungen eine große Rolle spielten.“ (Palatschek 1989, S. 223)

Allerdings währte diese Zeit des Aufbruchs in Deutschland nur kurze Zeit. Mit der Niederschlagung der Revolution wurden die ersten Ansätze organisierter politischer Betätigung von Frauen durch die einsetzende obrigkeitsstaatliche Repression nahezu unmöglich gemacht (vgl. Costas 1992, S. 56).

In Hamburg herrschte zur Zeit der Gründung der Hochschule für das weibliche Geschlecht im Gegensatz zu anderen deutschen Staaten noch ein relativ positives Klima für eine solche Bewegung, während Frauen in Preußen, Bayern und anderen deutschen Staaten schon seit 1850 von politischen Vereinen und Versammlungen ausgeschlossen waren. Der „allgemeine Bildungsverein deutscher Frauen“ in Hamburg diente als Trägerverein für die Hochschule, sorgte für die Finanzierung und entsandte Mitglieder in den Verwaltungsausschuss, in dem auch die Lehrenden und Lernenden Mitsprache hatten (Hering 1990, S. 50f.). Die Fächer Psychologie und Anthropologie nahmen einen zentralen Platz im Lehrplan ein; weiterhin wurden an der Hochschule Philosophie, Naturwissenschaften, Sprachen, Geschichte, Geographie und Kunst gelehrt. Hinzu kamen zwei berufsbildende Ausbildungsgänge, die als Vorgänger späterer Lehrerinnen- und Kindergärtnerinnenseminare gelten können (vgl. ebd.). Dieser ersten Hochschulgründung in Hamburg sollten ursprünglich weitere in anderen deutschen Staaten folgen – die Frauenhochschule sollte Bestandteil eines umfassenden Mädchenbildungssystems sein und war – im Gegensatz zu häufigen Annahmen – zumindest in der Planung kein isoliertes Phänomen in der deutschen Bildungslandschaft (Kleinau 1996, S. 69).

Als Direktor dieser Hochschule wurde Karl Fröbel nach Hamburg geholt, der zuvor Lehrer in der Schweiz gewesen war. Seine Frau Johanna war für das der Hochschule angeschlossene Pensionat zuständig. Mit Fröbel gab es im Verlauf des Jahres 1851 Differenzen im Hinblick auf die pädagogische Ausrichtung und Zielsetzung der Einrichtung. Trotz der Bejahung prinzipieller Gleichwertigkeit der Geschlechter lag seiner Auffassung nach der eigentliche Lebenszweck der Frau in der Familie. Wissenschaftliche Inhalte sollten daher vorrangig unter dem Aspekt der praktischen Nutzbarkeit im häuslichen Bereich und in der Kindererziehung vermittelt werden. „Mädchen können nicht aus dem Familienleben heraustreten und vereinzelt sich für das öffentliche Leben ausbilden, wie junge Männer, ohne ihr Glück zu gefährden“ (Fröbel 1850, zitiert nach Kleinau 1996, S. 71).

Mit dieser Vorstellung einer „Erziehungsanstalt für junge Wesen“ von Karl Fröbel stimmten einige Vertreterinnen im Verwaltungsrat der Hochschule nicht überein. Wüstenfeld und von Meysenbug strebten stattdessen eine „Fortbildungsanstalt für junge Erwachsene“ an (vgl.

Leuschner 2001, S. 246 sowie Stummann-Bowert 1994, S. 77 und 104). So beschrieb Malwida von Meysenbug²² als Zielsetzung der Einrichtung „...dass es nicht genug wäre, den Frauen gleiche Rechte mit den Männern in der Gemeinde zuzugestehen, sondern dass man denselben auch die Mittel reichen müsste, würdig von den Rechten Gebrauch zu machen“ (von Meysenbug, zitiert nach Hering 1990, S. 50).

Das Ende der Hochschule kam bereits zwei Jahre nach der Gründung. Durch rückläufige finanzielle Unterstützung und durch den Druck der Reaktion – erstere offenbar durch letztere begünstigt – musste die erste deutsche Frauenhochschule 1852 ihre Pforten schließen.²³

Trotz ihres nur kurzen Bestehens wurde diesem Experiment erstaunliche Aufmerksamkeit zuteil: In ihrem Fazit zum ersten hochschulpraktischen Versuch einer Frauenuniversität konstatiert Kleinau (1996):

„Die Hochschule war ohne Zweifel (...) der politischen Reaktion in Deutschland ein Dorn im Auge. Ihre exponierte Stellung wird u.a. daran deutlich, dass das 1851 erfolgte Verbot der Kindergärten in Preußen mit Textpassagen aus der Broschüre Karl und Johann Fröbels begründet wurde. Malwida von Meysenbug berichtet in ihrer Autobiographie, dass bis in kleinere Orte des Schwarzwaldes hinein Pamphlete kursierten, an denen die Hochschule als Ort der Demagogie dargestellt wurde“ (S. 82).

2.2.2 Die „Idee der allgemeinen Höherbildung des weiblichen Geschlechts ‚um seiner menschheitspflegenden Bestimmung‘ willen...“²⁴ : Die „Hochschule von Frauen“ in Leipzig

Einen zweiten Versuch der Gründung einer Frauenhochschule unternahm Henriette Goldschmidt 1911 mit der „Hochschule von Frauen“ in Leipzig (vgl. Siebe und Prüfer 1922). Auch Goldschmidt ging davon aus, dass die Frauen „zum schwierigsten, verantwortungsvollsten und idealsten Berufe (...) der Erziehung des Geschlechtes der Zukunft“ wissenschaftlich ausgebildet werden sollten (Schröder 1991, S. 83). Der 1871 gegründete „Verein für Familie und Volkserziehung“, der aus einer Initiative der Leipziger Frauenbewegung entstanden war, in der Helene Goldschmidt sehr aktiv war, verfolgte das Ziel, Bildung und Ausbildung für Mädchen und Frauen „vom Kindergarten bis zur Frauenhochschule“ zu vermitteln. Dies gelang auch. Mithilfe privater Stiftungen wurden ein „Volkskindergarten“, ein Seminar für Kin-

²² Malwida von Meysenbug – Schriftstellerin und Frauenrechtlerin aus Kassel – studierte an der Hamburger Hochschule für das weibliche Geschlecht, wurde später Mitarbeiterin von Emilie Wüstenfeld und war Mitglied in der Schulkommission, die über den Lehrplan und die Dozenten der Hochschulen bestimmten.

²³ Für Kleinau (1996) liegt der Schluss nahe, dass letztlich das Zerwürfnis zwischen Fröbel und dem Verwaltungsrat ursächlich für das Ende der Hochschule war.

²⁴ Siebe und Prüfer 1922, S. 170.

dergärtnerinnen und ein „Lyceum für Damen“ geschaffen und darauf aufbauend 1911 schließlich eine Hochschule für Frauen eingerichtet (vgl. Schröder 1991). Die Hochschule von Frauen war eine Fortentwicklung des höheren Mädchenschulwesens und der Frauenbildung des 19. Jahrhunderts und knüpfte u.a. an die Hamburger Hochschule für das weibliche Geschlecht an. Auch in diesem Konzept spielten die Ideale Mütterlichkeit und Familienarbeit eine große Rolle, allerdings stand auch eine wissenschaftlich fundierte Allgemeinbildung im Mittelpunkt der „Hochschulphilosophie“. Besonderes Ziel war, eine akademisch fundierte Berufsausbildung in sozialen und erzieherischen Berufen zu bieten – was an den deutschen Hochschulen sonst nicht möglich war.

„Der Verein für Familien- und Volkserziehung ist von der Ueberzeugung geleitet, dass das wissenschaftliche Bedürfnis weiter Kreise des weiblichen Geschlechts durch das Fachstudium der Frauen an der Universität nicht gedeckt wird. Es fehlt bisher an einer höheren pädagogisch-sozialen Bildungsstätte für die Frauenwelt. Die Hochschule von Frauen zu Leipzig will diesem Mangel abhelfen und hiermit einem durch die moderne Kulturentwicklung geforderten großen Ziele dienen“ (Stadtarchiv Leipzig Bd. 3, S. 44, zitiert nach Schröder 1991, S. 84).

Die Wissenschaftlichkeit der Ausbildung wurde durch eine besondere Nähe zur Leipziger Universität gesichert.

1921 wurde die Hochschule aus wirtschaftlichen Gründen, nachdem sie zuvor in eine selbstständige Stiftung übergegangen war, in ein sozialpädagogisches Frauenseminar umgewandelt und von der Stadt Leipzig übernommen. Dieses bestand in dieser Form bis 1932 (vgl. Schröder 1991). Für Neusel (3. Mai 1999) litt das Hochschulprojekt am Widerspruch zwischen zwei Konzepten – der Forderung nach einer egalitären wissenschaftlichen Ausbildung von Mädchen und Jungen auf der einen und der an „weiblichen Aufgaben“ orientierten Ausbildung auf der anderen Seite.

Die im Wesentlichen ähnlichen Ziele bzw. Orientierungen der beiden Frauenhochschulen (Hamburg 1850 und Leipzig 1911) werden von Schröder (1991) wie folgt zusammengefasst:

- (1) eine Berufsausbildung, die eine eigenständige Existenz von Frauen sichern kann;
- (2) die Wissenschaftlichkeit der Ausbildung;
- (3) der Praxisbezug der Ausbildung;
- (4) die Kritik an sozialer Ausgrenzung von Frauen durch soziale Herkunft und Besitz;
- (5) die Würdigung der besonderen Eignung der Frauen für „soziale Aufgaben“ (ebd., S. 84f.).

Im Unterschied zur Hamburger „Hochschule für das weibliche Geschlecht“ von 1850 war zum Zeitpunkt der Gründung der Leipziger Hochschule (1911) die Zulassung für Frauen zum

Studium an den allgemeinen Hochschulen gerade erfolgt. Insofern handelt es sich um ein eigenes, autonomes Konzept im Gegensatz zu den – später erfolgreichen – integrativen Ansätzen, die andere Vertreterinnen der Frauenbewegung zur Ermöglichung von Ausbildung, Studium und Beruf von Frauen verfolgten. Es bedeutet gleichzeitig ein einseitig auf „Frauenberufe“ ausgerichtetes Fachstudium – und stellte keine Bedrohung der männlichen Professionen durch weibliche Konkurrenz dar.

2.3 Entwicklungen in Europa und in den USA

In den europäischen Nachbarländern und in den USA nahm die Zulassung von Frauen zum Hochschulstudium einen anderen Verlauf. Früher als es in Deutschland der Fall war, konnten Frauen gemeinsam mit männlichen Kommilitonen studieren; außerdem wurden Frauenhochschulen gegründet, die ein anspruchsvolles wissenschaftliches Studium ausschließlich für Studentinnen anboten (vgl. Teubner 1996a).

Zum Vergleich: *In den USA* studierten Frauen bereits ab 1833 an einigen Universitäten und Colleges²⁵, in *Frankreich* seit 1861, in der *Schweiz* seit 1865 und in *England* seit 1869 (vgl. Schneider 2007, S. 23).

In *Frankreich* öffneten die Universitäten bereits seit 1863 alle Fakultäten bis auf die theologische für das Studium von Frauen (Prahl, Schmidt-Harzbach 1981, S. 187); zugleich gab es Mädchenschulen und Frauenhochschulen, um jungen Frauen, unabhängig von der Zulassung zu den Männerhochschulen, höhere Bildung zukommen zu lassen (vgl. Zagefka 1996). Die bürgerliche Reformbewegung und die bürgerliche Frauenbewegung hatten großen Einfluss auf die Frauenbildung in Frankreich, Großbritannien und den USA.

Die ersten Vorkämpferinnen der Frauenbewegung in Großbritannien, die sich für die politische, zivilrechtliche und soziale Gleichstellung der Frauen einsetzten, standen ebenfalls in enger Verbindung mit den sozialen Reformbewegungen, die seit den 1850er Jahren aktiv waren. Costas (1992, S. 54f.) ordnet sie „Familien der städtisch bürgerlichen Elite“ und ihre Männer dem „radikalen, liberalen politischen Lager“ zu.

„Die bürgerlich radikalen Politiker unterstützten zumindest partiell Forderungen der Frauenbewegung, wie z.B. die Zulassung zu den Universitäten, die Verbesserung der Rechte der Ehefrauen, das Wahlrecht für Frauen und brachten entsprechende Gesetzentwürfe in das House of Commons ein (...) Außer den herrschenden Konventionen standen dem politischen

²⁵ Das Oberlin College lässt 1833 Frauen und Männer zum Studium zu; 1837 wird Mount Holyoke in South Hadley, Massachusetts, als erstes Frauenseminar gegründet, das 1888 College wird; 1844 wird das Hillsdale College als koedukatives College gegründet und die University of Iowa ist 1855 die erste staatliche koedukative Universität. 1865 wird das Vassar Women's College, New York, gegründet.

Engagement der Frauen in Vereinen, in der Presse, in Versammlungen keine staats- oder presserechtlichen Einschränkungen und Hindernisse entgegen“ (ebd.).

In Frankreich konnten trotz einiger Rückschläge feministische Ideen und Forderungen im 19. Jahrhundert durch die feministische Presse „in der Öffentlichkeit als politisches Gedankengut präsent“ (ebd.) bleiben und mit der bestehenden Verbindung zu den „linken Republikanern wurden einige Reformziele der Frauenbewegung wie die Einführung der Sekundarschulen für Mädchen im Parlament zumindest zum Teil durchgesetzt“ (Costas 1992, S. 54 f.). Die Gründung einer Frauenhochschule in Frankreich 1880 ging auf eine umfangreiche Bildungsreformbewegung in der 3. Republik zurück. Zunächst fungierte die *École Normale Supérieure de Fontenay-St. Cloud* vorwiegend als Lehrerinnen-Seminar. Die Initiative zur Hochschulgründung beruhte einerseits stark auf Impulsen der Säkularisierungsbewegung und hatte andererseits bereits sehr konkret die Berufstätigkeit von Frauen im Blick (Zagefka 1996, S. 46f.). Die *École Normale Supérieure de St. Cloud* wurde mit dem Argument der „Modernisierung“ im Bildungswesen 1981 durch Zusammenlegung mit der *École Normale Supérieure de Fontenay* koedukativ. Schon im ersten Jahr nach der Zusammenlegung bestätigten sich die Befürchtungen der Gegnerinnen der „Koedukationisierung“ im Hinblick auf eine geschlechtssegregierte Zulassung zum Studium. Nur noch 16 von insgesamt 46 zugelassenen Studierenden in den Naturwissenschaften waren Frauen (Zagefka 1996, S. 46f.).

Die Universitäten in den *skandinavischen Ländern* ließen ab 1870 Frauen zum Studium zu, ebenso Belgien und die Niederlande. In der Schweiz (in Zürich) waren Frauen nicht-schweizerischer Nationalität (als Gasthörerinnen) bereits in den 1840er Jahren zugelassen; in der Schweiz studierten daher Frauen aus vielen europäischen Ländern (vgl. Verein Feministische Wissenschaft Schweiz 1988).

So auch in den USA: 1870 waren dort bereits 30 Prozent der Hochschulen koedukativ. Zugleich setzte in den 1870er Jahren die erste Gründungswelle von Frauen-Colleges ein, die sich erfolgreich etablieren konnten. Sie wurden als Parallelinstitutionen zu den Männeruniversitäten konzipiert. Ihr Ziel war, den Studentinnen eine gleich gute Ausbildung wie den Studenten zu ermöglichen. Im Gegensatz zu Deutschland können Frauen in den USA auf eine 100-jährige Tradition von Frauenhochschulen zurückblicken, so sind Frauenuniversitäten dort eine kulturelle Selbstverständlichkeit (vgl. Teubner 1996b, Metz-Göckel 1997a, 2004). 2010 existierten in den USA noch 84 Women's Colleges, die in ihrer Tradition, Größe, Exklusivität und Reputation sehr unterschiedlich sind (vgl. Kapitel 12). Eine besondere Rolle spielen die

sogenannten „Seven Sisters“²⁶, Colleges, zu denen – inzwischen auch in Deutschland – sehr bekannte Frauenhochschulen wie Wellesley oder das Smith-College gehören: Diese orientierten sich inhaltlich an den (männlichen) Elite-Hochschulen der Ostküste und wurden gleichzeitig mit deutlichen Forderungen gegen gesellschaftliche Diskriminierung und Behinderung von Frauen begründet (Metz-Göckel 2004b).

2.4 Zur Geschichte von Frauenhochschulen: Zusammenfassung

Für Westeuropa und die USA lassen sich, bei graduell unterschiedlicher Entwicklung, zentrale Gemeinsamkeiten finden: Die Entwicklung der modernen Universität und der höheren Bildung in Westeuropa und den USA fand weitgehend unter dem Ausschluss von Frauen statt (Teubner 1996a, S. 14). Erst im 19. Jahrhundert gelang es den ersten Frauen in den europäischen Ländern (zu etwas unterschiedlichen Zeitpunkten) zum Studium zugelassen zu werden. In Preußen wurde dies allerdings erst 1908 erreicht. Daher wird häufig von einer „Verspätung“ Deutschlands beim Frauenstudium gesprochen (vgl. Kahlert 2000).

Dabei kann Mädchen- und Frauenbildung im Laufe des 19. Jahrhunderts durchaus nicht als „gradlinige Aufstiegskurve“ (Budde 2002, S. 100) angesehen werden. Einerseits wuchs der Hochschulsektor in dieser Zeit und differenzierte sich aus; in Bezug auf die Aspirationen von Frauen gilt dieses Jahrhundert andererseits als Höhepunkt der geschlechtlichen Arbeitsteilung. Hochschulbildung und das Ergreifen eines Berufs war mit dem vorherrschenden Rollenmodell für Frauen nicht vereinbar. Hürden zum Hochschulzugang für Frauen wurden schon beim Besuch höherer Schulen errichtet. „Kontrolle und Kanalisierung der weiblichen Bildung und Gebildeten prägte diese (...) Entwicklung“ (ebd.).

Der Widerstand der Professionen – der bürgerlichen Berufsstände – gegenüber akademisch gebildeten Frauen war in Europa und den USA ein entscheidender Faktor im Kampf der Frauen um die Öffnung der Universitäten und akademischen Karrieren (Costas 1992, S. 52). Diesen Widerständen, die dem Frauenstudium auch von den Vertretern der Universitäten entgegengebracht wurden, stand der Druck der (vorwiegend bürgerlichen) Frauenbewegungen in den einzelnen europäischen Ländern (mit Ausnahme der Schweiz; vgl. Costas 1992, S. 51) gegenüber. Dennoch gelang es den Frauenbewegungen, Öffentlichkeit für ihre Anliegen zu

²⁶ Zu den „Seven Sisters“ gehören: Mount Holyoke College (South Hadley, Massachusetts); Vassar College (Poughkeepsie, New York) (lässt mittlerweile auch Männer zu); Smith College (Northampton, Massachusetts), Wellesley College (Wellesley, Massachusetts), Radcliffe College (Cambridge, Massachusetts) (mittlerweile Teil der Harvard University); Bryn Mawr College (Bryn Mawr, Pennsylvania); Barnard College (New York). Diese Colleges werden oft als äquivalent zu den acht (lange Zeit ausschließlich Männern vorbehaltenen) Ivy League-Universitäten der USA betrachtet.

mobilisieren. Insgesamt gelten eine liberale Professorenschaft, ein starkes Bildungsbürgertum und eine *starke Frauenbewegung* als fördernde Faktoren für eine mehr oder weniger frühe Liberalität gegenüber dem Frauenstudium (Budde 2002, S. 99).

Dabei liefen die Forderungen der Frauenbewegungen selten auf eine gleichberechtigte Teilhabe an Bildung und Beruf, noch weniger auf eine Konkurrenz um berufliche Positionen oder „Aufkündigung des Geschlechterkontrakts“ (Teubner 1996, S. 17) hinaus: „In der Bildungsdiskussion wird geistige Mütterlichkeit zu einem zentralen Leitbegriff und der Zugang von Frauen zum Lehrerberuf wird somit auch unter Bezug auf die Geschlechterpolarität begründet“ (Teubner 1996a, S. 17).

Auf einem solchen Verständnis von Geschlechterpolarität basieren auch die beiden – kurzfristigen – Experimente, in Deutschland Bildungsanstalten für Frauen im Universitätsrang zu gründen. An der „Hochschule für das weibliche Geschlecht“ in Hamburg (von 1848 bis 1852) wurde ein in dieser Zeit radikaler Ansatz verfolgt, indem die vielfach behauptete Unvereinbarkeit von Berufstätigkeit und traditioneller Frauenrolle in Frage gestellt wurde und explizit Frauen als Erzieherinnen und Lehrerinnen ausgebildet wurden. Auch mit der Gründung der „Hochschule von Frauen“ in Leipzig (1911) wurde eine wissenschaftliche Ausbildung von Frauen für Erziehungsberufe verfolgt. Es kann davon ausgegangen werden, dass der Beruf der Erzieherin und Lehrerin eine „Türöffner-Funktion“ für Frauen in eine gesellschaftlich akzeptierte Erwerbstätigkeit und Bildungsteilnahme haben konnte. Hier bot sich für die bürgerliche Frauenbewegung eine Möglichkeit, Anspruch auf berufliche Teilhabe anzumelden, ohne einen allzu radikalen Bruch mit dem vorherrschenden Rollenbild vorzunehmen.

Die beiden historischen deutschen Frauenhochschulen wurden jeweils vor²⁷ (Hamburg 1850) und unmittelbar nach (Leipzig 1911) der allgemeinen Zulassung von Frauen zum Hochschulstudium (um 1900) gegründet. Dabei muss bedacht werden, dass der Erwerb des Abiturs als Voraussetzung für die Hochschulzulassung in den deutschen Ländern für Frauen zunächst mit großen Schwierigkeiten verbunden war, und dass die prinzipielle Zulassung zum Studium nicht als scharfe Zäsur und als das Ende aller Hürden für das Frauenstudium betrachtet werden kann. Sowohl die Hochschule für das weibliche Geschlecht in Hamburg als auch die Leipziger Hochschule von Frauen legten nicht das Abitur als Voraussetzung für ein Studium zugrunde.

Die französische Frauenhochschule „Ecole Normale Supérieure de Fontenay-St. Cloud“ wurde 1880 gegründet, als es schon seit fast 20 Jahren eine prinzipielle Zulassung der Frauen zu

²⁷ Die Hamburger Hochschule verstand sich durchaus als Gegen- und Protestmodell gegenüber männlichen Hochschulen, zu denen Frauen keinen Zugang hatten.

französischen Universitäten gab. Auch in Frankreich hatten die bürgerliche Frauenbewegung und die bürgerliche Reformbewegung großen Anteil an der Zulassung der Frauen zum Studium und der Gründung einer Frauenhochschule. Damit sind in Deutschland (Hamburg) wie in Frankreich Reformströmungen in Zeiten gesellschaftlich-politischen Umbruchs treibende Kräfte bei den Hochschulgründungen gewesen. Und für die Hamburger Hochschule lässt sich feststellen, dass mit Einsetzen der Restauration die Hochschule schließen musste.

Auch die *École Normale Supérieure de Fontenay-St. Cloud* konzentrierte sich zunächst auf die Ausbildung von Lehrerinnen und bezog sich explizit auf weibliche Berufstätigkeit als Zielvorstellung. In dieser Hinsicht zeigen sich große Ähnlichkeiten zwischen den historischen europäischen Frauenhochschulen.

Die amerikanischen *Women's Colleges* hingegen, die in den Jahren ab 1870 gegründet wurden, wollten eher ein für Frauen reserviertes Äquivalent zu den männlichen *Elite-Colleges* darstellen, zu denen Frauen lange Zeit nicht zugelassen waren, während ihnen der Zugang zu anderen Hochschulen schon länger offen stand.

3 Stand der Forschung zur Hochschulbildung von Frauen

Der gegenwärtige Stand der Frauen- und Geschlechterforschung basiert auf einer Entwicklung der Forschungslinie, die in den 1970er Jahren mit der feministischen Wissenschaftskritik begann, die sich in den vergangenen mehr als 40 Jahren durch die Ausdifferenzierung von Wissensfeldern und methodologischen Ansätzen zur heutigen Geschlechterforschung transformierte. Interdisziplinarität, die Integration von Theorien, Methoden und Wissenschaftspraxen, gilt dabei als prägender methodologischer Ansatz des feministischen Wissenschaftsverständnisses. In der Folge entstanden, in einer Wechselwirkung von Forschung und Theoriebildung, wichtige Meilensteine des Forschungsbietes wie die Forschungsergebnisse zur Struktur der geschlechtlichen Arbeitsteilung, zur Konstruktion von Zweigeschlechtlichkeit, die Unterscheidung zwischen Gender als ein soziales und kulturelles Konstrukt, das durch „Doing gender“ hergestellt wird, und dem biologischen Geschlecht (Sex). Diese Entwicklung von der feministischen Wissenschaftskritik zur Geschlechterforschung und die damit verbundene methodologische und konzeptionelle Vielfalt und Diskursivität des Forschungsgebietes durchziehen auch die in diesem Kontext seit mehr als vier Jahrzehnten lebendige Frage wie Frauen in das Hochschul- und Wissenssystem eingebunden sind und bilden sich in der Forschungsdebatte um monoedukative Hochschulbildung ab.

3.1 Einführung: Entwicklung der Forschung und Debatten zur Situation von Frauen an Hochschulen

Seit den 1970er Jahren sind Frauen an Hochschulen auch ein Thema für die Forschung (vgl. Prahl und Schmidt-Harzbach 1981). Auf dem Weg über die (2. deutsche) Frauenbewegung, deren Kritik an der männlich dominierten Wissenschaft und Forschung und deren Forderung nach Berücksichtigung und Partizipation von Frauen, bekam das Thema Relevanz für die Forschung. Besonders die neu entstehende Frauenforschung hat auf vielfältige Weise die patriarchale Dominanz in der Wissenschaft und im Wissenschaftsbetrieb thematisiert. Auf der Grundlage dieser Kritik am Androzentrismus der traditionell männlichen Wissenschaft, zielte die Frauenforschung darauf ab, spezifisch weibliche Lebenszusammenhänge zu rekonstruieren, diese in den wissenschaftlichen Fächerkanon zu integrieren und Wissenschaft damit zu verändern. Von Frauenforscherinnen wurde in der Folge der universalistische Geltungsanspruch der Wissenschaften in Zweifel gezogen und die vermeintliche Geschlechtsneutralität der Wissenschaften kritisiert (vgl. Engler und Friebertshäuser 1992). Für die Geschichtswis-

senschaft im deutschen Sprachraum gilt z.B., dass erst als die Frauen- und Geschlechtergeschichte zu Beginn der siebziger Jahre langsam in Gang kam, auch das Interesse an Akademikerinnen und damit die Zahl der Untersuchungen zu diesem Forschungsfeld wuchs (z.B. von Karin Hausen, Berlin, und Heide Wunder, Kassel; vgl. Budde 2002, S. 98). Damit verbunden war ein Perspektivwechsel von Frauen vom Objekt zum Subjekt der wissenschaftlichen Praxis.

Ausgangspunkt der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema „Frauen in der Hochschule“ war das „Zwei-Welten-Theorem“ (vgl. Huber und Thurn 1993), das von der Annahme ausgeht, dass die gesellschaftliche Definition der Geschlechter als Produkt kultureller Leistung auf einer Segregation beruht, die auch die Selbst- und Fremdwahrnehmung von Männern und Frauen prägt.²⁸ Durch die historische Verspätung des Zugangs der Frauen zum Wissenschaftssystem beginnt für sie ein Akkulturationsprozess, d.h. ein (äußerlicher) Anpassungsprozess an eine Welt, die im Widerspruch zu ihrer geschlechtsspezifischen Sozialisation steht. Mit dieser Position korrespondierte die Beschreibung von der Fremdheit der Frauen in der Wissenschaft (Schöning-Kalender 1992, S. 221).

Der Versuch, die Schwerpunkte der wissenschaftlichen Diskurse in den letzten 40 Jahren zu diesem Thema herauszuarbeiten, zeigt, dass drei Debattenstränge relevant sind: die Debatte um Chancengleichheit in Hochschule und Wissenschaft, die Debatte um Koedukation versus Monoedukation und die Exzellenz- bzw. Elitedebatte.

3.1.1 Chancengleichheitsdebatte

Die Kritik der feministischen Frauenforschung am positivistischen Wissenschaftsparadigma mündete in den 1970er Jahren u.a. in einer methodischen Entwicklung der Frauenforschung, die Betroffenheit und Parteilichkeit in den Mittelpunkt des Forschungsprozesses stellte (vgl. z.B. Mies 1978). Frauenseminare, autonome Projekte und Ringvorlesungen begleiten diese charakteristische erste Phase der Frauenforschung. Kaum verwunderlich, dass Frauen seit den 1970er Jahren über die Gründung autonomer akademischer Bildungsinstitutionen für Frauen diskutierten (vgl. Schlüter 1992; Neusel 2000b). Denn wenn sich Frauen allein damit begnügten, sich in die Institutionen der Männer einzumischen, unterlägen sie weiterhin der grundlegenden Strukturierung der gesellschaftlichen, politischen und symbolischen Ordnung durch

²⁸ Im Symposium „Angleichungs- und Differenzierungsprozesse durch Hochschulausbildung“ 1985 in Kassel wurden die theoretischen Ansätze bisheriger Forschung zu der Thematik Frauen in der Berufs- und Hochschulforschung diskutiert und weiterentwickelt (vgl. Clemens et al. 1986).

das sozial dominierende Geschlecht. Mit der Einrichtung von Frauenhochschulen verbindet sich in dieser Argumentation also die Hoffnung auf einen Beitrag zur Herstellung von Gleichheit und Gerechtigkeit in den Geschlechterverhältnissen und damit zur Demokratisierung der Geschlechterverhältnisse.

Im Rahmen der Frauenbewegung widmete sich eine erste Sommeruniversität der Frauen in Berlin (1976) der Fragestellung, wie feministische Inhalte in Seminare, Übungen und Forschungsprojekte eingebracht und wie die Frauenbewegung in die Hochschulen hinein getragen werden könnte (Bock 1976). Damit erweiterte sich das Spektrum der Chancengleichheitsdebatte um die Facette der inhaltlichen und disziplinären Ausrichtung, die im Laufe der folgenden Jahrzehnte in die Diskussion um eine Frauenuniversität einfließen und deren Verlauf und konkrete Ergebnisse mit bestimmen sollte.

Noch Mitte der achtziger Jahre waren Forschungen zu Frauen in Hochschule und Beruf selten (z.B. Clemens et al. 1986) und die Untersuchungen befassten sich häufig mit Fragen der Sozialisation, der Kommunikation, dem Umgang mit Strukturen und mit Bewältigungsstrategien. Seither hat sich eine Forschungslinie sowohl in der Frauen- und Geschlechterforschung als auch in der Hochschulforschung etabliert, die Frauen in Hochschule und Beruf in vielfältigen Aspekten zum Gegenstand hat. Empirische Forschungsarbeiten befassten sich mit der Situation von Frauen als Studierende (auch mit Bezug auf einzelne Fächer) (vgl. Bock et al. 1983; Clemens et al. 1986; Hausen et al. 1986; Beer 1987) und thematisierten z. B. deren Fremdheit in den Fachkulturen.²⁹ Weiterführende Fragestellungen Ende der achtziger Jahre stellten den Zusammenhang von Profession und Geschlecht in das Zentrum der Überlegungen. Mit der These, dass die Hochschule als sozialer Ort durch ungleiche Verteilung von Positionen, unterschiedlichen Verlauf von Statuspassagen und unterschiedliche Präsenz und Brisanz von Risikolagen das Geschlechterverhältnis widerspiegelt, wurden weitere Erklärungen für die Marginalität von Frauen im Wissenschaftsbetrieb gesucht.³⁰ Die Erkenntnis, dass die Strategie der Integration von Frauen und ihrer Wissenschaftsperspektiven in die bestehenden traditionell männlichen Hochschulen in Deutschland bisher nicht – oder nur im Schneckentempo – zu einer tatsächlichen Auflösung der Geschlechterasymmetrie beigetragen hat, durchzieht die

²⁹ Der Begriff der „Fachkultur“ geht auf die Fachkulturforschung, die sich seit Anfang der 1980er Jahre entwickelte, zurück. Liebau und Huber (1985) fassen Fachkulturen „als unterscheidbare, in sich systematisch verbundene Zusammenhänge von Wahrnehmungs-, Denk-, Wertungs- und Handlungsmustern“ auf. Sie beschreiben Studienfächer in diesem Sinne als Kulturen (vgl. Liebau, Huber 1985, S. 337). Um den Beitrag der Hochschule zur gesellschaftlichen Reproduktion zu erfassen, kommt dem Konstrukt des fachspezifischen Habitus eine Schlüsselstellung zu.

³⁰ Das Verhältnis von Profession und Geschlecht liegt der Untersuchung über Sozialwissenschaftlerinnen in der „Soziologinnen-Enquête“ von Wetterer zugrunde (vgl. Neusel, Wetterer 1988, S. 139-160), das von Wetterer weiterentwickelt wurde (1992, 1993 und 1995).

Chancengleichheitsdebatte. Metz-Göckel resümierte 1997, dass die Universitäten seit Jahrzehnten im Sinne einer Gleichstellung der Geschlechter reformunfähig seien und meldete Zweifel an, ob die Universitäten die Frauen wirklich integrieren wollten bzw. unter den gegebenen Bedingungen überhaupt integrieren könnten (Metz-Göckel 1997b, S. 25).

Seit der zweiten Hälfte der 1980er Jahre – fast zeitgleich mit der Verankerung des Gleichstellungsgrundsatzes in § 2, Absatz 2 der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes von 1985 – taucht im hochschul- und gleichstellungspolitischen Diskurs von feministischen Wissenschaftlerinnen die Utopie einer Frauenhochschule auf. In dem 1988 erstmalig vorgelegten und 1989 aktualisierten *Hochschulmanifest der Frauen* des Arbeitskreises Wissenschaftlerinnen von Nordrhein-Westfalen (Arbeitskreis Wissenschaftlerinnen in NRW 1989) fordern die Autorinnen die Einrichtung einer *Hochschule der Frauen*. Wissenschaft, so der Arbeitskreis Wissenschaftlerinnen in NRW, solle in dieser *Hochschule der Frauen* (wieder) die Aufgabe der Aufklärung übernehmen und Verbesserungsmöglichkeiten für eine humane Lebensgestaltung aufzeigen. In diesem Kontext spiele die Analyse des Geschlechterverhältnisses sowie dessen historische Entwicklung und zukünftige Gestaltung eine entscheidende Rolle. Zu diesen Fragen hätten ausnahmslos alle Wissenschaften beizutragen. Die Betonung lag dabei nicht auf einer Hochschule von Frauen für Frauen, sondern auf einer Reform der bestehenden Hochschule in inhaltlicher und personeller Hinsicht (in Form einer 50%-Quote).

3.1.2 Die Koedukationsdebatte und die Diskussion um die Balance zwischen Differenz und Gleichheit

In den 1980er Jahren untersuchten Frauenforscherinnen die Ursachen für ungleiche Berufschancen von Mädchen und Jungen mit formal gleicher Qualifikation in einem koedukativen Bildungssystem. Ihre Forschungsfrage entzündete sich vor allem an dem Mädchen benachteiligenden Zugang zu naturwissenschaftlichen und technischen Studiengängen. In einer Untersuchung über Studentinnen in Technikstudiengängen stellten die Forscherinnen des Hochschuldidaktischen Zentrums der Universität Dortmund (Kauermann-Walter et al. 1988) fest, dass überraschend viele dieser Studentinnen Absolventinnen von Mädchenoberschulen waren – in einem Maße, das sich nicht mit dem prozentualen Anteil von Mädchenschulen am deutschen Schulsystem in Übereinstimmung bringen ließ. Aus dieser und weiteren Untersuchungen wuchs die Erkenntnis, dass an Mädchenschulen die Schülerinnen ihre Neigungen zu naturwissenschaftlichen und technischen Fächern nicht unterdrücken mussten, während im koedukativen Unterricht signalisiert wurde, dass diese Fächer „Männer-Reviere“, d.h. männlich

konnotiert sind und Mädchen von diesen Fächern Abstand nehmen sollten. Mit dieser Untersuchung wurde zum ersten Mal die Forschung über Frauen an Hochschulen mit dem Thema Koedukation verknüpft.

Im Anschluss an diese Ergebnisse und mit dem Wiederaufleben der Koedukationsdebatte in den 1980er Jahren wurde eine Geschlechtertrennung im naturwissenschaftlich-technischen Unterricht als ein Schritt zur Reform der Koedukation und zur Überwindung geschlechtsspezifischer Interessendifferenzierungen bereits in der Schule, d.h. vor dem Eintritt in die Hochschule, erwogen. Im Hinblick auf den Schulunterricht in diesen Fächern dominierten Vorschläge, eine meist nur teilweise Trennung mit anderen Reformelementen zu kombinieren, z.B. Reform der Curricula und Maßnahmen der LehrerInnen-Weiterbildung (Glöckner-Rist, Mischau 2000b, S. 14). Darüber hinaus kam die Bedeutung weiblicher Vorbilder für Mädchen und Frauen in Naturwissenschaft und Technik in den Blick. In diesem Zusammenhang erhielten Forschungsergebnisse zu amerikanischen Women's Colleges (z.B. in Teubner 1996a), denen zufolge weibliche Vorbilder eine positive und selbstbewusste Identifikation der Studentinnen mit diesen Fächern fördern (Glöckner-Rist, Mischau 2000b, S. 14), große Bedeutung.

Die Wirksamkeit der (partiellen) Geschlechtertrennung insbesondere in den naturwissenschaftlich-technischen Fächern blieb unter BildungsforscherInnen und Lehrkräften jedoch umstritten. Während die BefürworterInnen der Trennung betonen, durch Geschlechtertrennung könne das Selbstbewusstsein von Mädchen gefördert und ihr Interessenspektrum erweitert werden, befürchteten die GegnerInnen durch Betonung der Differenz eine Verstärkung der Vorurteile gegenüber Leistungen und Fähigkeiten von Mädchen im getrennten Unterricht (z.B. Faulstich-Wieland 2004 sowie Faulstich-Wieland, Hostkemper, 1995; vgl. dazu auch Glöckner-Rist, Mischau 2000b, S. 14).

Eine weitere Facette fügen Kahlert und Mischau (2000) der Debatte um Frauenhochschulen hinzu, wenn sie den Stellenwert der Thematisierung von Geschlechterdifferenzen in der Lehre an Frauenhochschulen diskutieren. Denn die Kategorie Geschlecht werde in monoedukativen Bildungseinrichtungen keineswegs aufgehoben; die Prinzipien der herrschenden Geschlechterverhältnisse seien auch hier wirksam, wenn sie nicht explizit Teil der Lehre seien:

„Unbewußt bleiben die in den herrschenden Geschlechterverhältnissen erworbenen patriarchalen Imperative mit ihren Ab- und Entwertungen von Mädchen/Frauen allerdings auch im geschlechtshomogenen Kontext häufig erhalten, sofern sie nicht selbst bewußter Lehr- und Lerngegenstand sind.“ (Kahlert, Mischau 2000, S. 66f.)

Ihre Entsprechung findet diese Analyse in der Kritik der amerikanischen Frauenbewegung in den 1970er Jahren an der fehlenden Integration feministischer Themen in die Lehre und For-

schung der Frauen-Colleges. Die amerikanischen Frauen-Colleges haben sich in der Anfangsphase der Entwicklung und Einrichtung von Women's Studies diesen gegenüber zurückhaltend verhalten und wurden aufgrund dessen als rückständig und als gegenüber neuen bildungs- und wissenschaftspolitischen Herausforderungen verschlossen betrachtet (Kahlert, Mischau 2000, S. 92; vgl. auch Teubner 1997).

3.1.2.1 Monoedukation und das Argument der Re-Dramatisierung der Geschlechterdifferenz

Ähnliche Argumentationen und kontroverse Positionen finden sich in Deutschland in der Debatte über monoedukative Hochschulangebote für Frauen (beispielsweise bei Glöckner-Rist, Mischau 2000a; Mischau et al. 2000; Kahlert und Mischau 2000; Neusel 1990, 2000a, 2000c; Metz-Göckel, Schmalhaf-Larsen und Belinski 2000; Metz-Göckel 1997b; Metz-Göckel, Steck 1997; Teubner 1996, 1997; Wetterer 1996). Kritiker monoedukativer Experimente in einer koedukativen Bildungslandschaft wie der deutschen (z.B. Faulstich-Wieland 2000) betrachten Bildungseinrichtungen für Frauen als Re-Dramatisierung und Neuinszenierung der Geschlechterdifferenzen, deren Überwindung durch möglichst weitgehende Neutralisierung zu erreichen sei. Wenn Geschlecht als soziale Konstruktion begriffen wird, erscheint Monoedukation als denkbar ungeeignet zur Dekonstruktion – so Wetterer (2003). Statt dessen verleihe sie durch Betonung der Differenz zwischen den Geschlechtern dieser neue Bedeutung und berge damit die Gefahr, geschlechterstereotype Zuschreibungen und die entsprechenden Mechanismen der Abwertung, Ausgrenzung und Stigmatisierung von Frauen zu wecken (vgl. ebd., S. 195).

In diesem Zusammenhang werden monoedukative Hochschulangebote von Wetterer (ebd.) als „paradoxe Intervention“ gekennzeichnet. Mit dem Prinzip der „paradoxen Intervention“ könnten die auf den theoretischen Überlegungen fußenden Für- und Wider-Argumente in der Koedukationsdebatte ernst genommen werden. Das Konzept vermittele zwischen beiden Positionen insofern, als die paradoxe Intervention

„...zwar mit Blick auf die Außenansicht der Monoedukation den Skeptikerinnen zustimmt, aber zugleich annimmt, die Sache sähe aus der Binnensicht anders aus, und zwar so anders, dass trotz der scheinbar konträren Außenansicht das eintreten könnte, was Befürworterinnen der Monoedukation für sie ins Feld führen.“ (ebd., S. 195)

In einen konkreten Entwurf eines monoedukativen Bildungsexperiments übersetzt, bedeutet das Prinzip der paradoxen Intervention, dass sich in der Binnenwelt einer monoedukativen Einrichtung für die Studentinnen Handlungsspielräume unbehelligt von den alltäglichen Praktiken der Abwertung, Ausgrenzung und Stigmatisierung von Frauen eröffnen und sich mit der

entsprechenden Distanz von der „gewohnten Verortung ihrer Interessen und Fähigkeiten im Koordinatensystem geschlechtlicher Zuschreibungen“ (ebd.) Möglichkeiten eröffnen könnten, ungewohnte berufliche Ziele ins Auge zu fassen und Karrieren zu starten. Aus dieser Perspektive würde der Erfolg einer monoedukativen Hochschuleinrichtung vor allem davon abhängen, wie gut die Balance zwischen Innen- und Außensicht gelingt, damit „das fragile Gleichgewicht zwischen Re-Dramatisierung der Differenz in der Außensicht und Ent-Dramatisierung der Differenz im Binnenraum nicht zu Gunsten der einen und damit beinahe zwangsläufig zu Lasten der anderen Seite aufgelöst wird“ (ebd.).

Eine so verstandene „reflexive Monoedukation“ (Teubner 1997a, S. 121) findet in der deutschsprachigen Koedukationsdebatte verschiedene Befürworterinnen, die davon ausgehen, dass eine Trennung der Geschlechter positive Effekte haben kann, wenn damit „keine Festbeschreibung von Geschlechterkonzepten im Sinne differenter Identitäts- und Lebenskonzepte einhergeht“ (ebd.) – eine Neuinszenierung der Geschlechterdifferenz sei zu vermeiden und daher könne nicht das angeblich Eigene, Andere oder Besondere der Frauen als Legitimation für die Separation dienen.

„Handlungsleitendes Motto dieser reflexiven Monoedukation ist vielmehr, daß die Trennung der Geschlechter für Frauen das Beste ermöglicht – und das Beste für Frauen ist nicht das, was traditionell als das Frauenspezifische angesehen wird. Reflexive Monoedukation ermöglicht Teubner zufolge also, sich zeitweise aus den Zwängen der hierarchisch wirkenden Zweigeschlechtlichkeit zu befreien. Die damit verbundene Pluralisierung von Verhaltens- und Lernoptionen für Frauen kann dazu führen, den Anforderungen der (zweigeschlechtlichen) 'Normalität' besser begegnen zu können und sukzessiv aus den Zumutungen der hierarchisch wirkenden Geschlechterdifferenz auszusteigen. Die Paradoxie besteht folglich darin, daß das die Trennung strukturierende Merkmal des Geschlechts zugleich durch die Trennung außer Kraft gesetzt wird, was dazu beiträgt, neue Handlungs- und Gestaltungsspielräume zu eröffnen.“ (Kahlert, Mischau 2000, S. 66f.).

3.1.3 Frauenuniversitäten in der Diskussion um Exzellenz- und Elitebildung

Nach 2000 nahm die wissenschaftliche Debatte um Frauenhochschulen eine neue Wendung und wurde nun auch im Zusammenhang mit der aktuellen Diskussion um Exzellenz- und Elite(hochschul-)bildung³¹ geführt (vgl. Kröhnert-Ortmann und Klingelbiel 2000; Kahlert 2000; Metz-Göckel 2000, 2004a, 2004b).

³¹ Die Exzellenzdiskussion im Hochschulwesen – in deren Rahmen auch im Bildungsbereich die Begriffe „Elite“ und „Elitehochschulen“ in Deutschland eine starke Konjunktur erlebten – setzte verstärkt seit den 1990er Jahren zugleich mit der Debatte und den Standort „Deutschland“ und mit der Diskussion um die Globalisierung im Hochschulwesen ein. Einige Elemente dieser Entwicklung sind die Implementierung von Wettbe-

Als Eliten werden in der Geschichts- und der Sozialwissenschaft Minderheiten aufgefasst, die über besondere Qualifikationen und wichtige gesellschaftliche Funktionen verfügen. Sie sind zugleich „Repräsentationen sozialer Ungleichheit und ein gesellschaftliches Faktum“ (Metz-Göckel 2004a, S. 565). Unterschieden wird zwischen Macht-, Funktions- oder Leistungseliten. Bildungseliten, um die es in der oben angeführten Debatte um Exzellenzuniversitäten geht, werde als Teil der Leistungseliten aufgefasst, deren „Mitgliedern individuell eine besondere Leistungsfähigkeit zugeschrieben wird, die ihre herausgehobene gesellschaftliche Position und Privilegierung auf Zeit personengebunden legitimiert“ (ebd., S. 565).

Bis in die 1980er Jahre galt der Begriff Elite³² in der politischen Diskussion als durch den Nationalsozialismus diskreditiert. Im Zusammenhang mit der politischen Debatte über den „Standort Deutschland“ in Verlauf der 1990er Jahre und um den Umbau der Bildungssysteme wurde die Verwendung jedoch immer unstrittiger und hat – wie Dackweiler (2007) beschreibt – ein stürmisches Echo an Vorschlägen und Forderungen von Wissenschafts- und Wirtschaftvertretern sowie Publizisten ausgelöst, wie Spitzenkräfte im Bildungs- und Wissenschaftssystem stärker gefördert werden könnten. Der Begriff hat jedoch nicht nur in Politik und politischer Rhetorik Konjunktur, sondern auch die Sozialwissenschaften zeigen ein „neues Interesse an Eliten“ (Imbusch 2003, S. 11, zitiert nach Dackweiler 2007, S. 10), wobei in der sozialwissenschaftlichen Diskussion den Funktions- und Leistungseliten das vorrangige Interesse gilt (vgl. Hartmann 2004, S. 9).³³ Geschlechterforscherinnen nahmen die sozialwissenschaftliche Elite-Diskussion – mit Blick auf Frauen – auf (vgl. u.a. Metz-Göckel 2007) und es schloss sich eine differenzierende Elitedebatte an. Einerseits wird Elite von Geschlechterforscherinnen wegen der Exklusionsmechanismen kritisch betrachtet, andererseits gibt es auch das Konzept der "feministischen Elite", die als zu "Gegeneliten und Provokationseliten" zugehörig gelten (vgl. ebd.). Im Kontext der neu entstandenen Exzellenz-Debatte im Hochschulwesen, die auch Eingang in die Frauen- und Geschlechterforschung gefunden hat, weist

werbs-Denken, Instrumenten des New Public Management an den Hochschulen, Verlagerung von der input- zu output-orientierten Hochschulsteuerung u.v.m.

³² Der Begriff hat in den letzten zwei Jahrhunderten einen mehrfachen Wandel erfahren: Nachdem er im 18. Jahrhundert zunächst vom französischen Bürgertum zur Abgrenzung vom Adel gebraucht wurde, beschrieb er später v.a. die Dichotomie von Elite und Masse. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde durch die Sozialwissenschaften die in den USA gebräuchliche „funktionalistische Definition von Eliten“ eingeführt (vgl. Hartmann 2004, S. 9). Hartmann beschreibt eine heute verbreitete Auffassung von Elite als funktionale Sektor- oder Teileliten, deren Mitglieder „...wegen der von ihnen besetzten Spitzenpositionen in den verschiedenen Bereichen in der Lage seien, die gesellschaftliche Entwicklung maßgeblich zu beeinflussen. In diese Positionen seien sie dabei allein aufgrund ihrer individuellen Leistung gelangt. Es handele sich also, hier variieren die verwendeten Begriffe etwas, um leistungsabhängige Positions- oder Funktioneliten“ (ebd.).

³³ Auf bestehende Widersprüche zwischen einer „funktionalistischen“ Auffassung von Leistungseliten bzw. von einem „offenen Elitenzugang“ und den soziologischen Ungleichheitstheorien und Erkenntnissen über die Reproduktionsmechanismen gesellschaftlichen Eliten (Bourdieu 1983) verweist z.B. Dackweiler 2007.

Metz-Göckel darauf hin, dass sich letztere in einem Dilemma befindet, ausgelöst durch die Tatsache, dass Exzellenz und die dazu gehörigen Kriterien selbstverständlich nicht „herrschaftsfrei zustande“ kommen, „da nicht alle gleichermaßen die Chance haben, sie zu erfüllen. Angesichts der ungleichen institutionellen Startbedingungen von Hochschulen und ihren Mitgliedern lässt sich in diesem Prozess beobachten, wie Eliten unter dem Vorwand von Exzellenz und Leistung ‚konstruiert werden‘. Dies begründet die Skepsis, ob die institutionelle und individuelle Ebene der Exzellenz- und Elitekonstruktionen überhaupt voneinander getrennt werden können, mehr aber noch die Einsicht, dass individuelle Leistungsfähigkeit und Exzellenz von weiteren institutionellen Gegebenheiten abhängen“ (Metz-Göckel 2004a, S. 565).

Metz-Göckel beschreibt drei Positionen der Frauen- und Geschlechterforschung zur Elitedebatte: eine „grundsätzlich-kritische“, eine „pragmatisch-kritische“ und eine „alternativ-konstruktive“ (ebd., S. 110). Am Beispiel der Internationalen Frauenuniversität „Technik und Kultur“ (ifu) während der Weltausstellung 2000 – die sie als Projekt im Sinne einer „alternativ-konstruktiven“ Position versteht – stellt sie dar, dass ein „reflexives Eliteverständnis“ (ebd., S. 121) mit einer Orientierung an der globalen Perspektive und der Genderperspektive auf die Vernetzung „gebildeter“ Frauen abziele und dieses soziale Kapital eine herrschaftskritische Gegenstrategie entwickeln könne; Für die feministische Eliteforschung sei daher von Interesse, wie weit „Konzepte *demokratischer Eliteherrschaft* zur Reproduktion oder Auflösung diskriminierender Geschlechterverhältnisse beitragen“ könnten: „Was die Vorstellung einer *feministischen Elite* anziehend macht, ist die Idee einer Elite und Exzellenz, die nicht allein auf Positionsmacht (und Leistung) gründet, sondern auf Gerechtigkeit und Verantwortung für die Gestaltung der Gesellschaft. Macht als Ermöglichung zu begreifen, ist eine Idee, die sich mit Gerechtigkeit und Chancengleichheit verbinden kann, aber nicht muss“ (Metz-Göckel 2004a, S. 567).

In etwas anderer Weise verbindet Kahlert (2000, S. 156ff.) Elitebegriff und Geschlechterforschung, wenn sie in der Qualifizierung von Frauen für Führungspositionen einen der Grundpfeiler der feministischen Bildungsforderungen sieht. Sie plädiert für eine Entdramatisierung der feministischen Elitediskussion:

„Für Frauen gibt es noch immer viel zu wenige gesellschaftliche Orte, an denen sie positive Orientierungen, Handlungsmuster und Bewertungen von Karriere, Leistungsbereitschaft und Ehrgeiz entwickeln sowie den Umgang mit Führung, Macht und Einfluss erproben können. Monoedukative Bildungs- und Wissenschaftszusammenhänge von und für Frauen sind wichtige Orte, an denen dies möglich werden kann“ (Kahlert 2000, S. 156).

Metz-Göckel, die eine „sozialverträgliche Exzellenz als Kriterium für Bildungseliten“ für wünschenswert hält (2000, S. 129), fügt als eine weitere Argumentation hinzu, dass die Homogenität des deutschen Bildungswesens, die als Voraussetzung für die Chancengleichheit sozial minder privilegierter Gruppen gegolten habe, weder die Herausbildung einer „naturwüchsigen Bildungselite“ verhindert noch den Zugang von Frauen zu ihr ermöglicht habe (ebd. S. 144f). Andere, wirksamere Instrumente zum Abbau sozialer und ethnischer Ungleichheiten seien in den Zulassungsverfahren von US-amerikanischen Women's Colleges beispielhaft zu finden (vgl. Metz-Göckel 2004b).

In der hier skizzierten Debatte zeichnet sich eine deutliche Entwicklung ab, die einen Perspektivwechsel bedeutet: von der Benachteiligung und der Exklusion zum Status von Akteurinnen, die – auf dem Weg über exzellente Bildung – Macht und Einfluss durch Übernahme von Leitungspositionen zu erwerben und so gesellschaftliche Eliten – auch als Gegeneliten und Provokationseliten – neu zu konstituieren.

3.2 Forschung zu Frauenhochschulen im internationalen Kontext

Wenn in der deutschsprachigen Forschung von Frauenhochschulen im internationalen Kontext die Rede ist, wird meist auf die Tradition der amerikanischen Women's Colleges Bezug genommen. Am amerikanischen Beispiel fasziniert aus der deutschen Perspektive die spielerische Leichtigkeit, mit der hier monoedukative Hochschuleinrichtungen in einer koedukativen Umwelt scheinbar ohne Legitimationsprobleme ihre Wirkung entfalten. Sie gelten traditionell als Erfolgsmodelle und einige von ihnen auch als Elitehochschulen, die mit Absolventinnen in hochkarätigen Positionen glänzen.

Seit den ersten deutschsprachigen *Analysen zu US-amerikanischen Women's Colleges in den 1990er Jahren im Rahmen der Frauenforschung* (vgl. Teubner 1996b, 1996c, 1997) ist die deutsche Literatur zu diesem Thema kontinuierlich gewachsen (vgl. Metz-Göckel 1997a; Teubner 1997; Gaunce Nebert, von Prümmer 1997; Wobbe 1997; als einzige umfassende Forschungsarbeit in den USA: Metz-Göckel 2004b). Insofern ist es nicht verwunderlich, dass in der in Deutschland seit den 1980er Jahren engagierter geführten Debatte um Mono- versus Koedukation das Beispiel der US-amerikanischen Women's Colleges und die Ansätze der US-amerikanischen Frauen- und Geschlechterforschung und College-Forschung präsent sind (vgl. Glöckner-Rist, Mischau 2000b, S. 14f.).

Weit über die reine Beschreibung der Institutionen hinaus gibt es vergleichende Analysen und enge Bezüge zur deutschen Debatte um Frauenhochschulen. Parallelen konnten z.B. zwischen

den Koedukationsdebatten in den USA und in Deutschland gezogen werden (vgl. Schlüter 1992); auch im Hinblick auf die Fragen der Elitebildung sind, wie oben gezeigt wurde, die amerikanischen Women's Colleges das Modell der Wahl. Ohnehin bieten sich diese in Ermangelung deutscher Beispiele, wegen enger Kontakte zwischen der deutschen Frauen- und Geschlechterforschung und den amerikanischen „Women's studies“ und nicht zuletzt wegen der niedrigen Sprachhürde als Modelle in der deutschen Pro- und Contra-Diskussion und für die Analyse von Geschichte und Rahmenbedingungen von Frauenhochschulen an.

Teubner (1997, S. 218f.) diskutiert z.B. die These von der Re-Dramatisierung der Geschlechterdifferenz, für Wetterer fester Bestandteil der heiklen Balance des monoedukativen Modells, am Beispiel der amerikanischen Women's Colleges, und kommt zu dem Schluss, dass diese hier nicht zutrifft: Studien zeigten, dass die gängigen Thesen zum Verhältnis von Geschlechtertrennung und Geschlechtsrollentypisierung zu überdenken seien; nicht jede Form von Geschlechterseparierung, so ihr Fazit, führe zur Verstärkung der Geschlechtsrollenfixierung. Als Beleg führt sie an, dass amerikanische Women's Colleges besonders produktiv in der Ausbildung von Studentinnen im Bereich der Natur- und Technikwissenschaften sind, und dass Frauen-Colleges auch überproportional verantwortlich sind für Frauen, die einen Dokortitel in Natur- und Ingenieurwissenschaften erwerben (auch weil erheblich höhere Prozentsätze als von koedukativen Colleges weiter studieren) (ebd.). Entspreche das Wahlverhalten der Studentinnen noch der Binnensicht im Modell Wetterers, müsse für den Schritt in die weiterführende Hochschule schon die These von der Re-Dramatisierung gelten und erst recht für den Sprung in die Berufswelt. Diese gelingt den Absolventinnen von Women's Colleges allerdings so gut, dass „obwohl heute lediglich 3-4% der amerikanischen Studentinnen an einem Frauencollege studieren, (...) sie in den jeweiligen Erfolgslisten der Frauen in beruflichen Spitzenpositionen mit mehr als 30% vertreten“ sind (ebd., S. 219).

Metz-Göckel (1997a) nimmt eine historische Perspektive ein, wenn sie zur Geschlechtertrennung in der höheren Bildung im internationalen Vergleich feststellt, dass Prestige und Qualifikationsniveau dieser Einrichtungen abhängig seien vom Status, den Frauen zu einem bestimmten Zeitpunkt in der jeweiligen Gesellschaft einnehmen (S. 8f.). Als Beispiel dient ihr der Vergleich zwischen den amerikanischen Frauen-Colleges, die entstanden, als Frauen vom Studium an vielen Hochschulen ausgeschlossen waren. Die so entstandene Parallelstruktur zu den männlichen Einrichtungen vermittelte traditionell anspruchsvolle Lehrinhalte und sei über die Phase der Koedukation hinaus durchaus konkurrenzfähig zum männlichen Modell geblieben.

„Die Institution Frauenuniversität per se sagt also noch nichts darüber aus, welcher Stellenwert ihr für die Ausbildung der Frauen zukommt (...) Das Verhältnis zu den Männer- bzw. koedukativen Institutionen kann auf einem Konkurrenzmodell beruhen, wie dies gegenwärtig in den USA der Fall ist, auf einem auslaufenden Komplementaritätsmodell wie wohl in Korea und vergleichbaren Ländern oder auf einem konkurrierenden Alternativmodell, wie dies für die geplante Internationale Frauenuniversität in Deutschland vorgesehen ist. Ihre gesellschaftliche Wertschätzung hängt eng mit der etablierten Geschlechterkultur zusammen und auch damit, welchen Rang sich die Institutionen selber beimessen“ (Metz-Göckel 1997a, S. 10).

Seltener werden Modelle wie die koreanischen Frauenhochschulen (vgl. Lee 1997, 1998)³⁴ oder japanische Frauenhochschulen (vgl. Kameda 1991) beschrieben. Nur in den wenigsten Fällen wird die internationale Perspektive auf weitere Beispiele ausgedehnt wie von Metz-Göckel in ihrem Portrait des Wellesley College (2004). Darin stellt die Autorin einen Bezug zu indischen Women's Colleges her sowie zur koreanischen Ewha-Universität und zur sudanesischen Ahfad-Universität. Insbesondere die indischen Frauen-Colleges sieht sie – verglichen mit den US-amerikanischen – in einer Krise, denn hier gingen die Studierendenzahlen stetig zurück und die Akzeptanz des monoedukativen Prinzips sei bei den eigenen Studentinnen nur sehr gering (Metz-Göckel 2004b, S. 36-38).

Im internationalen und zugleich historischen Vergleich untersucht Costas (1992) die länderspezifischen Voraussetzungen bei der Zulassung von Frauen zum Hochschulstudium überhaupt und berührt dabei auch das Thema Frauenuniversitäten. Ihre Analysen lassen sie zu dem Schluss kommen, dass besonders pluralistische Hochschulsysteme, in denen private und öffentliche Hochschuleinrichtungen, große und kleine Institutionen verschiedener Träger existieren, ein besonders günstiger Nährboden gewesen seien, um eigene Schulen oder Colleges zu errichten. Dies werde am deutlichsten an den Frauen-Colleges in den USA und in Großbritannien (S. 57).

Die *Hochschulforschung* sowie *Gender Studies in den USA* haben die Situation, Besonderheiten und Erfolge von Women's Colleges intensiv analysiert (z.B. Gaunce Nebert, von Prümmer 2000; Hill 1992; Miller-Bernal, Poulson 2006b; Miller-Bernal 2006; Pearson et al. 1989; Sahlin 2006; Sebrechts 1996, 2000; Stoecker, Pascarella 1991; Teubner 1997; Tidball 1980, 1989; Women's College Coalition o.J.; Zuckerman 1990). Amerikanische Women's Colleges können daher als ein verhältnismäßig breit untersuchter Bereich gelten:

³⁴ Lee (1998) analysiert in ihrer Studie die Entwicklung des Frauenstudiums in Korea und die Erwerbssituation hoch gebildeter Frauen unter Bezug auf Chancengleichheitsaspekte. Dafür hat sie u.a. Interviews mit koreanischen Akademikerinnen aus den Geburtsjahrgängen 1920 bis 1945 geführt. Die Hälfte der interviewten „Pionierinnen“ waren Absolventinnen koreanischer Frauenuniversitäten.

„Of the research that does exist, the vast majority focuses on the U.S. and has a rather short history of about 30 years. Much of this body of research explores the institutional effects women-only institutions have on undergraduates compared to coeducational schools“ (Purcell et al. 2004, S. 2).

Es gibt zahlreiche Forschungsarbeiten zu den Erfolgen ihrer Absolventinnen in den verschiedensten Berufsfeldern, wobei die Ergebnisse je nach untersuchtem Datenmaterial und Fragestellung unterschiedlich ausfallen. Einige Untersuchungen konstatieren einen deutlichen Zusammenhang zwischen beruflichem „Erfolg“ und Women’s College-Besuch, während andere Untersuchungen dies vorsichtiger bewerten.³⁵ Eine Welle von Untersuchungen widmete sich außerdem Fragen der Transformation und Weiterexistenz von Frauen-Colleges in den USA, die als „endangered species“ (vgl. Miller-Bernal, Poulson 2006a) begriffen werden, da sie seit den 1960er Jahren zunehmend in koedukative Hochschulen umgewandelt wurden.

(Miller-Bernal, Poulson 2006b) z.B. widmen sich mit ihrem Band „Challenged by Co-education“ ausdrücklich der Frage der Überlebensstrategien von Frauen-Colleges und der damit verbundenen Legitimation ihres „Andersseins“ (Metz-Göckel 2004, S. 41) in einer koedukativen Umwelt. Das Argument, die Distanz zur dominierenden Kultur sei zugleich der Vorteil eines Reservats für Nicht-mainstream-Wissen, ist dabei besonders interessant:

„Why are women`s colleges desirable? In an era when women can attend formerly men`s colleges, the military academies, and graduate and professional schools, what can women`s colleges offer that other colleges cannot?

For many supporters of women`s colleges, the answer is that they provide a unique environment with several advantages to women that are unavailable at a coeducational institution. They are filled with role models, a supportive culture and history, and in some institutions, an acceptance of alternative sexual norms. They may also act as a repository for ideas that are critical of the status quo. Women`s colleges, in short, may offer a subculture that keeps the dominant culture at a distance. They can challenge the existing order by transforming what seems to be natural and offer alternative views of how society may be organized.“ (Miller-Bernal, Poulson 2006b, S. X)

3.2.1 Politische Interventionen: Monoedukative Praxisbeispiele in Deutschland in den 1990er Jahren

Anfang der 1990er Jahre mündete schließlich die Einberufung einer Frauenforschungskommission durch das Niedersächsische Wissenschaftsministerium, die 1994 ihren Bericht mit dem programmatischen Titel: „Frauenförderung ist Studienreform – Frauenforschung ist Wissenschaftskritik“ vorlegte und an die eine zweite Frauenforschungskommission (1995-97) anknüpfte, die zu fünf Themen (Körper, Intelligenz, Information, Wasser und Stadt) „For-

³⁵ Ausführlich dargestellt ist die Frauen-College-Forschung in ihren verschiedenen Facetten in Metz-Göckel 2004b, S. 66-72.

schungsperspektiven“ entwickelte, in erste Überlegungen zur Einrichtung einer Frauenuniversität und schließlich in der Forderung nach einer solchen Institution, auf die die Gründung der Internationalen Frauenuniversität folgte, die im Jahr 2000 in Hannover stattfand.³⁶

Noch vor dem Start dieses Pilotprojektes im Jahr 2000 versuchte eine empirische Studie zu Wahrnehmung und Akzeptanz von Frauenhochschulen und Frauenstudiengängen in Deutschland im Auftrag des nordrhein-westfälischen Wissenschaftsministeriums (Glöckner-Rist, Mischau 2000b)³⁷ die Fragen zu klären, ob Frauenuniversitäten bzw. Frauenstudiengänge als geeignete Mittel zur Förderung der Gleichstellung der Geschlechter im Hochschulbereich angesehen werden können und welche Konsequenzen für die Gesellschaft und welche für die Berufschancen potentieller Absolventinnen vermutet werden. Im Ergebnis der empirischen Untersuchung (befragt wurden ausgewählte Expertinnen und Experten aus Schule, Hochschule und Arbeitsmarkt) zeigte sich, dass in allen Zielgruppen, die die Autorinnen einbezogen, mindestens die Hälfte und in den meisten Zielgruppen die Mehrzahl der Befragten die Einrichtung einer Frauenuniversität befürworteten oder unterstützen würden, wenn diese mit einer Reform bestehender Hochschulcurricula verbunden würde (ebd., S. 130). Weiter wird konstatiert, dass vorrangig Studentinnen der sozial- und geisteswissenschaftlichen Fächer und Berufstätige eine Geschlechtertrennung für eine angemessene Gleichstellungsmaßnahme halten, dass allerdings VertreterInnen aus Naturwissenschaft und Technik diese Meinung nicht teilten; und dass die „Mehrzahl der VertreterInnen aus dem Schul- und Hochschulbereich befürchten, Studentinnen in geschlechtshomogenen Einrichtungen würden weniger statt vielfältigere Studieninteressen entwickeln“ (ebd., S. 130). Diese Ansicht wurde von den ArbeitsexpertInnen jedoch nicht geteilt. VertreterInnen aus dem Hochschul- und Schulbereich befürchten, dass Absolventinnen nur durch Geschlechtertrennung charakterisierter Frauenuniversitäten oder Frauenstudiengänge eher schlechtere Berufschancen in der Wirtschaft hätten als Absolventinnen koedukativer Hochschulen: „Sie befürchten, dass ihnen das Vorurteil entgegengebracht würde, sie hätten kognitive und soziale Ausbildungsdefizite.“ (ebd. S. 132 ff.)

³⁶ Vgl. Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur: Berichte aus der Frauenforschung: Perspektiven für Naturwissenschaften, Technik und Medizin. Hannover 1997 (im Folgenden zitiert als: Bericht der Kommission 1997).

³⁷ Die empirische Studie war Bestandteil eines Projekts, das von April 1997 bis Oktober 1998 am Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen (ZUMA), Mannheim, im Auftrag des nordrhein-westfälischen Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung durchgeführt wurde. Das Projekt diente der Bearbeitung des Themas „Akzeptanz von Frauenuniversitäten und Frauenstudiengängen“. Der Schwerpunkt lag auf den Bereichen Naturwissenschaft und Technik.

In ihrem Fazit konstatieren die Autorinnen der Studie, dass Frauenstudiengänge in einzelnen Fachbereichen an koedukativen Hochschulen größere Chancen der Akzeptanz haben könnten als eine Frauenhochschule.

In den 1990er Jahren und zu Beginn des neuen Jahrtausends begannen einige monoedukative Studienangebote in Deutschland, z.B. der Frauenstudiengang im Fach Wirtschaftsingenieurwesen an der Fachhochschule Wilhelmshaven (seit WS 1998/99); Frauenstudium der Elektrotechnik „Energieberatung und Energiemarketing“ an der FH Bielefeld (WS 2000/01); Frauenstudiengang Elektrotechnik an der Hochschule Bremen; Frauenstudiengang Wirtschaftsingenieurwesen – Schwerpunkt Kommunikation – Information – Management – an der Fachhochschule Stralsund (seit WS 2000/01); Frauenstudiengang Wirtschaftnetzwerke am der FH Furtwangen (seit WS 2002/03) sowie das Modellprojekt Internationale Frauenuniversität (ifu) im Jahr 2000. Da es sich bei all diesen monoedukativen Praxisbeispielen um Modellprojekte z.T. mit vorläufigem Charakter handelte, die meist von weiteren Studienreformaßnahmen begleitet wurden, sind sie besonders gut untersuchte Beispiele. Ausführliche wissenschaftliche Begleitstudien liegen u.a. zur Internationalen Frauenuniversität (Metz-Göckel 2001; Maiworm, Teichler 2002) und zum Frauenstudiengang Wirtschaftsingenieurwesen an der Fachhochschule Wilhelmshaven (Knapp und Gransee 2003 sowie Gransee 2003) vor. Die Evaluationsstudien beleuchten aus verschiedenen Perspektiven den Verlauf der Modellversuche, die Geschlechtertrennung in unterschiedlichen Varianten – phasenweise, partiell oder durchgehend – im Studium erproben (Gransee 2003) und betten die Ergebnisse in die Debatten um Mono- versus Koedukation sowie um die Hochschulreform in Deutschland ein.

3.2.2 Forschungsdesiderat: Die international vergleichende Perspektive zu Bildungsinstitutionen für Frauen

Die international vergleichende englischsprachige Hochschulforschung hat sich des Themas Frauenhochschulen – mit einer Ausnahme (Purcell, Helms und Rumbley 2004 s.u.) – bisher nicht angenommen. „Despite the existence of women's higher education institutions and their important contributions to women's learning, relatively little research has focused on them“ (ebd., S. 2).

Auch supranationale Institutionen, die globale Fragen des Erziehungs- und Bildungswesens behandeln, haben das Thema Frauenhochschulen bisher nicht beachtet: Weder die UNESCO in ihren Berichten und Statistiken, die als Standardwerke für globale Hochschulfragen gelten (z.B. „Education for all“) oder die OECD mit ihrem regelmäßig erscheinenden weltweiten

Überblick „Education at a Glance“ (OECD 2009), noch andere Institutionen, die Bildungsfragen auf der Agenda haben, wie Weltbank oder United Nations Development Programm, oder Einrichtungen, die den Austausch zwischen Hochschulsystemen als Aufgabe haben (z.B. Deutscher Akademischer Austauschdienst), haben bisher auf monoedukative Hochschulen in ihren Publikationen Bezug genommen.³⁸

Mit Frauenhochschulen im weltweiten Rahmen hat sich bisher erst einmal eine Forscher(innen)gruppe befasst: 2002 entstand im Rahmen eines Projekts am Center for International Education (Boston College, USA) auf der Basis einer ersten internationalen Recherche nach Frauenuniversitäten das Handbuch „Women’s Universities and Colleges“. Die Forscherinnen schrieben ihnen bekannte Frauen-Colleges und -universitäten in Afrika, Asien, Europa und den USA an und erhoben von diesen Basisinformationen über institutionellen Status, Gründungsdatum, Studienangebote u. ä. Die Ergebnisse stellen sie zu einem Dictionary mit Informationen über 126 Frauenhochschulen zusammen (es antworteten eine afrikanische, 76 asiatische, zwei europäische, drei Mittel-Ost- und 44 US-amerikanische Institutionen).

Frauen-Colleges und Frauenuniversitäten werden im Titel des Handbuchs in einem Atemzug genannt, denn bei der Anlage der Untersuchung wurde nicht nach Hochschultyp, Selbständigkeit der Hochschule bzw. institutioneller Einbettung in andere Einrichtungen differenziert. Die Antworten auf den Institutionenfragebogen lassen allerdings z.T. Schlüsse darauf zu, um welche Art von Hochschule und Ausbildung es sich handelt. Angeschrieben wurden Hochschuleinrichtungen, die nach der Information der Autor(inn)en „Women only“-Ausbildung anbieten. Daher führt das Handbuch sehr viele Colleges auf, die keine selbständigen Einrichtungen sind, sondern als Teil einer Universität dieser angegliedert sind. Zum Typus der zu einer anderen Hochschule gehörenden Colleges zählen viele indische Frauen-Colleges, aber auch einige US-amerikanische. Darüber hinaus scheinen die Kriterien, welche Einrichtung als Hochschule (College oder Universität) anzusehen ist, eher „weich“ gehandhabt worden zu sein; beispielweise ist die norwegische Kvinneuniversitet in das Handbuch aufgenommen, eine Bildungsinstitution, die zwar anlassbezogene Kurse aber keine Studiengänge anbietet, keine Studienabschlüsse verleiht und keine dem tertiären Sektor entsprechenden Zugangsvoraussetzungen hat (Purcell et al. 2004, S. 165-167).

³⁸ Obwohl „Geschlecht“ inzwischen eine wichtige statistische Kategorie und ein wichtiges Thema in Berichten, Analysen und Erklärungen über Bildung darstellt. Viele internationale Studien und Erklärungen thematisieren eine gerechtere Partizipation der Geschlechter an Schul- und Hochschulbildung. Dies berührt die Abwesenheit einer Kategorie „monoedukative“ Hochschule in den nationalen Berichten der Hochschulverwaltungen oder den internationalen Statistiken und Berichten jedoch nicht.

Das Handbuch enthält auch Hochschulen, die – zumindest im Graduate-Bereich – auch männliche Studierende zulassen (z.B. die Tokyo Women's Medical University – Purcell u.a. 2004, S. 137, vgl. dazu Kapitel 7 in diesem Band). Dieses Phänomen wurde jedoch im Ansatz der Untersuchung offenbar nicht thematisiert, der Anteil männlicher Studierender wird in den Institutionsbeschreibungen oder dem Auswertungsteil nicht aufgeführt.

Aus dem bisher Beschriebenen ergibt sich das Forschungsdesiderat einer Analyse, die alle Frauenhochschulen weltweit vergleichend einbezieht.

3.3 Stand der Forschung: Zusammenfassung

Die feministische Wissenschaftskritik zu Beginn der 1970er Jahre wurde von ersten interventionistischen monoedukativen Aktionen begleitet wie Workshops von Frauen für Frauen, und die erste Sommeruniversität fand 1976 in Berlin statt. Insofern war das Thema zunächst eng verknüpft mit den Forderungen der feministischer Wissenschaftlerinnen und der entstehenden Frauenforschung. Dabei markiert der Beginn Beschäftigung mit der Marginalisierung der Frauen in den Hochschulen zugleich den Beginn des Institutionalisierungsprozesses der Frauen- und Geschlechterforschung (Metz-Göckel 2004c). Zugleich mit der Weiterentwicklung dieser Forschungsrichtung hat sich auch der Blick auf Monoedukation verändert und thematisch, disziplinär und methodologisch verbreitert. Seit den 1980er Jahren hat die Frauen- und Geschlechterforschung mit einer Reihe von theoretischen und empirischen Befunden zu Debatte um monoedukative Hochschulbildung beigetragen und hat jeweils neue Theoriebildungen verknüpft mit der Frage, was unter der jeweiligen Prämisse eine Trennung der Geschlechter an der Hochschule bedeuten könnte. Dabei wurde mehr als die Geschlechtertrennung allein in dem Blick genommen, sondern Geschlecht wurde als Kategorie in den Inhalten und Gegenständen der Lehre und Forschung und den institutionellen Strukturen und Praxen thematisiert.

Der vorangegangene Abschnitt hat die Entwicklung der Erforschung der „sozialen Praxis von Wissensproduktion und Wissensvermittlung in der Universität in ihrer geschlechtlichen Codierung“ nachgezeichnet, in der die Debatte um Frauenuniversitäten ihre Wurzeln hat. In dieser Analyse zeichnen sich zugleich die Theorieentwicklung und der wissenschaftliche Perspektivwechsel von der Frauenforschung zur Gender-Forschung ab, der sich in den letzten ca. 40 Jahren vollzogen hat.

Das Thema „Frauenhochschulen“ ist in Deutschland zunächst mit dem sich seit den 1970er Jahren entwickelnden Forschungsstrang zu Frauen im Hochschulwesen verknüpft, der von der

Frauen- und Geschlechterforschung und feministischen Wissenschaftlerinnen vorangetrieben wurde (vgl. u.a. Budde 2002; Clemens et al. 1986, 1987; Glöckner-Rist, Mischau 2000b; Heintz 2001; Kahlert 2000a, 2000b; Kahlert, Mischau 2000; Kleinau 1996; Kröhnert-Ortmann, Klingelbiel 2000; Metz-Göckel et al. 1997; Metz-Göckel 1997b; Metz-Göckel, Steck 1997; Metz-Göckel 2000, 2007; Mischau et al. 2000; Neusel et al. 1996; Neusel 1990, 2000a; 2000b; 2000c; Neusel, Poppenhusen 2002; Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur 1994, 1997; Nohr 13.03.1997; von Prümmer 2000; Schlüter 1992; Schöning-Kalender 1992; Wetterer 1992, 1996, 2003; Zimmermann et al. 2004). Dominierende Themen waren zunächst die Fremdheit von Frauen im System Hochschule und Wissenschaft und die Untersuchung der zugrundeliegenden Machtstrukturen. Parallel erfolgte die Erprobung von Strategien der Integration von Frauen und ihrer Wissenschaftsperspektiven in die bestehenden traditionell männlichen Hochschulen in Deutschland. Während im Lauf der 1990er Jahre die Forderung nach Gleichstellung an Hochschulen, die in ähnlicher Weise erstmals von feministischen Wissenschaftlerinnen thematisiert wurde, im Zuge des Gender-Mainstreaming eine sehr viel breitere Öffentlichkeit erreichte, und zugleich eine Phase der Professionalisierung der Frauen- und Geschlechterforschung einsetzte und der Institutionalisierungsprozess dieses Wissenschaftsbereichs voranschritt (Metz-Göckel 2004c, S. 897), blieb die Frage monoedukativer Hochschuleinrichtungen weitgehend ein Thema der Debatte einiger engagierter Frauen- und Geschlechterforscherinnen. Dabei dominieren in der deutschen Rezeption die amerikanischen Women's Colleges als bekannteste Beispiele für monoedukative Hochschulbildung.

Zu Women's Colleges liegen aus den USA vielfältige Forschungsbeiträge vor, die z.B. ihre historische Rolle für den Zugang von Frauen zu Hochschulbildung, den besonderen Erfolg ihrer Absolventinnen gegenüber denjenigen von koedukativen Colleges oder das Verhältnis von Frauenbewegung und Women's Colleges beleuchten. Es ist das Verdienst von Frauen- und Geschlechterforscherinnen seit den 1980er Jahren, diese Forschungsergebnisse in der deutschen Debatte thematisiert zu haben. Soweit Forscherinnen in der Hochschulforschung als auch in der Frauen- und Geschlechterforschung verankert sind, war auch die Hochschulforschung mit Analysen beteiligt. Anhand der Ergebnisse der US-amerikanischen College-Forschung wurde in Deutschland auch die These von der Ent- und Re-Dramatisierung der Geschlechterdifferenz diskutiert und konstatiert, dass Geschlechterseparierung unter diesen Bedingungen die Geschlechtsrollenfixierung nicht verstärkte, da Women's Colleges besonders förderlich für Studentinnen im Bereich der Natur- und Technikwissenschaften sind und dass

Absolventinnen von Women's Colleges überproportional häufig in Natur- und Ingenieurwissenschaften promovieren.

Insgesamt scheint die Frage nach Koedukation oder Monoedukation die Debatte über Frauenhochschulen in Deutschland zu dominieren (vgl. Glöckner-Rist, Mischau 2000a). Weitere, häufig mit Konzepten von Frauenstudiengängen und Frauenhochschulen in Verbindung gebrachte Ansätze – z.B. der Curriculum-Reform, neuer Lehr- oder Forschungsmethodik, der Selektion von Studierenden, spezifische Forschungsthemen und Methoden, Umsetzung von Diversity-Konzepten – erscheinen entweder als wenig kontrovers oder traten bisher in der Diskussion hinter die Frage nach der Geschlechtertrennung zurück.

Dennoch lässt sich im Verlauf der mehr als drei Jahrzehnte andauernden Debatte auch eine Verschiebung der Schwerpunkte bemerken. Zu Beginn standen grundsätzliche Erkenntnisse zu monoedukativer Schulbildung im Vordergrund und es begann eine Rezeption der US-amerikanischen Erfahrungen mit Women's Colleges und der US-amerikanischen Forschungsergebnisse zu diesem Thema. In Deutschland entspann sich daraufhin eine im Grundsatz noch immer anhaltende Debatte um die Frage, ob konsequente Geschlechtersegregation geschlechtsstereotype Vorstellungen und Praxen verschärft (die Geschlechterverhältnisse dramatisiert) oder das Gegenteil bewirken kann. Monoedukation als paradoxe Intervention zu begreifen trat als neues Argument hinzu und wurde als zwischen den Positionen vermittelnd begriffen. Insgesamt findet sich in vielen publizistischen und manchen Debattenbeiträgen von Seiten der Wissenschaft die Prämisse, dass es sich bei Monoedukation um ein gegen die Moderne im Bildungswesen gerichtetes Konzept handele. Eine Studie im Vorfeld der Internationalen Frauenuniversität (ifu) im Jahr 2000 in Deutschland zeigte die oft geäußerte Besorgnis, Mädchen/Frauen würden durch Segregation der Konkurrenz mit den männlichen Schülern oder Studierenden entzogen und würden daher auf dem Arbeitsmarkt versagen. Dies war insbesondere von den befragten Wissenschaftlerinnen aus den Natur- und Technikwissenschaften zu hören. Dennoch wurden in der Folge einige monoedukative Pilotprojekte in Deutschland gestartet, von denen insbesondere die Frauenstudiengänge in technischen Fächern bis heute erfolgreich weitergeführt werden.

Im Kontext der Vorbereitungen und in der Nachfolge des Pilotprojekts der Internationalen Frauenuniversität Technik und Kultur im Jahr 2000 trat das Thema Eliteausbildung im Sinne einer Qualifizierung von Frauen für Führungspositionen zu der Debatte hinzu. Trotz einer grundsätzlich kritischen Haltung der Frauen- und Geschlechterforschung gegenüber dem Elitebegriff plädieren Protagonistinnen dafür zu ergründen, wie weit neue Konzepte von *Elite*

auch zur „Auflösung diskriminierender Geschlechterverhältnisse beitragen“ (Metz-Göckel 2004c) könnten.

Neben der Monoedukation als strukturelles Charakteristikum wurden weitere grundsätzlichen Elemente von Hochschulreform – wie Interdisziplinarität, inhaltliche und methodische Erweiterung; veränderte Zugangsbedingungen – als wichtige Merkmale einer Frauenuniversität thematisiert.

Der Überblick über den Forschungsstand hat auch gezeigt, dass ein Schwergewicht der englischsprachigen Forschung auf den US-amerikanischen Women's Colleges liegt. In dieser wurde der Frage nach dem Bildungserfolg von Women's Colleges gegenüber ihren koedukativen Mitbewerbern ein besonders großer Raum eingeräumt. Dabei kam die College-Forschung zu den Befunden, dass es den Women's Colleges besser gelänge, ihre Studentinnen bei einer weniger geschlechtsstereotypen Fächerwahl zu unterstützen und dass eine Atmosphäre der Ermutigung, die positiven Rollenmodelle durch Lehrende und Alumnae für den besseren Erfolg der Studentinnen verantwortlich sei. Untersuchungen, die sich den institutionellen Strukturen und Kulturen von Women's Colleges widmen, zeichnen ein heterogenes Bild von Einrichtungen, die teils sehr erfolgreich arbeiten und hohe Reputation haben, teils unter einem hohen Legitimationsdruck stehen und um ihren Status fürchten müssen.

Aus einer international vergleichenden Perspektive ist das Thema Frauenhochschulen bisher noch nicht untersucht worden. Dieser Befund ist Anlass für die im Folgenden beschriebenen Untersuchungen.

4 Eingrenzung des Untersuchungsgegenstands Frauenuniversität in dieser Arbeit

Als Women's Colleges³⁹ (bzw. als Women's Universities) bezeichnen sich weltweit eine große Zahl von sehr unterschiedlichen Bildungsinstitutionen. Deren institutionelle Charakteristika auch nur annähernd vergleichend zu beschreiben, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Allein für Indien wird eine Zahl von mehr als 1000 Women's Colleges angegeben (vgl. Hahn 2005, S. 12). Daher soll im Folgenden eingegrenzt werden, welchen Institutionen die Untersuchung gilt, d.h., welche formalen Kriterien für Frauenuniversitäten zu Grunde gelegt werden.

Zunächst soll eingegrenzt werden, welche *Charakteristika Frauenhochschulen* von koedukativen Hochschulen unterscheiden. Als wichtigste Merkmale im Sinne dieser Untersuchung werden in einem ersten Schritt alle Hochschulen (i.S. von Einrichtungen des tertiären Bildungsbereichs) einbezogen (z.B. Colleges, Berufs- und Fachhochschulen, Universitäten). In einem zweiten Schritt wird näher bestimmt, welche Hochschulen in Rahmen dieser Arbeit als „Universitäten“ begriffen werden. In diesem Kontext nimmt die Diskussion der Problematik der Klassifizierung von Hochschulen losgelöst von ihren nationalen Logiken breiten Raum ein, denn diese Herausforderung ergibt sich beim internationalen Vergleich von Bildungseinrichtungen. Abschließend soll eine Synthese der beiden vorhergehenden Schritte – Definition von Frauenhochschule sowie Eingrenzung des Begriffs Universität – die Eingrenzung des Gegenstands „Frauenuniversität“ im Verständnis dieser Arbeit ermöglichen.

4.1 Frauenhochschulen – eine Begriffsbestimmung

Die Frage, ob eine Hochschule als Frauenhochschule zu bezeichnen ist oder nicht, lässt sich nicht so einfach beantworten, wie die im westlichen Kontext geführten Debatten um „monoedukative“ versus koedukative Bildungseinrichtungen auf den ersten Blick erscheinen lassen (vgl. Abschnitt 3 dieser Arbeit). Monoedukativ bedeutet im engen Sinne zunächst, dass ausschließlich Studierende eines Geschlechts (in diesem Fall Frauen oder Mädchen) an einer Hochschule unterrichtet werden. Ob auch in Lehrkörper, Hochschulleitung oder -verwaltung

³⁹ Colleges, d.h. im weiteren Sinne Hochschulen, die Studienabschlüsse bis max. zur Ebene des B.A.-Abschlusses anbieten, sind bisher in der deutschen Hochschullandschaft selten Thema gewesen, da es in Deutschland keine Colleges gibt. Auch die deutschsprachige Hochschulforschung hat sich mit dieser Klasse von Hochschulen wenig beschäftigt. Möglicherweise wird sich dies im Zuge der Bologna-Reform und der wichtiger werdenden ersten Studienstufe bis zum Bachelor-Abschluss ändern.

ausschließlich oder überwiegend Frauen vertreten sein sollen, ist damit nicht thematisiert;⁴⁰ ebenso wenig ist damit etwas über die Intention der Geschlechtertrennung ausgesagt.

„Gender“ als Differenzierungskriterium für Hochschulinstitutionen

Mit dem Handbuch zu Frauenuniversitäten von Purcell et al. (2004; vgl. Kapitel 3) werden *„Women’s Colleges and Universities“* als globale Hochschulkategorie in die empirische Hochschulforschung eingeführt. Damit wurde zum ersten Mal über den nationalen Kontext hinaus weltweit nach Gemeinsamkeiten in einer Gruppe von Einrichtungen des tertiären Bildungssektors gesucht, deren Abgrenzung von anderen Hochschuleinrichtungen ihrer Länder entlang der Trennlinie zwischen den Geschlechtern verläuft.

Hochschulforschung, Hochschulpolitik und -verwaltung sowohl auf nationaler, regionaler als auch globaler Ebene sehen die institutionelle Seite des Hochschulwesens meist aus einer anderen Perspektive. Frauenhochschulen gelten nicht als eigene Hochschulkategorie, d.h. es wird nicht zwischen Frauenhochschulen und koedukativen Hochschulen unterschieden. Gender-Fragen im Bildungswesen sind zwar für Forschung, Politik, Verwaltung und für die Hochschulen selbst ein wichtiges Thema geworden, das z.B. von UNESCO und OECD⁴¹ besonders hervorgehoben wird. Gender-Fragen konzentrieren sich allerdings meist auf Fragen der Geschlechtergerechtigkeit, Beteiligung an Hochschulbildung insgesamt, Geschlechterverteilung nach Studienfächern, nach Niveaus der Abschlüsse, Anteilen an der Hochschullehrerschaft bzw. ProfessorInnenstellen, Forschungsbeteiligung, wissenschaftlicher Produktivität, Karrieren von Absolventinnen, Studien- und Forschungsinhalte etc.

In nationalen Berichten und Statistiken⁴² (mit Ausnahme Japans), soweit sie zugänglich waren, oder in globalen Berichten und Statistiken werden Frauenhochschulen nicht gesondert aufgeführt (vgl. z.B. IAU 2009⁴³). Daher war es schwierig festzulegen, welche Einrichtungen in welchen Ländern Gegenstand der Untersuchung sein sollten. Um die Auswahl transparent zu machen, wird im Folgenden Abschnitt Fragen der Definition von Hochschulen und Uni-

40 Der Begriff „monoedukativ“ sagt nichts darüber aus, ob und inwiefern feministische Ziele in der Ausbildung zu finden sind; ob z.B. Frauenforschung einen wichtigen Stellenwert in Lehre und/oder Forschung hat. Tatsächlich gab es eine große Zurückhaltung amerikanischer Women’s Colleges in Bezug auf women’s studies in den 1970er Jahren.

41 Z.B. in den Millenniumszielen der Vereinten Nationen, vgl. z.B. United Nations Development Programme (UNDP) 2003.

42 Aussagen über Veröffentlichungen zu den Hochschulwesen der untersuchten Länder können hier und im Folgenden nur getroffen werden, soweit diese in deutscher, englischer oder französischer Sprache verfügbar sind.

43 Das „International Handbook of Universities“ der International Association of Universities, das 2009 schon in der 19. Auflage erschienen ist, listet Hochschulen weltweit mit den wichtigsten institutionellen Informationen auf, gegliedert nach Ländern und nach privaten und öffentlichen Hochschulen.

versitäten, Frauen-Colleges und Frauenuniversitäten im Besonderen sowie der Problematik internationaler Vergleiche in der Hochschulforschung ein relativ breiter Raum gegeben.

In der Literatur der Hochschulforschung und der Bildungsadministration wird eine große Zahl von Differenzierungskriterien zwischen Hochschuleinrichtungen angewendet. Unterschiedliche Indikatoren werden herangezogen, um Kategorien von Hochschulen zu unterscheiden. Am häufigsten finden sich Unterscheidungen nach:

- Art der Studienabschlüsse, die sich oft in der Länge des Studiums widerspiegeln, (Fachhochschulen, Colleges, Universitäten, 2-Jahres-Universitäten, 4-Jahres-Universitäten usw.),
- Rechtsstatus, finanzieller Basis und/oder Trägerschaft (öffentlich/privat, for profit/not for profit Hochschule),
- Fächerumfang bzw. thematischer Ausrichtung des Studienangebots,
- Forschungsanteil (Forschungsuniversitäten, Lehruniversitäten),
- Qualitätskriterien (Qualitäts-Rankings aller Art),
- Größe.

Die Liste ließe sich weiter fortsetzen; weitere Unterscheidungsmerkmale können, je nach Land, der Akkreditierungsstatus, institutionelle Selbständigkeit, Präsenz- oder Fernstudienanbieter u.v.m. sein. Manche Differenzierungen haben ihren Ursprung in der Tradition der Hochschulinstitutionen oder der nationalen Hochschulsysteme und sind nicht oder nicht nur funktionaler Natur.⁴⁴

International vergleichende Statistiken oder Berichte gibt es nicht.⁴⁵ Entsprechend stellen Purcell et al. im Hinblick auf ihre Untersuchung fest:

„While we made any effort to locate women's universities and colleges in every region, we know that there were some which we were not able to find. Especially in developing countries it is often difficult to obtain information which would be taken for granted elsewhere” (Purcell et al. 2004, S. 3).

44 Zudem sind Klassifizierungen nie über sehr lange Zeit gültig – da sich Hochschulsysteme in stetem Wandel befinden; Institutionen unterliegen der academic drift, folgen Anpassungsdruck oder dem Markt, werden rechtlich-administrativen Neuordnungen unterworfen etc. – kurz, sie entwickeln sich durch innere und äußere Einflüsse, und eine einmal zutreffende Klassifizierung, die sich ggf. im Namen der Einrichtung widerspiegelt, hat nicht endgültig Bestand. In welcher Weise dies auf Frauenuniversitäten besonders zutrifft, wird noch gezeigt werden.

45 Eine Ausnahme sind die USA. Dort stellen einige Online-Dienste Informationen zu Women's Colleges zur Verfügung (z.B. www.univsource.com/women.html). Auch der Dachverband der Women's Colleges, die Women's College Coalition, liefert Informationen zu den Mitgliedshochschulen.

Breites Spektrum von Monoedukation

Viele Frauenhochschulen, die sich selbst als solche definieren und die in der weit überwiegenen Mehrzahl weibliche Studierende haben, lassen dennoch auch männliche Studierende zu – meist begrenzt auf bestimmte Ausbildungsebenen oder Studiengänge.⁴⁶ Damit wäre für diese Hochschulen das Kriterium „monoedukativ“ im strengsten Sinne nicht erfüllt; warum manche dennoch als Frauenuniversitäten im Sinne dieser Untersuchung gewertet werden, wird weiter unten erläutert.

Zudem gibt es in den meisten Ländern einen gesetzlichen Anspruch auf Hochschulzulassung ohne Ansehen des Geschlechts. D.h., unter Berufung auf Antidiskriminierungsgesetze können männliche Studienbewerber einen Anspruch auf Gleichbehandlung im Bewerbungsverfahren um einen Studienplatz an Frauenuniversitäten geltend machen (wie z.B. bei der US-amerikanischen Texas Women's University geschehen; vgl. Miller-Bernal und Poulson 2006a, S. 15). Schon aufgrund der Gesetzeslage in vielen der untersuchten Länder kann eine rein quantitative Definition (ausschließlich weibliche Studierende) in dieser Untersuchung nicht als Kriterium für eine Frauenuniversität angewendet werden. Eher ist es wichtig, zu erfahren, ob eine Hochschule zum Zeitpunkt ihrer Einrichtung ausschließlich für weibliche Studierende konzipiert wurde (dieser Zeitpunkt liegt bei vielen Hochschulen vor der Einführung einer Gleichstellungsgesetzgebung, die Männer als Studierende zulässt), daher ist die Tradition der Hochschule ein wichtiges Merkmal, das in Betracht gezogen wird (s.u.).

Auch ein Kriterium, dass weibliche Studierende in der Mehrheit sein sollten, erscheint allein nicht zutreffend, denn in manchen koedukativen Hochschulen, insbesondere im Undergraduate-Bereich, stellen weibliche Studierende die Mehrheit, ohne dass daher von Frauenhochschulen gesprochen würde. Daher müssen weitere Kriterien hinzugezogen werden; so sollte die Hochschule eine Kontinuität der Monoedukation aufweisen, unabhängig von der totalen Abwesenheit männlicher Studierender.

Zunächst wird in dieser Arbeit die Tradition einer Hochschule als Frauenhochschule als wichtiges Kriterium angenommen. Eine Vorauswertung der Materialien zu bekannten Frauenhochschulen hat keinen Fall ergeben, in dem eine einst koedukative Hochschule im Lauf ihrer Geschichte in eine Frauenhochschulenschule umgewandelt wurde. Die Tradition der Hochschu-

⁴⁶ Die US-amerikanischen Frauen-Colleges mussten ihre Graduate-Programme für männliche Studierende öffnen, denn es besteht ein gesetzlicher Anspruch auf offenen Zugang zum Graduiertenstudium für beide Geschlechter; sie wären sonst in Konflikt mit der Verfassung geraten. Monoedukativ sind die Colleges weitgehend nur noch im Undergraduate-Programm (Kahlert, Mischau 2000, S. 91).

len und ihre Gründungsintentionen nehmen auch die meisten US-amerikanischen Women's-College-Untersuchungen zum Ausgangspunkt.

In diesem Zusammenhang ist die Selbstbeschreibung bzw. das Selbstverständnis der Hochschulen ein zentraler Anhaltspunkt. Zumeist beziehen sich die öffentlichen Darstellungen der Hochschulen (ausgedrückt z.B. in „Mission“ und „Vision“ der Hochschulen) auf die Intentionen der Gründung und auf die Geschichte der Hochschule.

Aus dem bisher Dargestellten ergibt sich, dass das Kriterium, dass eine Frauenhochschule ausschließlich weibliche Studierende unterrichten sollte, für die Themenstellung dieser Arbeit nicht hilfreich ist. Darin grenzt sich die vorliegende Arbeit von Miller-Bernal, Poulson (2006b) ab, deren Studie sich u.a. dem Phänomen der koedukativ gewordenen ehemals reinen Women's Colleges widmet. Ihrer Definition zufolge sind koedukative Hochschulen – wie gering der Anteil der männlichen Studierenden auch sein mag – keine Frauenhochschulen mehr.⁴⁷ Dass in anderen Ländern ein anderes Verständnis von Frauenhochschulen vorherrscht, wird im Folgenden zu zeigen sein.

Um die zu untersuchenden Einrichtungen einzugrenzen, wurde anhand des vorliegenden Materials über bekannte Frauenuniversitäten (Ewha University, Sook Myung, Ahfad University u.a.) eine Reihe von Merkmalen bestimmt:

- *die Hochschule präsentiert sich selbst als Frauenhochschule:*
d.h. die Bezeichnung Women's University (oder -College) ist Namensbestandteil der Universität; in der öffentlichen Selbstdarstellung wird die Gründungsgeschichte als Fraueninstitution besonders hervorgehoben; in den bildlichen Darstellungen in Imagebroschüren und Internetauftritt der Universität dominieren Frauen; in „Mission“ und „Vision“ wird die Universität ausdrücklich als auf weibliche Studierende konzentrierte Hochschule beschrieben;
- es existiert eine *Kontinuität der Monoedukation* an der Hochschule;
- es werden in der weit überwiegenden *Mehrzahl weibliche Studierende* unterrichtet; männliche Studierende gibt es nur in begrenzter Zahl und/oder in bestimmten Ausbildungssegmenten.

⁴⁷ In dieser Interpretation spiegelt sich die US-amerikanische Diskussion um das Schicksal der ehemaligen Women's Colleges wider, die bis auf 58 Einrichtungen (in 2006) entweder ihre Studienangebote auch für männliche Studierenden öffneten, sich mit koedukativen Einrichtungen zusammenschlossen oder geschlossen wurden.

4.2 Universitäten: Begriffsbestimmung im internationalen Vergleich

Die bisher beschriebenen Merkmale treffen auf eine große Zahl sehr unterschiedlicher „tertiärer Bildungseinrichtungen“ für Frauen zu. Purcell et al. (2004) haben in ihrer Studie zu „Women’s Colleges and Universities“ Bildungseinrichtungen des tertiären Sektors befragt. Dass diese Einteilung nicht ohne Tücken ist und schon die genaue Feststellung schwerfällt, was im internationalen Rahmen betrachtet, eine Hochschule ist, verdeutlicht Teichler:

„Gewöhnlich werden als ‚Hochschulen‘ diejenigen Institutionen angesehen, die nach offiziellen Definitionen in dem jeweiligen Land – etwa nach gesetzlichen Bestimmungen – als Hochschule bezeichnet werden. Selbst wenn Bezeichnungen wie ‚nachsekundärer‘ oder ‚tertiärer‘ Bildungsbereich Verbreitung gefunden haben und selbst wenn die Grenzen zwischen einer dritten vorberuflichen Ausbildungsstufe mit höheren kognitiven Ansprüchen zu lebenslanger Bildung fließend geworden sind, ist die Abgrenzung des Hochschulwesens selten Gegenstand gründlicher Diskussionen“ (Teichler 2005b, S. 64f.)

In der vorliegenden Arbeit sollen Universitäten Gegenstand der Untersuchung sein, was im europäischen Sprachgebrauch eine Hochschuleinrichtung mit einem bestimmten Ausbildungslevel bezeichnet. Die in manchen Ländern zahlreichen höheren Bildungseinrichtungen, die Ausbildungsgänge anbieten (oftmals Colleges), die auf ein weiterführendes Studium an einer Universität vorbereiten, sind z.B. keine Universitäten im Sinne dieser Untersuchung. Im Folgenden werden Unterscheidungskriterien zur Abgrenzung der verschiedenen Gruppen von Hochschuleinrichtungen diskutiert, anhand derer eine Auswahl an Institutionen getroffen werden kann, die einen internationalen Vergleich möglich macht.

4.2.1 Methodische Herausforderungen des internationalen Vergleichs von Hochschulsystemen

Phänomene nationaler Hochschulsysteme lassen sich oft erst im Vergleich mit Hochschulsystemen anderer Länder einordnen. Vergleiche mit anderen Ländern sollen häufig dazu dienen, Erkenntnisse für das eigene Hochschulsystem zu gewinnen, denn dadurch werden Fragen nach den Gründen für die „Morphologie“ des analysierten Systems angestoßen, Bewertungen werden möglich und Elemente für den Transfer in das eigene System werden sichtbar (Teichler 2005b).⁴⁸ Teichler bezeichnet den internationalen Vergleich „für ‚makro-gesellschaftliche‘ Untersuchungsgegenstände, so z.B. das Hochschulsystem oder der Arbeitsmarkt eines ganzen Landes“ als „unentbehrliche Vorgehensweise“ (Teichler 2005b, S. 20).

⁴⁸ Die Problematik internationaler Vergleiche in der Hochschulforschung im Hinblick auf ihre theoretische Fundierung thematisiert Oehler (1996, S. 51).

In der vorliegenden Arbeit soll der internationale Vergleich dazu dienen, gemeinsame Charakteristika von Frauenuniversitäten – unter Berücksichtigung ihrer nationalen Kontexte – herauszuarbeiten. Die vergleichende Analyse nationaler Hochschulsysteme beziehungsweise internationale Vergleiche solcher Systeme stehen vor großen methodischen Problemen (Teichler 2005b): So sind z.B. Hochschulen und (Hochschul-)Studienangebote nicht unbedingt deckungsgleich.⁴⁹ Hochschulstudium und andere Ausbildungsphasen vor dem Studium oder auf anderen Bildungsebenen sind oft unterschiedlich klar voneinander abgegrenzt: In manchen Ländern schließen „post-sekundäre“ oder „tertiäre“ Bildungseinrichtungen auch andere Ausbildungsgänge ein; während in anderen deutlich zwischen Hochschulbildung mit Wissenschaftsbezug und anderen „post-sekundären“ oder „tertiären“ Ausbildungen unterschieden wird. In weiteren Ländern ist allgemein von „tertiärer Bildung“ die Rede. Auch die Frage, was „Studierende“ sind, ist in verschiedenen Ländern unterschiedlich festgelegt (Teichler 2005b).⁵⁰ In einigen Ländern gibt es klare Verfahren, die festlegen, ob sich eine Institution als Universität, Hochschule oder Ähnliches bezeichnen darf und ob Studiengänge als solche anerkannt sind. In anderen Ländern dagegen sind reguläre Hochschulen und zweifelhafte „Degree mills“ nur schwer voneinander zu unterscheiden. Noch schwerer fällt es, verschiedene Arten von Hochschulen zu vergleichen und z.B. Fragen nach der Äquivalenz von Studienabschlüssen zwischen verschiedenen Hochschultypen im selben Land oder nach der Vergleichbarkeit der Abschlüsse desselben Typs in verschiedenen Ländern zu beantworten (vgl. ebd.).

Im Hinblick auf den institutionellen Status von Women's Colleges ist zu sagen, dass es sich bei Colleges im gängigen Verständnis im angelsächsischen Hochschulsystem um Hochschuleinrichtungen handelt, die in zweijährigen oder vierjährigen fachlich nicht eng spezialisierten Studiengängen auf das Studium an einer Universität oder auf eine nicht sehr hoch qualifizierte Profession vorbereiten. Der Namensbestandteil College – ebenso wie University – wird in den USA allerdings von sehr unterschiedlichen Hochschulen geführt. Ein traditioneller, eingeführter Hochschulname wird beibehalten, auch wenn er die Funktion der Einrichtung nicht mehr beschreibt. Einige renommierte Frauen-Colleges in den USA, die als 4-Jahres-Colleges oder Universitäten eingestuft werden, führen den Namen College weiter, obwohl ihre Studienpro-

⁴⁹ Es gibt international auch Hochschulen, die nicht-hochschulische Bildungsangebote haben: Die größte Universität der Welt, die Autonome Universität Mexiko, hat mehr Oberschüler als Studierende. In manchen Ländern können Studiengänge von einer (Forschungs-)Akademie, einer Industrie- und Handelskammer oder einem Berufsverband angeboten werden (Teichler 2005b).

⁵⁰ Je nach Land können in unterschiedlichem Maß als Studierende gelten: nur Vollzeitstudierende; Vollzeit- und Teilzeitstudierende; „Vollzeit-Äquivalente“; Gasthörer; temporäre ausländische Gaststudierende; TeilnehmerInnen an Weiterbildungskursen o.Ä.; Doktoranden. Auch die Mindestlänge eines Studiums, damit es als solches bezeichnet wird, hat eine große Variationsbreite.

gramme, Abschlüsse und Forschungsaktivitäten denen von Research Universities⁵¹ gleichen (z.B. Bryn Mawr und Smith College; vgl. auch Purcell et al. 2004). Auch im internationalen Kontext finden sich 4-Jahres-Colleges, die ihre Studierenden auf dem Master- und Ph.D.-Level ausbilden und in der Forschung aktiv sind. Die Bezeichnung College bzw. University ist daher kein zutreffendes Unterscheidungskriterium zur Auswahl der Frauenuniversitäten, die hier untersucht werden sollen.

Wo keine eindeutigen nationalen Regelungen zur Definition von Hochschuleinrichtungen existieren, oder wo ein internationaler Vergleich angestrebt wird, können Klassifizierungen helfen, Klarheit über Arten und Funktionen von Hochschulen (oder Bildungseinrichtungen) zu gewinnen. In den USA z.B. dient die Carnegie Classification (vgl. Carnegie Foundation 2010) als gängiges Kategorisierungssystem für Hochschulen.⁵² Diese differenzierte Einteilung von Hochschulen gilt als hilfreiches Instrument, um die Institutionen im heterogenen US-amerikanischen Hochschulsystem zu klassifizieren. Da die Carnegie Classification auf die US-amerikanischen Charakteristika zugeschnitten ist, lässt sie sich allerdings nur schwer auf internationale Vergleiche übertragen. Daher wurde für die vorliegende Arbeit auf die International Standard Classification of Education (ISCED) der UNESCO zurückgegriffen, die für diesen Zweck geschaffen wurde. Sie soll im Folgenden vorgestellt werden, da mithilfe der ISCED-Einteilung die zu untersuchende Gruppe von Hochschulen horizontal – auf der Ebene des Ausbildungs-Niveaus – eingegrenzt werden soll.

4.2.1 Die International Standard Classification of Education (ISCED)

Den Herausforderungen der internationalen Einordnung und Vergleichbarkeit von Bildungseinrichtungen und Ebenen der Studienabschlüsse wie von Teichler (2005a) beschrieben (s.o.), begegnete die UNESCO mit der Einführung der *International Standard Classification of Educati-*

⁵¹ Research Universities nach der Klassifizierung der Carnegie Foundation (siehe nächste Fußnote).

⁵² Die Carnegie-Klassifizierung unterscheidet sechs „Grund“-Kategorien, die nach Größe, Forschungsintensität, fachlichem Studienangebot und studentischer Klientel untergliedert sind (vgl. Grothus 2008). Die Klassifikation wurde von der Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching 1970 eingeführt und wurde im Laufe der Jahre regelmäßig überarbeitet, grundlegend zuletzt in 2005. Die Kategorien sind: Associate Colleges (14 Unterkategorien, die z.T. 2- als auch 4-Jahres-Colleges einschließen); Doctorate-granting Universities (dazu gehören zwei Kategorien von Research Universities RU/VH [very high research activity] und RU/H [high research activity] sowie Doctoral/Research Universities [DRU]); Master's Colleges and Universities (3 Unterkategorien: large, medium, small programs); Baccalaureate Colleges (3 Unterkategorien); Special Focus Institutions (neun Unterkategorien); Tribal Colleges (keine Untergliederung) (Carnegie Foundation 2010). Im Gegensatz zum ISCED-System (s.u.) ist für die Carnegie-Klassifizierung auch die Größe ein entscheidendes Moment. So gelten als „Doctorate universities“ nur solche, die mindestens 20 „Research doctorates“ pro Jahr vergeben und als „Master's Colleges“ oder „Universities“ nur solche, die mindestens 50 „Master's Degrees“ vergeben. Sehr kleine Institutionen werden durch diese Klassifizierung nicht erfasst.

on (ISCED). Auf der Grundlage von Curricula und Ausbildungszielen von nationalen Schulstufen oder Studienprogrammen an Hochschulen können diese einzelnen *ISCED-Levels* (von 1 bis 6) zugeordnet werden, wobei die *Level* eins etwa einem ersten Grundschulabschluss und *Level* sechs etwa der Promotion entspricht.⁵³

ISCED-Level 5b beschreibt die erste Studienstufe an einer (meist nicht wissenschaftlichen) Hochschule, die zu einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss führt. Diese Ebene würde im europäischen Studiensystem etwa einem Bachelor-Abschluss entsprechen. Hochschulen, die lediglich Studienprogramme bis zu diesem Studienabschluss anbieten, wurden nicht in die vorliegende Untersuchung mit einbezogen.

Theoretisch orientierte 3-4-jährige Studienprogramme, die mit einer eigenständigen Arbeit mit Forschungsbezug abschließen (thesis) und für hochqualifizierte Berufe oder wissenschaftliche Weiterqualifikation (z.B. zur Promotion) qualifizieren, werden der *ISCED- Level 5a* zugeordnet.⁵⁴

Die darauf folgende *ISCED- Level 6* („second stage of tertiary education – leading to an advanced research qualification“) gilt für Promotionsstudiengänge und ähnliche Studienprogramme, die mit einer wissenschaftlichen Arbeit in Publikationsreife abschließen und die üblicherweise auf eine Position als Lehrende(r) an wissenschaftlichen Hochschulen bzw. auf Aufgaben in der nicht-hochschulischen Forschung vorbereiten.⁵⁵

ISCED-Level 5a und *6* entsprechen weitgehend einem Master-Studium bzw. einem Promotions-Studium nach der Definition der Bologna-Reform in Europa. Es wurden für die vorliegende Untersuchung zu Frauenuniversitäten daher Hochschulen ausgewählt, die mindestens

⁵³ *ISCED Level 1 bis 4* beschreiben die Stufen institutionalisierter Bildung von der Grundschule bis zur ersten Studienstufe an einer Hochschule und haben in dieser Arbeit keine weitere Bedeutung.

⁵⁴ Diese wird von der UNESCO wie folgt beschrieben: „*ISCED level 5A* programmes are tertiary programmes that are largely theoretically based and are intended to provide sufficient qualifications for gaining entry into advanced research programmes and professions with high skills requirements. They must satisfy a sufficient number of the following criteria:

- they have a minimum cumulative theoretical duration (at tertiary level) of three years' full-time equivalent, although typically they are of 4 or more years. If a degree has 3 years' full-time equivalent duration, it is usually preceded by at least 13 years of previous schooling (see paragraph 35). For systems in which degrees are awarded by credit accumulation, a comparable amount of time and intensity would be required;
- they typically require that the faculty have advanced research credentials;
- they may involve completion of a research project or thesis;
- they provide the level of education required for entry into a profession with high skills requirements (see paragraph 84) or an advanced research programme“ (UNESCO 2006, S. 35) .

⁵⁵ Der UNESCO zufolge ist das Hauptkriterium für diese Stufe: “It typically requires the submission of a thesis or dissertation of publishable quality which is the product of original research and represents a significant contribution to knowledge“ (UNESCO 2006, S. 39f.), und das ergänzende Kriterium lautet: “Subsidiary criterion. It prepares graduates for faculty posts in institutions offering *ISCED 5A* programmes, as well as research posts in government, industry, etc. Complementary dimensions 105. As the scope of this level is very restricted, no complementary dimension is needed“ (ebd.).

ein Studienprogramm auf der ISCED-Ebene 5a anbieten, um sicherzustellen, dass eine möglichst vergleichbare Institutionen-Auswahl vorliegt.

Für die vorliegende Untersuchung wurde – anhand der Curricula und der angebotenen Studienabschlüsse – an den einzelnen, für die Untersuchung in Frage kommenden Hochschulen geprüft, um welche Ebene der Studienabschlüsse nach der ISCED-Kategorisierung es sich handelt, um so die für die Untersuchung relevanten Institutionen identifizieren zu können.

4.2.2 Eigenständigkeit der untersuchten Universitäten

In die Untersuchung wurden ausschließlich eigenständige Universitäten einbezogen. Institutionen, die Untereinrichtungen einer größeren Hochschule sind (was z.B. auf viele Colleges in Indien und z.T. auch in den USA zutrifft), wurden daher nicht berücksichtigt. Der Grund für diese Festlegung ist die Eingangsthese, dass (selbständige) Frauenuniversitäten eine eigene Charakteristik aufweisen, die sich auch in einer eigenständigen Institutionspolitik (im Rahmen der nationalen Gesetze) widerspiegeln dürfte. Ziele, Programme, Zulassungs- und Personalpolitik u.v.m. – die im Rahmen der empirischen Befragung erhoben wurden – sollten von der Frauenuniversität selbst, nicht von einer übergeordneten Einheit definiert werden. In letzterem Fall wäre es problematisch geworden, den jeweiligen Grad der Selbstbestimmtheit der Hochschule zu erfassen. Informationen über den eigenständigen Status der in die Untersuchung einbezogenen Hochschulen wurden mithilfe des *International Handbook on Higher Education* (IAU 2009) sowie über die Web-Seiten der Hochschulen selbst erhoben.

4.3 Eingrenzung des Untersuchungsgegenstands: Zusammenfassung

Zunächst wurde eingegrenzt, welche *Charakteristika Frauenhochschulen* von koedukativen Hochschulen unterscheiden. Zunächst wurden verschiedene Differenzierungsmerkmale diskutiert, anhand derer Frauenuniversitäten sich von anderen Hochschuleinrichtungen abgrenzen lassen, um den zu untersuchenden Bereich näher zu beschreiben. Dabei wurden die Prämissen US-amerikanischer Untersuchungen und Ergebnisse einer Voranalyse von Materialien über Frauenuniversitäten herangezogen. Es zeigte sich, dass das Kriterium „rein monoedukativ“ nicht als zutreffend für die Beschreibung von Frauenhochschulen angesehen werden kann, und dass stattdessen eine Reihe von „weichen“ Kriterien besser geeignet erscheinen Frauenhochschulen zu beschreiben.

Anschließend wurde näher bestimmt, welche Einrichtungen im Rahmen dieser Arbeit als *Universitäten* begriffen werden. In diesem Rahmen wurde die Problematik der Klassifizierung von Hochschulen diskutiert. Da die Untersuchung das Ziel hat, solche Hochschuleinrichtungen international vergleichend zu betrachten, die eine wissenschaftliche oder auf hoch qualifizierte Berufe vorbereitende Ausbildung anbieten, liegt die international gängige Klassifizierung der UNESCO als Rahmen für die Vergleichbarkeit nahe. Als Frauenuniversitäten werden im Folgenden Hochschulen bezeichnet, *die Ausbildungsgänge anbieten, die mindestens dem ISCED-Level 5a entsprechen, die institutionell eigenständig sind, d.h. nicht integrierter Bestandteil einer anderen Universität sind, und*

- die eine Tradition als Frauenhochschule haben;
- die in ihrer öffentlichen Darstellung die Institution als Frauenhochschule in den Vordergrund stellt;
- an der männliche Studierende nur in begrenzter Zahl und/oder in bestimmten Segmenten der Ausbildung studieren.

Ausgehend von dieser Eingrenzung der Institutionen wurden im Weiteren Frauenuniversitäten in aller Welt für Fallstudien und eine schriftliche Befragung (vgl. Kapitel 6) ausgewählt. Die der Untersuchung zugrunde liegenden theoretischen Annahmen werden im Folgenden Abschnitt beschrieben.

5 Analytische Zugänge vergleichender Hochschulforschung

Verschiedene Stränge theoretischer Diskurse können herangezogen werden, um im Folgenden im internationalen Vergleich Faktoren zu bestimmen, die historisch das Entstehen von Frauenuniversitäten begünstigten und solche, die aktuell zu ihrem Erfolg beitragen, sowie Fragen nach ihrem Selbstverständnis und ihrer politisch-gesellschaftlichen Akzeptanz beantworten.

1. Zu den theoretischen Diskursen gehören zunächst solche zu Einflussfaktoren auf die Geschlechterkonstellationen im Wissenschaftsbetrieb, die im anschließenden Abschnitt diskutiert werden. Da Untersuchungen zu Kontextbedingungen für Frauenhochschulen weitgehend fehlen und es auch in der Hochschulforschung bisher nur sehr wenige international vergleichende Untersuchungen zur Situation von Wissenschaftlerinnen an Hochschulen gibt, werden hier Anleihen bei den Ergebnissen der international vergleichenden Professionsforschung gemacht.
2. Viele der für die Analyse bedeutsamen Kontextfaktoren auf Länderebene werden nicht durch eigens recherchierte Daten in den einbezogenen Ländern bewertet werden können; es bietet sich daher an, auf globale Indizes zurückzugreifen. Im Zusammenhang mit dem angestrebten internationalen Vergleich wird der Diskurs um Indikatoren als Instrument des Vergleichs mit besonderem Fokus auf Gender-Indikatoren skizziert, um daraus Thesen über Möglichkeiten und Grenzen solcher Instrumente abzuleiten und zu angemessenen Indikatoren für einen Ländervergleich im Rahmen der vorliegenden Untersuchung zu gelangen.
3. Zur Frage des Selbstverständnisses und der Zielvorstellungen der Hochschulen sollen Analysen von Hochschulleitbildern im Rahmen von Fallstudien beitragen (siehe Kapitel 6). Daher wird diskutiert, wie Leitbilder aus sozialwissenschaftlicher Perspektive betrachtet werden, welche Bedeutung sie für eine Untersuchung von Organisationen haben und welche Erkenntnisse von ihrer Analyse erwartet werden können. Die Leitbilder sollen anhand von Mission- bzw. Vision-Statements der Universitäten in den Fallstudien untersucht werden. Unter Bezug auf neuere sozialwissenschaftlichen Diskurse wird herausgearbeitet, dass beide als Teil manifester, expliziter Leitbilder als *organisationale Selbstbeschreibungen* aufgefasst werden können.
4. Als ein zentrales Charakteristikum für den beruflichen Erfolg von Absolventinnen von US-amerikanischen Women's Colleges gilt eine Atmosphäre von Empowerment und

Encouragement. Daher wird hier davon ausgegangen, dass dies auch ein Charakteristikum von Frauenuniversitäten im internationalen Kontext ist. Ob die These des Empowerments im Selbstverständnis der zu untersuchenden Frauenuniversitäten eine große Rolle spielt, soll u.a. anhand der Leitbilder untersucht werden (s.o.). Zuvor wird allerdings diskutiert, welche wissenschaftlichen Zugänge es zum Empowerment-Begriff gibt und welche hier Anwendung finden können.

5.1 Einflussfaktoren auf Geschlechterkonstellationen im Wissenschaftsbetrieb

Die vorliegende Untersuchung geht von der These aus, dass Rahmenbedingungen in allen gesellschaftlichen Teilbereichen, die einen großen Einfluss auf die Geschlechterkonstellation im Wissenschaftssystem haben, auch bei der Einrichtung und der Arbeit von monoedukativen Hochschulen wirksam werden. Diese These ist abgeleitet von Ergebnissen, die Costas in ihren Untersuchungen (1995 und 2003) als Rahmenbedingungen beschreibt, die sich begünstigend oder behindernd auf den Zugang von Frauen zum Studium und zu wissenschaftlichen Positionen auswirken. Die dafür in Frage kommenden Kontextfaktoren werden in den folgenden Abschnitten näher beschrieben.

In der Frauen- und Geschlechterforschung sind in den letzten 25 Jahren zahlreiche Thesen entwickelt worden, die die Teilhabe von Frauen am Bildungs- und Berufssystem eines Landes begünstigen bzw. hemmen können. Einige berufssoziologische Untersuchungen beziehen dabei internationale Vergleiche in ihre Überlegungen mit ein (z.B. Costas 1995; 2003). Aus den Ergebnissen dieser Arbeiten lassen sich Einflussfaktoren bestimmen, die den Zugang von Frauen in das Hochschulsystem und ihren Einstieg in die Wissenschaft als Beruf beeinflussen.

Vier solcher Kontextfaktoren wurden bereits in Untersuchungen über wissenschaftliche Karrieren von Frauen im internationalen Vergleich zwischen Deutschland und der Türkei zugrunde gelegt (vgl. Bradatsch, Neusel 1996). Dort konnte gezeigt werden, dass *historisch-politische Kontextfaktoren, Binneneinflüsse des Hochschulsystems; soziokulturelle und ökonomische Rahmenbedingungen* großen Einfluss auf die Chancen für Frauen im Wissenschaftsbetrieb haben, sowohl die horizontalen als auch die vertikalen Segregationsgrenzen zu verschieben. Die dafür herangezogene Untersuchung von Costas (1995) bezog sich vorwiegend auf die Karrierechancen von Wissenschaftlerinnen in männlich geprägten Hochschulen

In einer weiteren historischen Untersuchung analysiert Costas, welche gesellschaftlichen Dimensionen dafür verantwortlich sind, dass in Deutschland die Inklusion von Frauen in die

Universitäten und akademischen Karrieren 30 bis 50 Jahre später erreicht wurde als in anderen bürgerlichen Gesellschaften. Sie findet dafür eine multifaktorielle „Argumentations- und Erklärungsstruktur“. Methodisch bezieht sie sich auf John Stuart Mills Logik der Aufdeckung von Zusammenhängen in vergleichender Perspektive (vgl. Costas 2003, S. 159). In ihrer Untersuchung werden die Länder USA, Großbritannien, Frankreich und Deutschland (als Merkmalsträger) verglichen.⁵⁶ Die Höhe der Barrieren für den Zugang der Frauen zu akademischen Karrieren wird demnach beeinflusst *vom politischen Handlungsspielraum der Frauenbewegung, der Struktur des Bildungs- und Hochschulsystems; der universitären Kultur; dem Grad der Professionalisierung/dem Sozialprestige der akademischen Karrieren sowie der Entwicklung des Arbeitsmarktes*. Die Ausprägung dieser Einflussfaktoren⁵⁷ kann sich fördernd oder hemmend auf den Zugang von Frauen zu akademischen Berufen auswirken (Costas 2003, S. 159).

5.1.1 Historisch-politische Kontextfaktoren der Gründungszeit

In dieser Untersuchung wird davon ausgegangen, dass es historische Konstellationen gibt, die sich begünstigend auf die Einrichtung und Weiterexistenz von Frauenhochschulen auswirken (sehr gut dokumentiert sind die Gründungszusammenhänge für die US-amerikanischen Colleges, vgl. Kapitel 12 dieser Untersuchung). *Daher werden der politisch-gesellschaftlichen Kontext zum Zeitpunkt der Gründung und die Gründungsintentionen der Hochschulen im empirischen Teil der Arbeit thematisiert. Damit soll die Frage beantwortet werden, ob in den verschiedenen Ländern, in denen heute Frauenuniversitäten existieren, ähnliche historische Konstellationen zu ihrer Gründung beigetragen haben, und wenn ja, um welche es sich dabei handelt.* Als politische Kontextfaktoren gelten auch die gesetzlichen Regelungen zur Gleichstellung von Frauen, die Stärke der nationalen Frauenbewegungen und ihr Einfluss auf die Politik, die von Costas in ihren Untersuchungen als bedeutsame Faktoren hervorgehoben wurden. Im historischen Kampf um das Frauenstudium gilt z.B. eine *starke Frauenbewegung* als fördernder Faktor (vgl. Budde 2002).

Darüber hinaus können *gesellschaftliche Transformationsprozesse als Umbruchsituationen* wirken, in denen gesellschaftliche Kräfteverhältnisse der jeweiligen AkteurInnen mit länger-

⁵⁶ In Costas Erklärungsmodell sind die länderspezifisch unterschiedlich hohen Barrieren für den Zugang der Frauen zu akademischen Karrieren die abhängige Variable (Y), deren Ausprägungen von den unabhängigen Variablen (X i - v) bestimmt werden. Als letztere nimmt sie an: Die Theorie der Geschlechterverhältnisse/politischer Handlungsspielraum der Frauenbewegung (Xi), die Struktur des Bildungs- und Hochschulsystems (Xii); die universitäre Kultur (Xiii); der Grad der Professionalisierung/Sozialprestige der akademischen Karrieren (Xiv) sowie die Entwicklung des Arbeitsmarktes (Xv) (Costas 2003, S. 159).

⁵⁷ „...dabei müssen nicht bei jedem Faktor in einem Land in die gleiche Richtung, d.h. entweder nur positiv oder nur negativ auf die Öffnung von akademischen Karrieren für Frauen wirken.“ (Costas 2003, S. 159).

fristigen Wirkungen neu konstituiert bzw. restituiert werden; sie können zu einem Elitenwechsel in der Geschichte eines Landes führen und die traditionellen Hierarchien in den Geschlechterverhältnissen verändern (Costas 1995). Aus diesem Grund wird bei der Betrachtung der in die Untersuchung einbezogenen Länder ein besonderes Augenmerk auf solche historischen Umbruchsituationen und auf den Zusammenhang mit der Gründungsgeschichte der Frauenuniversitäten in dem entsprechenden Land gerichtet.

5.1.2 Binneneinflüsse des Hochschulsystems – spezifische Merkmale

Besonders strukturelle Bedingungen des Hochschulsystems wie: Selektion im Bildungssystem und Homogenität bzw. Heterogenität des Hochschulwesens sind Einflussfaktoren auf Studium und Beruf von Frauen. In der international vergleichenden Professionsforschung wird angenommen, dass *geringe Selektion im Bildungswesen, ein multiinstitutionell organisiertes Hochschulwesen und laufbahnartig organisierte Karrierepassagen* an Hochschulen den Einstieg der Frauen in die Hochschule und ihren Aufstieg in der Wissenschaft erleichtern.

In diesem Zusammenhang könnten die Größe des Hochschulwesens; Haupttypen von Hochschulen und ihre jeweiligen Ziele und Funktionen; Unterschiede zwischen den Hochschulen desselben Typs sowie Zugang und Zulassung zum Studium und deren Beziehungen zu anderen Strukturmerkmalen von Studiengängen wichtige Kontextfaktoren sein, mit denen sich die Binnenstrukturen eines Hochschulsystems beschreiben lassen. Auch wird besonders darauf einzugehen sein, wie die Funktionsverteilung zwischen privaten und öffentlichen Hochschulen im Hochschulsystem ist und welche Rolle Frauenhochschulen dabei spielen. In diesem Zusammenhang ist allerdings anzumerken, dass die Polarität von öffentlichen Hochschulen einerseits und privaten Einrichtungen auf der anderen häufig am Kern des Problems vorbeigeht, wenn es um eine differenzierte Beschreibung von Hochschulsystemen geht. Drew (o. J.) erscheint eine Unterscheidung in profitorientierte und nicht profitorientierte Hochschulen sinnvoller: „In the next century, however, the distinction between for-profit and not-for-profit institutions may prove the more powerful in determining the shape and character of higher education“ (ebd, online.).

Nach Teichler (2005a, S. 9f.) sind bei der Beschreibung von Hochschulsystemen folgende Bereiche zu betrachten:

- Größe des Hochschulwesens, gemessen zum Beispiel anhand der Zahl der Hochschulen oder der Zahl Studierenden oder des Anteils der Studienanfänger an der entsprechenden Altersgruppe;

- Haupttypen von Hochschulen und ihre jeweiligen Ziele und Funktionen (stärker von inter-institutioneller oder stärker von intra-institutioneller Differenzierung geprägt);⁵⁸
- quantitative Verteilung der Institutionen, Studierenden, Lehrenden, Finanzen usw. nach Hochschultypen, Fachrichtungen und anderen Gliederungsprinzipien;
- Unterschiede zwischen Hochschulen desselben Typs nach Zielen, Akzenten von Forschung und Studienangeboten, Qualität, Reputation usw.;
- Strukturelemente von Studiengängen (zum Beispiel erforderliche Studiendauer, formelle Stadien innerhalb eines Studienganges, Möglichkeiten des Übergangs zu anderen Studiengängen, Verläufe der Leistungsbewertung, Art der Studienabschlüsse sowie Stufenordnungen von Abschlüssen);
- Zugang und Zulassung zum Studium und deren Beziehungen zu anderen Strukturmerkmalen von Studiengängen.

Auf der Suche nach Konstellationen, die die Gründung, den weiteren Bestand und den Erfolg von Frauenhochschulschulen beeinflussen, wird versucht, *die Struktur der Hochschulsysteme der untersuchten Länder zu beschreiben und Gemeinsamkeiten und Unterschiede* herauszuarbeiten. Da die Datenlage und die zugängliche Literatur für die zu betrachtenden Länder sehr unterschiedlich sind, kann dies nicht in allen Ländern gleichmäßig vertieft geschehen. Unter Bezugnahme auf Teichler (2005b) wird dabei ein idiosynkratischer – ein die Gesamtheit der charakteristischen Eigenheiten eines Hochschulsystems in den Vordergrund stellender – Ansatz der Betrachtungsweise gewählt:

„In idiosynkratischen Erklärungsansätzen werden die Charakteristika des Hochschulwesens des jeweiligen Landes unterstrichen, die – gleichgültig, ob sie sich allmählich historisch entwickelt haben, durch eine bestimmte Konzeption angestoßen wurden oder auf bestimmte politische Ereignisse zurückzuführen sind – sich als relativ stabil erweisen und selbst bei weitreichenden Reformen ihren prägenden Einfluss nicht verlieren“ (Teichler 2005b, S. 17).

58 Charakteristische Merkmale eines diversifizierten Hochschulsystems:

- „Vielfalt von Bildungsmilieus, die den großen Unterschieden in den Befähigungen, Motiven und Berufsperspektiven der Studierenden entspricht. Unterschiedliche Bildungsangebote für verschiedene Studierende werden betont.
- Ausgeprägte Hierarchie von Hochschulen und Studiengängen nach ‚Qualität‘, kognitivem Anspruchsniveau, Reputation usw.
- ‚Eliten‘-Sektor wird für selbstverständlich gehalten.
- Fakultäten, Fachbereiche, Studiengänge u. Ä. unterscheiden sich nicht nur ‚vertikal‘ nach dem ‚Rang‘, sondern auch ‚horizontal‘ in einer substantiellen Vielfalt der Ziele, der Inhalte von Studienangeboten, der typischen Kompetenzen, auf die Wert gelegt wird, usw.
- Das gesamte System von Institutionen und Studiengängen ist darin dynamisch, dass für Studierende eine gewisse Durchlässigkeit gegeben ist, dass die Grenzen zwischen verschiedenen Sektoren nicht scharf gezogen sind und dass sich im Laufe der Zeit Veränderungen in den Rangstufen der einzelnen Hochschulen oder ihrer Bereiche ergeben“ (Teichler 2005a, S. 101f.).

Bedeutung der nationalen Rahmenbedingungen für Frauenuniversitäten

Hochschulen sind sehr stark an ihren nationalen politischen Rahmen gekoppelt. Hochschulsysteme sind nach wie vor durch nationale Strukturen und Regeln geprägt, während wissenschaftliches Wissen, somit die Inhalte von Lehre und Forschung, einem universalistischen Anspruch folgen (vgl. Merton 1959, S. 552ff.). Als Organisationen sind Hochschulen dennoch national verankert, denn die nationale Ebene ist ausschlaggebend für:

- die gesetzlichen Regelungen für Hochschulen, ihre Aufsicht und Finanzierung;
- die Hochschularten und Studiengänge (nationale Akkreditierung);
- die Hochschulabschlüsse (staatliche Zulassung) und schließlich
- (zumeist) den Arbeitsmarkt der Hochschulabsolventen (Teichler 2005b, S. 19).

Auch wenn es bis zu einem bestimmten Grad Ausnahmen in Ländern mit bundesstaatlichen Strukturen (z.B. den USA) gibt – mit unterschiedlichen Gestaltungsmöglichkeiten der Bundesländer oder -staaten –, werden Hochschulsysteme auch nicht in erster Linie als regional oder lokal, sondern als national verstanden, gesetzliche Regelungen und die Hochschulfinanzierung werden in dem meisten Ländern zentral entschieden (Teichler 2005b, S. 17).

Dennoch soll hier nicht unerwähnt bleiben, dass Hochschulen auch viele supra-nationale Elemente aufweisen. Wissen, dessen Generierung und Vermittlung zu den Aufgaben der Hochschulen gehört, ist universal. Darüber hinaus hat in vielen Disziplinen und Hochschulen Internationalität einen hohen Stellenwert (vgl. auch ebd.).

5.1.3 Sozio-kulturelle und ökonomische Kontextfaktoren

Sozio-kulturelle Kontextfaktoren: Rollenzuschreibungen, die den *gesellschaftlich akzeptierten Aktionsradius von Frauen* im jeweiligen Land markieren, haben Einfluss auf die Geschlechterkonstellationen im Wissenschaftssystem. In diesem Zusammenhang sind die Stärke von Frauenbewegungen; die Akzeptanz von Frauenrechten, Verbreitung des Gleichstellungsgedankens etc zu bedenken.

In stark nach Geschlecht segregierten Gesellschaften können geschlechtergetrennte Hochschulen für Frauen der einzige Weg zur Hochschulbildung sein und sie könnten daher die Segregation noch verstärken. Eine empirische Frage wäre, ob sie die Geschlechtersegregation tatsächlich verstärkt oder nivelliert. Denkbar wären sowohl eine Vertiefung bestehender Geschlechtersegregation durch getrenntgeschlechtliche Hochschulausbildung und ein monoedu-

katives Hochschulangebot, als auch eine Minderung, wenn sich Frauenhochschulen z.B. auf eine starke Frauenbewegung und weit gehende Frauenrechte und Gleichstellung stützen können. Zugespitzt kann gefragt werden: Begünstigen die Rahmenbedingungen einer starken Geschlechterpolarisierung die Entstehung und Weiterexistenz von Frauenuniversitäten?

Da die Hochschulen auch in ihrem historischen Gründungskontext betrachtet werden sollen, wird auch – soweit möglich – ein Blick auf die *Geschichte und Bedeutung der Frauenbewegungen* in den untersuchten Ländern geworfen.

Ökonomische Kontextfaktoren: Arbeitsmarktwert und/oder das Sozialprestige von angestrebten Berufen beeinflussen die Studien- und Berufsambitionen von Frauen. International vergleichende Studien gehen davon aus, dass ein hohes Sozialprestige und ein hoher Arbeitsmarktwert von akademischen Berufen die Teilhabe von Frauen an akademischen Berufen – somit auch am Studium – erschweren (vgl. Costas 1992, S. 64). Auch die Nachfrage nach Studienplätzen z.B. infolge der demografischen Entwicklung und die wirtschaftliche Situation der Hochschulen selbst (z.B. wie finanzieren sie sich) haben einen besonderen Stellenwert für die Beurteilung der Rolle und Funktion von Frauenhochschulen im Bildungssystem des Landes. So wird z.B. die Frage zu beantworten sein, ob Frauenhochschulen ggf. eine Entlastungsfunktion für den Andrang an Studienanfängern im nationalen Hochschulsystem haben.

5.2 Globale „Gender-equality“-Indikatoren zur Beurteilung von Geschlechterdifferenzen im Ländervergleich

Da im Rahmen dieser Arbeit viele der für die Analyse bedeutsamen Kontextfaktoren auf der Länderebene nicht auf der Grundlage eigens recherchierten Daten bewertet werden können, wird auf globale Indizes zurückgegriffen (s.u.). Diese sollen helfen, Aussagen über soziale und ökonomische Kontextbedingungen zu machen, die für die Arbeit von Frauenhochschulen von Bedeutung sind. Die Indizes sollen es auch ermöglichen, bessere Vergleiche zwischen den beteiligten Ländern anzustellen, und sie sollen die zusätzlich erhobenen *länderspezifischen* Informationen (Geschichte und Einfluss der Frauenbewegung, rechtliche Gleichstellung, sozialer und ökonomischer Stellenwert von Hochschulbildung etc.) flankieren. Die Auswahl von ländervergleichenden Indizes für einen solchen Zweck kann nicht ohne Diskussion der Möglichkeiten und Grenzen der verschiedenen Indizes getroffen werden. Daher werden im Folgenden Überlegungen zur Indizes-Auswahl präsentiert.

Indikatoren sind Kriterien oder Maße, anhand derer Veränderungen gemessen werden können.⁵⁹

„It can be a measurement, a number, a fact, an opinion or a perception that points at a specific condition or situation, and measures changes in that condition or situation over time. In other words, indicators provide a close look at the results of initiatives and actions. For this reason, they are front-line instruments in monitoring and evaluating development work“ (Canadian International Development Agency 1997, S. 5).

Gender-Indikatoren (auch als „gender-responsive“ oder „gender-sensitive“ Indikatoren bezeichnet) zählen zu den sozialen Indikatoren, die in der Entwicklungstheorie entstanden, nachdem sich in den 1970er und frühen 1980er Jahren ihr Fokus von der Erhebung national-ökonomischer Daten und von der Steigerung des ökonomischen Wachstums sowie der Infrastrukturverbesserung in der Weise verschoben hat, dass die Menschen und ihre Grundbedürfnisse stärker in den Mittelpunkt rückten. Diese neuen sozialen Indikatoren, die die vorrangig ökonomischen Indikatoren ersetzen und ergänzen sollten, waren dennoch nicht oder kaum gender-bezogen. Erst seit Mitte der 1980er Jahre, seit eine erneute Verschiebung der Prioritäten im Entwicklungskontext hin zu Empowerment und Beteiligung eingesetzt hat, sind in stärkerem Maß gender-sensitive Indikatoren entwickelt worden.

Dieses Umdenken in der Entwicklungstheorie und die „Entdeckung“ von Frauen als wichtige Akteurinnen bei der Entwicklung haben zu einer größeren Gender-Aufmerksamkeit als Voraussetzung für Entwicklungsanstrengungen geführt. Nicht zuletzt durch die Initiative und den Einsatz von Frauenorganisationen wurden nach Geschlecht aufgeschlüsselte Daten stärker berücksichtigt. Dennoch sind gender-sensitive Indikatoren ein Feld, in dem derzeit noch neue Entwicklungen erfolgen (vgl. Canadian International Development Agency 1997, S. 7).

Gender-Indikatoren sollen eine Aussage über Veränderungen im Hinblick auf Geschlechtergleichheit in einer bestimmten Zeitspanne ermöglichen.

„Their usefulness lies in their ability to point to changes in the status and roles of women and men over time, and therefore to measure whether gender equity is being achieved. Because use of indicators and other relevant evaluation techniques will lead to a better understanding of how results can be achieved, using gender-sensitive indicators will also feed into more effective future planning and program delivery“ (Canadian International Development Agency 1997, S. 5).

Solche Indikatoren können quantitativ sein, gestützt auf nach Geschlecht aufgeschlüsselte statistische Daten, sie können aber auch qualitative Veränderungen einschließen – zum Beispiel Verbesserungen des Women’s Empowerment-Level oder der Haltungen gegenüber der Forderung nach Gleichberechtigung. Messungen können einerseits auf die Veränderung der

⁵⁹ Die hier diskutierten sozialen Indikatoren dienen vor allem dem internationalen Vergleich und sind meist im Kontext der Entwicklungszusammenarbeit entstanden.

Geschlechterverhältnisse abzielen, die Ergebnisse einer speziellen Politik oder eines Programms für Frauen und Männer bewerten oder Status- oder Situationsveränderungen bei Frauen oder Männern, z.B. bei Einkommens-Niveaus, feststellen.

Von einer Kombination quantitativer und qualitativer Erhebungen verspricht sich z.B. Demetriades (2009) eine bessere Vergleichbarkeit der Daten, damit Entwicklungsergebnisse geprüft werden können. Eine erweiterte Interpretation quantifizierter Daten auf der Basis qualitativer Erkenntnisse verspricht eine differenziertere Analyse, die die Gefahr verzerrter Ergebnisse und Schlüsse minimiert und Chancen eröffnet, die Ursachen bestimmter vorgefundener Muster zu diskutieren.

Wichtige Akteure der Indikatoren-Berechnung sind die Weltbank⁶⁰ und das United Nations Development Program (UNDP), das in den 1990er Jahren zunächst den Human Development Index um den Gender Development Index erweitert hat, und später das Gender Empowerment Measure (vgl. UNDP 1995) etabliert hat (s.u.).⁶¹

Wozu Gender-Indikatoren?

Zunächst gilt: „Was gemessen wird, hat die Chance prioritär behandelt zu werden“ (Demetriades 2009, S. 3). Darüber hinaus liefern Messergebnisse Argumente in Diskussionen über das Thema Geschlechtergerechtigkeit und sorgen dafür, dass das Thema „ernst genommen“ wird. Sie helfen dabei, die Notwendigkeit der Implementierung von entsprechenden Programmen und Aktionen zu unterstreichen.

Des Weiteren dienen sie der Erfolgskontrolle, der Evaluation von gender-spezifischen Interventionen und von Politiken; dadurch wird die Zielerreichung von Maßnahmen verbessert und nicht beabsichtigte Nebeneffekte von Interventionen können bemerkt und möglicherweise vermieden werden.

Mithilfe von „Gender-equality“-Indikatoren kann die Gleichheits-Rhetorik von Institutionen und Verantwortlichen (z.B. in Regierungen) kritisch betrachtet und Aktionen eingefordert werden (vgl. Demetriades 2009, S. 3).

⁶⁰ Die Weltbank hatte in den 1990er Jahren als Bestandteil von Projekt-Evaluation und Monitoring eine Reihe von „Key Performance Indicators“ eingeführt, zu denen soziale Indikatoren und auch einige gender-sensitive Indikatoren gehören (vgl. Canadian International Development Agency 1997, S. 7).

⁶¹ Auf der Ebene der Projekt-Evaluation im Entwicklungskontext anhand von Gender-Indikatoren werden außerdem das britische ODA mit seinem Policy Information Marker System (PIMS) sowie die Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) genannt. Letztere hat mit ZOPP (Zielorientierte Projektplanung) ein Messinstrument mit partizipatorischen Elementen eingerichtet (vgl. Canadian International Development Agency 1997, S. 8).

Indikatorenauswahl und Gültigkeit

Die Auswahl aussagefähiger und zutreffender Indikatoren ist eine wichtige politische Entscheidung und stark abhängig von den jeweiligen Akteuren und der anvisierten Ebene.⁶² Im Entwicklungskontext bzw. in „Development Studies“ werden besondere Anforderungen an die Indikatorenauswahl gestellt. Aus den genannten Gründen werden allgemeingültige, internationale Standards als Grundlage für Gender-Indikatoren kritisiert. Besser sei es, Indikatoren dem jeweiligen Kontext entsprechend anzupassen, wie die OECD betont (2009, S. 3).⁶³

Zusammengefasst sind problematische Punkte bei der Erstellung von Gender-Equality-Indikatoren:

- Die Gültigkeit und Reichweite der Indikatoren: Weit reichende Indikatoren sind nicht kontext-adäquat genug; die nationale Ebene ist ein Makro-Level, der Detailbefunde verschleiern kann;
- Die Datenverfügbarkeit: Wünschenswerte differenzierte statistische Daten sind oft nicht verfügbar oder schlecht vergleichbar;
- Die Qualität der Daten: Wer welche Daten auf welche Weise erhebt, entzieht sich oft der Kontrolle der Institution, die die Indikatoren auswertet (z.B. wenn Aussagen auf überregionaler oder internationaler Ebene getroffen werden sollen);
- Die Zieldefinition: Eine Partizipation der Betroffenen an der Diskussion der zu erreichenden Veränderungsziele und der Indikatoren ist meist nur auf der Mikro-Ebene zu verwirklichen.

Im hier vorliegenden Fall (Geschlechtergerechtigkeit im internationalen Vergleich) muss – trotz aller Kritik – auf mehr oder weniger globale Indikatoren zurückgegriffen werden. Auch dabei gibt es allerdings unterschiedliche Möglichkeiten der Indikatorenfindung und –berechnung.

⁶² Das Fehlen geeigneter Daten für einen Indikator, welches oft dazu führt, dass dieser als technisch nicht umsetzbar ausgeschlossen wird, kann ein Indiz für die Wichtigkeit eben dieses Indikators sein (z.B. geschlechtsspezifisch aufgeschlüsselte Einkommensdaten).

⁶³ So wird in der Entwicklungszusammenarbeit ein partizipatorischer Ansatz der Indikator-Entwicklung propagiert. In der Praxis bedeutet dies, dass die Betroffenen (meist auf der Mikro-Ebene) Zielvorstellungen ihrer eigenen Entwicklung formulieren und sich auf Indikatoren einigen, mit denen sie feststellen wollen, ob sie dem Ziel näher kommen oder nicht (vgl. Demetriades 2009, S. 4).

Internationale „Gender-equality“-Indikatoren

Es gibt eine Reihe weltweit angewendeter globaler Indikatoren, die Aussagen über den Stand der Geschlechterungleichheit in den verglichenen Ländern geben sollen. Dazu gehören z.B. der „Gender-related Development Index“ (GDI) und der „Gender Empowerment Index“ (beide UNDP), die Millennium Development Goals (MDGs)-Indikatoren sowie der „Gender Gap Indicator“ der Weltbank (World Bank 2009).

Gender-related Development Index (GDI) und Gender Empowerment Measure (GEM)

Der Gender-related Development Index (GDI) ist die Gender-adaptierte Version des Human Development Index (HDI). HDI und GDI sind Indizes, die vom United Nations Development Programs (s. S. 60) entwickelt worden sind. Der GDI wurde 1995 als ergänzender Index für den HDI entwickelt, da kritisiert wurde, dass dieser keine Unterschiede zwischen sozialen Gruppen innerhalb eines Landes abbilden könne. Der HDI zeigt durchschnittliche Entwicklungsniveaus, unabhängig davon, welche gesellschaftliche Gruppe oder Individuen welche Ebene der Entwicklung erreichen. Da jedoch von faktischen Differenzen innerhalb der Länder ausgegangen werden muss, wurde nach Möglichkeit gesucht, diese mithilfe anderer Verfahren abzubilden (vgl. Klasen, Schüler 2009, S. 3). Die Idee des Gender related Development Index (GDI) ist die eines Malus für den HDI,⁶⁴ wenn in einer der drei gemessenen Dimensionen (s.u.) geschlechtsbezogene Differenzen bestehen (vgl. ebd., S. 3f.).

Mit dem GDI werden Geschlechterungleichheiten in den drei Indikatoren, die der HDI misst, bewertet. Die Indikatoren sind: *Gesundheit* (gemessen in Lebenserwartung bei Geburt in Jahren), *Bildung* (gemessen anhand der Alphabetisierungsrate [der Erwachsenen], kombiniert mit den Einschreibe- bzw. Schulbesuchsraten im Bildungssystem [gross enrolment ratios]⁶⁵) und *Lebensstandard* (gemessen in Pro-Kopf-Einkommen in US-Dollar).

Der Gender-related Development Index wird anhand geschlechterdifferenzierter Daten unter Berücksichtigung der Frauen- und Männeranteile in der Bevölkerung errechnet.⁶⁶ Je größer die Gender-Unterschiede, desto niedriger ist der GDI.⁶⁷

⁶⁴ Je nach Ausmaß der sozialen/wirtschaftlichen Ungleichheit zwischen Frauen und Männern werden bei den drei Teilindikatoren Abzüge vorgenommen, d.h. je größer die Ungleichheit, desto niedriger ist der GDI eines Landes im Verhältnis zum HDI. Beim Wert 1 (GDI) würde hinsichtlich Lebenserwartung, Bildung und Pro-Kopf-Einkommen Gleichheit zwischen den Geschlechtern herrschen, während der Wert 0 maximale Ungleichheit markiert (vgl. Ritterrott 2005, S. 1).

⁶⁵ Alphabetisierungsrate (bei Erwachsenen) und Einschreibe- bzw. Schulbesuchsraten werden unterschiedlich gewichtet.

⁶⁶ Dabei ist es wichtig zu beachten, dass der GDI kein spezifisches Maß zur Feststellung von Geschlechtergerechtigkeit ist, sondern lediglich bewertet, in welchem Maß – nach Geschlecht – die verschiedenen Ebenen

Im Vergleich dazu soll der *Gender Empowerment Measure* (GEM) des UNDP Aussagen über die relative Repräsentanz von Frauen auf der Ebene der ökonomischen und politischen Macht ermöglichen. Damit sollen Gender-Disparitäten in der politischen und beruflichen Beteiligung sowie in Management-Positionen und beim Einkommen deutlich werden (Klasen, 2006). Der GEM ist ein zusammengesetzter Index, der drei Kriterien einbezieht: (1) politische Partizipation von Frauen und Männern anhand der Sitze im Parlament; (2) Partizipation an der ökonomischen Macht von Frauen und Männern anhand von zwei Indikatoren: 1. Anteil von Männern und Frauen an allen Arbeitsplätzen in Verwaltungs- und in Management-Positionen, 2. Anteile an qualifizierten und technischen Berufen,⁶⁸ sowie 3. ihre Verfügung über ökonomische Ressourcen (gemessen am entsprechenden Einkommen).

Kritiker verweisen darauf, dass beide Indizes mit Vorsicht einzusetzen sind. Sie geben zwar einen Einblick in Gender-Disparitäten, sind aber zu breit angelegt, um die vielfältigen Dimensionen von Geschlechtergleichheit bzw. -ungleichheit angemessen zu reflektieren (Demetriades 2009). Einwände gegen GDI und GEM werden in mehreren Bereichen geltend gemacht. Ein erster Bereich der Kritik bezieht sich auf die Auswahl der Indikatoren und ihre Gewichtung (vgl. Bérenger, Verdier-Chouchane 2007). Dabei wird z.B. die Einbeziehung und hohe Gewichtung des Pro-Kopf-Einkommens kritisiert, dies mache den Indikator besonders in Entwicklungsländern wenig aussagefähig. Da ein großer Teil des agrarischen Wirtschaftens damit nicht erfasst wird, wird dieser Indikator nur für industrialisierte Länder für aussagekräftig aufgefasst. Weiter wird die Gewichtung absoluter Einkommensgrenzen moniert, wodurch die arme Länder benachteiligt würden (vgl. Dijkstra 2000). Auch wird kritisiert, dass GDI und GEM nicht genug Aufmerksamkeit auf eine institutionalisierte (wirtschaftliche und soziale) Benachteiligung von Frauen richten. Diese könnte besser durch andere Indikatoren beschrieben werden wie z.B. gesetzlich zugelassene Polygamie, elterliches Bestimmungsrecht über Frauen, Bewegungsfreiheit, Erbrecht für Frauen, Zugang zu Landbesitz usw. Weitere Kritik

der Entwicklung in den drei Dimensionen des HDI erreicht werden. Mit dem GDI lassen sich nur Teilbereiche der Gender-Verhältnisse messen, denn Gleichberechtigung würde auch gleiche Dauer des Schulbesuchs, gleiche Bildungsqualifikation und „...allgemein gleiche Berufschancen und Gehälter bei gleichartiger Qualifikation und Erfahrung bedeuten (...) Um zu einem genaueren Bild zu gelangen, wären mehr qualitative Indikatoren erforderlich, beispielsweise zur Messung der Wahrnehmung und Erwartungen bei der Behandlung von Mädchen und Jungen“ (Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit 2006).

Detaillierte Berechnungsformeln siehe z.B. in Nayak und Mahanta (2009, S. 3).

⁶⁷ „UNDP has used the assumption that e , the inequality aversion coefficient, is equal to 2, which makes GDI a harmonic mean and attributes more weight to low values. The arithmetic mean ($e = 0$) would be biased towards high values and would not take account of inequality“ (Bérenger und Verdier-Chouchane 2007, S. 555).

⁶⁸ Als „legislators, senior officials, and managers“ (Bérenger und Verdier-Chouchane 2007, S. 7).

bezieht sich auf das Ungleichheitskonzept, das den Indizes zugrunde liegt und auf die damit verbundenen Interpretationsunsicherheiten.

Eine dritte Kategorie der Einwände kritisiert den begrenzten Nutzungsbereich der Indizes insgesamt (z.B. Bérenger, Verdier-Chouchane 2007, S. 555). Während hervorgehoben wird, dass die Indizes dann sinnvoll sind, wenn Vergleiche auf einer globalen Ebene angestellt werden sollen, wird gleichzeitig die Praxis (von Entwicklungsagenturen oder Regierungen) kritisiert, mit ihrer Hilfe eine Aussage über den Stand der Gleichberechtigung innerhalb eines Landes zu machen bzw. über Veränderung der Indizes Verbesserungen bzw. Verschlechterungen messen zu können.⁶⁹

Es gibt zahlreiche Vorschläge für alternative Indizes (z.B. Dijkstra 2002⁷⁰; Social Watch 2005⁷¹; World Economic Forum 2005⁷²). 2009 präsentierte das Development Centre der OECD den Social Institutions and Gender Index (SIGI).⁷³

Der „Gender Gap Index“ des Weltwirtschaftsforums

Im Gegensatz zu HD- und GD-Index konzentriert sich der „Gender Gap Index“, den das Weltwirtschaftsforum (WEF) jährlich veröffentlicht (Hausmann, Tyson, Zahidi 2007), auf geschlechterdifferente Zugänge zu und Verfügung über Ressourcen. So soll ein Bias zuungunsten armer Länder vermieden werden – da nicht das Erreichen einer bestimmten Entwicklungsebene gemessen wird.

⁶⁹ Als Beispiel wird die hohe Gewichtung von Parlamentssitzen von Frauen angeführt. Dies könne zu Verzerrungen führen (z.B. wenn das Parlament nicht die tatsächliche Ebene politischer Macht sei): „GEM and GDI are generalist measures and do not completely represent ways in which women may be empowered, particularly over time. For example, the fact that women may be well represented in national parliament does not necessarily mean high levels of gender equity as the GEM implies. For instance, China continues to rank relatively highly on the GEM because women make up more than 20 per cent of the national parliament. It would be difficult to argue, however, that all Chinese women are empowered as a result. Furthermore, Charmes and Wieringa (2003) argue that the political aspect of the GEM is flawed because parliaments are not necessarily the focus of power in any given nation and the quota system used in many socialist nations commonly mask underlying power imbalances“ (Hancock 2005, S. 6).

⁷⁰ Dijkstra (2002) schlägt einen Standardized Index of Gender Equality (SIGE) vor (vgl. Klasen, Schüler 2009, S. 7).

⁷¹ Social Watch (2005) entwickelte den Gender Equity Index als Maß für Geschlechtergleichheit (vgl. ebd.).

⁷² 2006 führte das World Economic Forum den Global Gender Gap Index (GGI) ein (vgl. ebd.), der in vier Dimensionen das arithmetische Mittel von 17 Indikatoren wiedergibt.

⁷³ Das Innovative an diesem Index ist, dass er soziale Institutionen in den Mittelpunkt der Messungen rückt, von denen angenommen werden kann, dass sie Fragen der Geschlechterungleichheit in besonderem Maße beeinflussen. Der SIGI schließt 12 Indikatoren ein, die zu fünf Unterindikatoren zusammengefasst werden: Family Code, Physical Integrity, Son Preference, Civil Liberties and Ownership Rights. Der Social Institutions and Gender Index (SIGI) wird als nützliche Ergänzung zu den bestehenden Gender-Ungleichheits-Indizes bewertet, gilt aber gleichzeitig als nicht geeignet, um Gender-Empowerment abzubilden, kann aber ergänzend zu anderen Indikatoren eingesetzt werden (Klasen, Schüler 2009, S. 7f.).

Das WEF vergleicht den Stand der Gleichstellung in 128 Ländern in einem Ranking. Dafür werden 30 Einzelindikatoren aus den vier Schwerpunkten wirtschaftliche Teilhabe, politische Teilhabe, Bildung und Gesundheit benutzt. Es wird jeweils die Differenz zwischen der Situation der Männer und der Situation der Frauen erfasst. Folglich analysiert der Bericht Geschlechterdifferenzen, nicht aber relevante Unterschiede in den Lebenslagen zwischen Frauen und Männern, die sich aus dem Zusammenspiel zwischen Geschlecht und Alter, Herkunft, Lebensform, Behinderung usw. ergeben.

Der Gender Gap Index misst grundlegende Outcome-Variablen, deren Auswahl Grundrechte widerspiegelt („economic participation and opportunity, educational attainment, political empowerment and health and survival“; vgl. ebd.). In dieser Hinsicht ähnelt die Auswahl der Variablen denen des Gender Empowerment Measure und des GDI.

Der Gender Gap Index misst keine länderspezifischen Input-Variablen (wie sie z.B. beim SIGI zugrunde gelegt werden; vgl. Fußnote 75). Stattdessen werden die Index-Werte im Gender-gap-Bericht durch Länder-Profile ergänzt, die die Kennzahlen kontextualisieren. Eine Herausforderung ist, dass regelmäßig Daten zu den 14 verschiedenen Indikatoren in den vier Sub-Indizes zu den in den Index einbezogenen Ländern verfügbar sein müssen. Diese werden wiederum von verschiedenen internationalen Agenturen bzw. Institutionen übernommen (zu den Quellen vgl. Hausmann et al. 2007, S. 6). 2007 konnten Gender-gap-Daten zu 118 Ländern veröffentlicht werden. Der Sudan – vermutlich aufgrund fehlender Daten – ist leider nicht in der Auswahl vertreten.

Weitere Indikatoren als Instrumente des Vergleichs zwischen den in die Untersuchung einbezogenen Ländern

Ein zentraler sozialer, global eingesetzter Index ist der Human Development Index (HDI) des United Nations Development Programs. Er soll die allgemeinen sozialen und ökonomischen Lebensbedingungen von Frauen und Männern in einem Land abbilden und gilt als Maß für die Erfassung des allgemeinen Lebensstandards mit den drei Dimensionen Gesundheit (longevity), Wissen (knowledge) und Lebensstandard (decent standard of living) (Payer 2001). Dabei gelten:

- (6) die Lebenserwartung als Indikator für ein gesundes, langes Leben, die Freiheit von Krankheiten und die Quantität bzw. Qualität der Ernährung,

- (7) der Alphabetisierungsgrad (Erwachsener) und die Beschulungs- bzw. Einschreiberaten bis zur Ebene der tertiären Bildung als Indikatoren für den Zugang zu Bildung und den Aufbau von Humankapital,
- (8) das reale Pro-Kopf-Einkommen als Indikator für den Zugang zu ökonomischen Ressourcen.

Diese Indikatoren berücksichtigen allerdings nicht den unterschiedlichen Zugang der Geschlechter zu Ressourcen.

Fazit: Globale „Gender-equality“-Indikatoren zur Beurteilung von Geschlechterdifferenzen

Spätestens seit Mitte der 1990er Jahre gibt es – beeinflusst durch eine inhaltliche Revision in der Entwicklungstheorie und durch Aktivitäten von Frauenorganisationen – verschiedene Ansätze, den Stand und die Veränderung von gesellschaftlichen Geschlechterdifferenzen in den Ländern der Welt und vergleichend zwischen den Ländern durch Indizes zu erfassen. Mindestens ebenso lange gibt es Kritik an und Diskussionen über die Auswahl der Indikatoren, die Reichweite und die Aussagekraft der Indizes, die Berechnungsart und die Qualität der Daten, die Datenerhebung und die Verantwortung für diese. Besonders im Bereich „Development Studies“ gibt es neben Kritik auch viele Vorschläge für alternative Indizes.

Dennoch bleibt das Dilemma, dass auf der Ebene des globalen Vergleichs regionale und nationale Kontexte nicht berücksichtigt werden und dass nicht durch Kennzahlen erfassbare Informationen keinen Eingang finden; darüber hinaus haben differenziertere Daten, wie sie häufiger als Alternative oder Ergänzung zu den Indizes des UNDP vorgeschlagen werden, den Nachteil, dass sie nicht für alle Länder mit einer gleichmäßigen Qualität erhoben werden können. Daraus ist zu schließen, dass die beschriebenen Indizes nur mit der gebührenden Aufmerksamkeit für ihre Einschränkungen angewendet werden können.

Nicht nur für die Fragestellung in der vorliegenden Arbeit wäre es außerdem sehr wünschenswert, wenn weitere gleichstellungspolitische Herausforderungen berücksichtigt würden. Z.B. existieren zur Teilhabe von Frauen und Männern an Bildung, die über die Einschreibung an Hochschulen hinausgeht (gross enrolment in tertiary education), meist keine Daten. Frauenanteile auf wissenschaftlichen Qualifikationsniveaus vom Studienabschluss bis zur Professur werden nicht abgebildet, während andererseits Indikatoren zur politischen Partizipation – mangels verfügbarer Daten – erst auf sehr hochrangiger Ebene ansetzen (Parlamentsabgeordnete u.Ä.) (vergleiche hierzu auch GenderKompetenzZentrum 2010).

Zusammenfassend kann geschlossen werden, dass für den hier verfolgten Zweck, das Ausmaß von Geschlechterdifferenzen im Ländervergleich bzw. im globalen Vergleich einzuschätzen, die Indizes des UNDP (GDI und GEM) trotz der genannten Einschränkungen infrage kommen. Der GDI (im Verhältnis zum HDI) vermittelt Informationen über die erreichten Entwicklungsniveaus nach Geschlecht und der Gender Empowerment Measure (GEM) gibt einen Einblick in den Bereich der politischen und ökonomischen Partizipation und von Women Empowerment. Da z.B. eine detaillierte Bestimmung der *ökonomischen Rahmenbedingungen* für Akademikerinnen in den einbezogenen Ländern in dieser Untersuchung nicht möglich ist, wird ersatzweise auf das „Gender Empowerment Measure“ (GEM) zurückgegriffen werden. Zusätzlich werden die Daten des Gender Gap Report (2007) des WEF vergleichend herangezogen (obwohl keine Daten für den Sudan vorliegen), da durch diesen Geschlechterdifferenzen deutlicher abgebildet werden.

Die Indikatoren werden bei der Auswertung der Länderanalysen in Teil II der Arbeit wieder aufgegriffen.

5.3 Leitbilder der Universitäten: Selbstbeschreibungen und Zielvorstellungen

Die Leitbilder von Frauenuniversitäten sollen anhand der Vision- und Mission-Statements in den Fallstudien (im Rahmen der Länderkapitel in Teil II) untersucht werden. Welche Images präsentieren die Universitäten von der Institution, ihren Studentinnen und Absolventinnen? Grenzen sie sich von koedukativen Hochschulen ab und wenn ja, wie? Welche Aufgaben nehmen sie wahr? Dazu gehören auch Schnittstellen oder Beziehungen zu anderen gesellschaftlichen Bereichen (z.B. Frauenbewegung, Politik, Ökonomie). Auch hier stellt sich die Frage nach Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen den untersuchten Universitäten. Die Ergebnisse der Leitbildanalyse sollen in die Profilbeschreibungen der Frauenhochschulen einfließen. Schließlich sollen die Leitbilder der Universitäten auf die Zielsetzung des Empowerments bzw. Encouragements untersucht werden, da dies als eine der Leitideen von Frauenuniversitäten gilt. Nicht zuletzt, weil – wie Metz-Göckel (2004) es für das Wellesley College formulierte – Frauenhochschulen in ihren öffentlichen Darstellungen die „Beweislast für die Effektivität und Legitimität des Andersseins“ (S. 44) zu tragen haben, wird von den Leitbildern ein besonderer Aufschluss über ihre Geschlechterprogrammatik erwartet.

Im Folgenden Abschnitt soll zunächst erläutert werden, um was für eine Kategorie es sich bei Hochschulleitbildern aus sozialwissenschaftlicher Perspektive handelt, welche Bedeutung sie

für eine Untersuchung von Organisationen haben können, welche Erkenntnisse von ihrer Analyse erwartet werden können und inwieweit die hier speziell betrachteten Mission- bzw. Vision-Statements zur Kategorie Hochschulleitbilder gehören.

Leitbilder von Hochschulen – eine Begriffsbestimmung

Seit der zweiten Hälfte der 1950er Jahre findet sich der Leitbildbegriff im öffentlichen Sprachgebrauch, ohne dass damit ein einheitliches Begriffsverständnis verbunden wäre (Giesel 2007, S. 33–34). In den Sozialwissenschaften wird der Leitbildbegriff seit Beginn des 20. Jahrhunderts genutzt. Giesel (2007) hat nachgewiesen, dass der Leitbildbegriff in den Sozialwissenschaften Karriere gemacht und derzeit Konjunktur hat, obwohl es keinen einheitlichen Leitbildbegriff gibt, sondern „innerhalb der einzelnen Disziplinen wie disziplinübergreifend keine Klarheit über den Begriff besteht“ (Giesel 2007, S. 33–34). Trotz der sehr unterschiedlichen Auffassungen bietet Giesel eine allgemein anwendbare Begriffsdefinition an:

„Bei Leitbildern handelt es sich um – in aller Regel – sozial geteilte (mentale oder verbalisierte) Vorstellungsmuster von einer erwünschten bzw. wünschbaren und prinzipiell erreichbaren Zukunft, die durch entsprechendes Handeln realisiert werden soll. Leitbilder betreffen also zukunftsgerichtete und handlungsrelevante Vorstellungen davon, was erstrebt wird oder als erstrebenswert und zugleich als realisierbar angesehen wird. Dies kann etwa ein Selbstbild sein, wie man sich (kollektiv oder individuell) zukünftig sieht, oder auch eine Vorstellung eines Zukunftszustandes, der erreicht werden soll“ (Giesel 2007).

In ihren Erscheinungsformen und Intentionen ähneln Hochschulleitbilder den Unternehmensleitbildern, wie sie – im Sinne manifester, schriftlich fixierter Unternehmensgrundsätze – in Deutschland verstärkt seit den 1970er Jahren Konjunktur haben und die zunächst als Führungsinstrument für Unternehmen eingesetzt wurden. Von hier aus fanden Leitbilder eine weitere Verbreitung:

„Andere öffentliche und private, nicht gewinnorientierte Organisationen wie zum Beispiel öffentliche Verwaltungen, Wohlfahrtsverbände, Bibliotheken, Hochschulen oder Schulen haben seit den 1990er Jahren den Leitbildgedanken für sich entdeckt und adaptiert“ (Giesel 2007, S. 82).

Wichtig ist die Abgrenzung von handlungsleitenden Leitbildern von rein werbewirksamen – nur an die Öffentlichkeit gerichteten PR-Instrumenten, denn Leitbilddokumente werden in Unternehmen häufig eingesetzt, um das Image des Unternehmens zu verbessern (Giesel 2007, S. 83). Sie richten sich dann ausschließlich an das Unternehmensumfeld, nicht jedoch als handlungsleitende Maxime nach innen. Insofern sind sie nicht als Repräsentanz einer Organisation als Ganzes (s.o.) anzusehen. Leitbilder können auch als Instrumente im Rahmen einer unternehmerischen oder organisationalen Corporate Identity-Strategie dienen. Mit dieser sollen Selbstverständnis, grundlegende Werthaltungen und Zielsetzungen mit dem Verhalten, der

Kommunikation und dem Erscheinungsbild von Organisationen oder Unternehmen in einen schlüssigen Zusammenhang gebracht werden (Giesel 2007, S. 87). In diesem Sinne fungieren Leitbilder als Vermittler und Repräsentationen einer Corporate Identity.

Funktionen von Leitbildern: Leitbilder geben *Orientierung* (sie wirken für das Handeln richtungsweisend, prägen die Entwicklung von Strategien und geben somit Handlungssicherheit). Sie wirken als sozial geteilte Orientierung *koordinierend*, schaffen *Identifikationsmöglichkeiten* (Wir-Gefühl und kollektives Selbstverständnis). Als gemeinsame Visionen erhöhen sie die Motivation der Organisationsmitglieder. Für das Organisationsumfeld treten Aspekte wie *Informations- und Legitimationsfunktion* hinzu (Giesel 2007, S. 94).

Reichweite von Leitbildern: Die personelle Reichweite von Leitbildern variiert erheblich. Leitbilder können potenziell für die gesamte Gesellschaft Gültigkeit haben oder auch nur für eine kleine Gruppe innerhalb einer Organisation. In zeitlicher Hinsicht wird den Leitbildern eine mittel- bis langfristige Gültigkeit zugeschrieben; durch ständige Re-Interpretation und Re-Produktion im Interaktionszusammenhang gelten Leitbilder als dynamisch. Sie variieren schließlich auch hinsichtlich ihres Gegenstandsfeldes und sind insofern auf die Zukunft gerichtet, als sie Vorstellungsmuster von einer angestrebten Zukunft darstellen und „damit Ausdruck der intentionalen Gerichtetheit des Handelns auf einen Zukunftshorizont sind“ (ebd.).

„Stärker visionär sind Leitbilder, wenn sie mit der gegebenen Wirklichkeit deutlich kontrastieren und auf Veränderung abzielen. Leitbilder können aber auch tradierend wirken, damit vornehmlich auf Bewahrung abzielen, wenn sie den Status quo zum erhaltenswerten Zustand erheben“ (Giesel 2007, S. 250).

Leitbildtexte gelten als *organisationale Selbstbeschreibungen*. Letztere verkörpern „geteilte Vorstellungen der Mitglieder einer Organisation über dieselbe“⁷⁴ (Kosmützky 2010, S. 92f.). Dabei sind sie weder beliebige Dokumente, noch mit der Organisation selbst zu verwechseln, sondern „sie sind Repräsentationen einer Organisation, nicht die Organisation selbst“ (Kosmützky 2010, S. 92f.).

„Bei diesen Repräsentanten handelt es sich um eine Eigenaktivität der Organisation, um ein ‚Produkt‘ der Organisationspraxis. Solche Texte reichen vom simplen ‚Wir‘ über den Namen und das Logo einer Organisation zu elaborierteren Dokumenten, wie eben Leitbildern oder Verfassungen“ (Kosmützky 2010, S. 92f.).

Zentral für organisationale Selbstbeschreibungen⁷⁵ ist, dass sie sich auf die gesamte Organisation beziehen, sie werden als Beschreibung der Einheit verstanden und genutzt, auch wenn sie

⁷⁴ Selbstbeschreibung aus systemtheoretischer Sicht, in der Organisationstheorie an anderer Stelle auch als „organisationale Identität“ bezeichnet (vgl. Kosmützky 2010, S. 92f.).

⁷⁵ Organisationale Selbstbeschreibungen koordinieren „bewahrenswerte Sinnvorgaben“ (Kosmützky 2010, S. 92f.).

explizit nur einen Teil der Organisation behandeln. Selbstbeschreibungen – wenn sie als solche gewertet werden sollen – müssen darüber hinaus möglichst wenig im Widerspruch zu den Strukturen der Organisation stehen. Bei einem deutlichen Widerspruch zwischen „Beschreibung und Beschriebenem“ handelt es sich nicht um Selbst-Beschreibungen im organisations-theoretischen Sinne (Kosmützky 2010, S. 92f.). Dabei tritt ein Identitätsparadox zutage, dass Selbstbeschreibungen zugleich Identität und Differenz herstellen müssen, „d.h. im Fall einer organisationalen Selbstbeschreibung der Universität zugleich als solche erkennbar zu sein und sich von anderen zu unterscheiden, um mit sich identisch zu sein“ (Kosmützky 2010, S. 92f.). Im Hinblick auf die vermittelten Inhalte sind Selbstbeschreibungen zwingend auch Simplifikationen bzw. Reduktionen von Komplexität (ebd.).

Organisationale Selbstbeschreibungen sind (wie Leitbilder insgesamt) nicht direktive (wie andere Texte: etwa Anweisungen oder Regularien), sondern sie ermöglichen Orientierung: „In erster Linie ist eine Selbstbeschreibung zunächst einmal ‚Identitätsreflexion‘, die in der Organisation in der Regel als Text vorliegt (...) Anstatt Anweisungen für Entscheidungen zu geben, konstituieren Selbstbeschreibungen einen Raum der Entscheidungsmöglichkeiten“ (Kosmützky 2010, S. 95f.).

Mission und Vision-Statements als Repräsentationen organisationaler Selbstbeschreibungen

Die Begriffe *Mission* und *Vision* entstammen dem englischsprachigen Begriffsrepertoire der Managementlehre. Sie sind eng mit dem *Leitbildbegriff* (s.u.) verbunden. Es gibt keine einheitliche Definition von *Mission* und *Vision*; Einigkeit scheint allerdings darin zu bestehen, dass *Visions*⁷⁶ sich auf einen erstrebenswerten Zukunftszustand beziehen und die Emotionen ansprechen, während *Missions* stärker als rational geprägt angesehen werden. Letztere sollen – ausgehend von einem Zweck oder Auftrag – die diesem entsprechenden übergeordneten Strategien oder auch Wertvorstellungen formulieren (Giesel 2007, S. 101). Beide können als Teil manifester, expliziter Leitbilder (s.u.) und als Teil der *organisationalen Selbstbeschreibungen* aufgefasst werden.

Fazit

Explizite, manifeste Leitbilder (Leitbildtexte), zu denen die Formulierung von Leitbildern zählen, stellen eine „soziale Übereinkunft“ hinsichtlich einer anzustrebenden Zukunft bzw.

⁷⁶ Im Folgenden wird die englische Pluralbildung für die beiden Begriffe genutzt, da eine Übertragung im Plural ins Deutsche als „Visionen“ und „Missionen“ am Inhalt der Begriffe etwas vorbei geht.

eine Übereinstimmung über die Bewahrung eines erhaltenswerten Zustands (Status quo) dar. Texte, die solche Leitbilder transportieren, können, in dem Maße, wie sie zum Bezugspunkt für gemeinsames Denken und Handeln gemacht werden, eine Orientierung bieten, über das gemeinsam anvisierte Ziel koordinierend wirken und enthalten ein Identifikationsangebot, das motivierend und integrierend wirken kann (vgl. Giesel 2007, S. 250). Sie wirken sowohl nach außen, in diesem Falle auf die Hochschulumgebung, hier haben sie auch Informations- und Legitimationsfunktion, als auch nach innen, wo sie einerseits über den Prozess der Leitbild-diskussion als *Ergebnisse von Aushandlungsprozessen* und der sozialen Interaktion in der Organisation gelten können, andererseits handlungsleitend und identifikatorisch für die Organisationsmitglieder wirken. Leitbilder sind dynamisch, nicht statisch, haben aber eine mittel- bis langfristige Gültigkeit.

Leitbildtexten von Universitäten, in dieser Untersuchung von Frauenuniversitäten, meist in der Form von Vision- und Mission-Statements, kann Bedeutung als eine Repräsentation der Universität als Ganzer zugemessen werden, und sie können ein Unterscheidungskriterium von koedukativen Hochschulen sein. Im Folgenden wird überprüft, inwiefern sich Empowerment der Studentinnen als wichtiger Aspekt des Leitbildes der Frauenuniversitäten manifestiert.

5.3 Empowerment als Leitidee von Frauenhochschulen

Im Rahmen dieser Untersuchung wird Empowerment als eine der Leitideen der Hochschulen als charakteristisch für Frauenuniversitäten angenommen. Diese These stützt sich auf Ergebnisse der US-amerikanischen College-Forschung, die *Empowerment*⁷⁷ als einen der ausschlaggebenden Faktoren für den beruflichen Erfolg von Women's College-Absolventinnen ansieht, und auf Erfahrungsberichte von Alumnae und Analysen, denen zufolge sich die Differenz zwischen Women's Colleges und ihren koedukativen Gegenstücken u.a. in den *Leitideen* und der collegeinternen Mikropolitik ausdrückt (Metz-Göckel 2004b, S. 17).

Hochschulen sind nicht nur wissens-, sondern auch statusvermittelnde Institutionen,⁷⁸ und sie sind Orte der Sozialisation und des Lernens am Vorbild. Das Hochschulstudium kann als Sozialisationsphase angesehen werden, in der das koedukative oder monoedukative Setting Ein-

⁷⁷ In US-amerikanischen Frauenhochschulen wird häufig auch der Begriff „Encouragement“ statt „Empowerment“ benutzt. „Empowerment“ enthält eine stärker gesellschaftspolitische Komponente – in diesem Sinne wird es u.a. in der Entwicklungszusammenarbeit gebraucht (s.u.; vgl. auch UNDP 2003 und 2008) –, die in dem Begriff „Encouragement“ nicht so stark enthalten zu sein scheint.

⁷⁸ Nach Bourdieu vermitteln sie sowohl Bildung (kulturelles Kapital) als auch symbolisches Kapital (Ansehen) sowie soziales Kapital (soziale Beziehungen) (vgl. Bourdieu 2005).

fluss auf den weiteren Karriereweg, auf Selbstbewusstsein und Durchsetzungsvermögen sowie Berufsaspirationen der Studierenden hat. Diese Grundannahme bildet auch den – oft impliziten – Hintergrund der Koedukationsdebatte in vielen Ländern (z.B. Japan, USA, Korea).⁷⁹ Aus der Antizipation eines wichtigen Einflusses einer monoedukativen Lernumgebung wird die Legitimation dieses Modells abgeleitet.

Nach Aussage von Absolventinnen, Studentinnen und Lehrenden von Frauenhochschulen (die meisten schriftlichen Erfahrungsberichte beziehen sich auf US-amerikanische Women's Colleges⁸⁰) ist eine Atmosphäre der nachhaltigen Ermutigung ein besonderes Charakteristikum von Frauenhochschulen. Die Atmosphäre der Ermutigung ist mehr als ein Gemeinschaftserlebnis, sondern wird eher als *Zuwachs an sozialem Kapital* (s.u.) und von persönlichen Merkmalen wie Selbstbewusstsein und Durchsetzungsvermögen beschrieben, mit dem die Studentinnen anschließend in die Berufswelt oder eine andere Bildungseinrichtung gehen. Dies zeigen nicht nur persönliche Schilderungen, auch die US-amerikanische College-Wirkungsforschung geht von diesem Phänomen aus, dem in den letzten Jahrzehnten in verschiedenen empirischen Untersuchungen nachgegangen wurde (vgl. u.a. Tidball 1980; 1989. Ausführlich werden die verschiedenen Forschungsansätze der Womens' College-Forschung in Metz-Göckel 2004b beschrieben). Neben einem Encouragement-Effekt stellen die Untersuchungen fest, dass die monoedukative Studienumgebung zu *größerer Freiheit bei der Fächerwahl und Spezialisierung* (auch im weiteren Bildungsweg) führt. Dies wird auch mit dem positiven Rollenmodell weiblicher Hochschullehrerinnen, Hochschulleiterinnen und Ehemaligen der Hochschule begründet. Diese Rollenmodelle haben Wirkungen über den Studienabschluss hinaus. Darüber hinaus wird den im Studium entstehenden Netzwerken (soziales Kapital) ein großer Einfluss zugeschrieben. Metz-Göckel (2000) bekräftigt diese Einschätzung:

„Die hervorragende Ausbildung, die einige Frauencolleges in den USA anbieten, ist für junge Frauen vor allem deshalb attraktiv, weil sie in Netzwerke erfolgreicher Frauen hineinsozialisiert werden und der Abschluss ihnen die Tür und Tor für eine weitere Karriere öffnet“ (Metz-Göckel 2000, S. 149).

79 Ein Einfluss des getrennt geschlechtlichen Studiums wird in jedem Fall vorausgesetzt: Je nach Einschätzung entweder als nachteilig oder positiv: Das Fehlen männlicher Kommilitonen habe im weiteren Karriereverlauf einen Nachteil, da die Auseinandersetzung mit der männlichen Konkurrenz nicht eingeübt werden könne (vgl. z.B. Lee 1998) oder als Vorteil, weil unbehelligtes Ausleben wissenschaftlicher Neigungen, nachhaltige Ermutigung und positive Rollenmodelle zur Entwicklung eines stabileren Selbstbewusstseins und zu einem erfolgreicherem Berufsverlauf führen würde (für Letzteres sprechen viele Untersuchungsergebnisse; vgl. u.a. Miller-Bernal et al. 2006).

80 Im diesem Abschnitt beziehe ich mich aufgrund der Literaturlage auf Colleges und Universitäten gleichermaßen.

Der Empowerment-Begriff

Empowerment von Frauen wird in vielen Zusammenhängen (besonders in der Entwicklungszusammenarbeit) als zentraler Begriff genutzt, wenn es um die Stärkung von Frauen, deren politische und gesellschaftliche Partizipation geht. Frauenhochschulen verwenden ihn selbst zur Abgrenzung von koedukativen Hochschulen, dies deckt sich aber auch mit dem Fremdwahrnehmung von Frauenhochschulen. Im Folgenden soll versucht werden, den Begriff näher zu bestimmen und seine besondere Bedeutung im Zusammenhang mit dem Studium an Frauenuniversitäten zu ergründen.

Empowerment kommt aus dem Englischen und beschreibt ein Handlungs- bzw. Strategiekonzept. Das in dem Begriff enthaltene Wort „Power“ kann Macht, Kraft, Fähigkeit oder Gewalt bzw. Kontrolle bedeuten. Entsprechend kann „to empower“ im Deutschen befähigen, ermächtigen, stärken/bekräftigen, Gewalt bzw. Kontrolle übertragen bedeuten.⁸¹ *Empowerment* deutet auf den entsprechenden Prozess der Befähigung bzw. Ermächtigung usw. hin. Dabei wird der Begriff oft reflexiv verwendet. Es kann sich also sowohl um einen Prozess von außen als auch um einen selbst angestoßenen Prozess handeln. Insofern werden die Adressaten von Empowerment mehrheitlich nicht als Objekte, sondern als Subjekte eines Prozesses aufgefasst. Von Selbsthilfe-Konzepten unterscheidet sich Empowerment unter anderem darin, dass es strukturelle Veränderungen einbezieht (vgl. Herriger 2006). Der Begriff hat seinen Ursprung in der US-amerikanischen Bürgerrechtsbewegung und fand danach zunächst vorwiegend Verwendung im Bereich der sozialen Arbeit. Entsprechend bezieht sich Empowerment nach Stark „...auf die Möglichkeiten und Hilfen, die es Individuen oder Gruppen erlauben, Kontrolle über ihr Leben und ihre sozialen Zusammenhänge zu gewinnen, und die sie darin unterstützen, die dazu notwendigen Ressourcen zu beschaffen“ (Stark 1996, S. 17f.).

Als Kennzeichen für eine „neue Kultur des Helfens“ (vgl. Herriger 2006, S. 19). hat der Begriff in verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten – Sozialarbeit, Entwicklungsarbeit, Selbsthilfebewegungen, Frauenbewegung – Karriere gemacht. Von „Empowerment“ wird inzwischen aber auch in der Organisationsforschung, Ökonomie, Psychologie oder Philosophie gesprochen. Auch im Bereich des bürgerschaftlichen Engagements wird Empowerment als Strategie eingesetzt. Ziel ist, hierarchische Machtgefälle in und zwischen Gruppen zu reduzieren und für größtmögliche Partizipation zu sorgen.

⁸¹ In dieser Arbeit wird, mangels einer wirklich zutreffenden deutschen Übersetzung, weiter der englische Begriff „Empowerment“ verwendet.

Empowerment im Entwicklungskontext

Als „frauenpolitische Strategie“ (Aithal 2004, S. 115) im Entwicklungskontext tauchte der Begriff Empowerment zum ersten Mal Mitte der 1980er Jahre auf (vgl. ebd.) und fand schnell Eingang in die Strategien von Frauenbewegungen in vielen Teilen der Welt. Er wurde als Konzept von Entwicklungsorganisationen und schließlich von der Wissenschaft aufgegriffen (Aithal 2004, S. 115). Bereits Mitte der 1990er Jahre fand der Begriff Eingang in die Verlautbarungen der Weltbank und in die Indikatorenentwicklung des UNDP (s.o.). Seither – so Aithal – gibt es „kein Projekt der Weltbank, in dem Empowerment nicht eine Komponente darstellt, selbst wenn es nur als Schlagwort Eingang findet“ (Aithal 2004, S. 116). Für Weltbank und UNDP bedeutet der Begriff ein Synonym für den Wechsel von einem „Welfare-Approach“ in der Entwicklungszusammenarbeit in Bezug auf Frauen zu einem Ansatz, der auf Gleichheit abzielt.

Empowerment richtet sich auf die äußeren Verhältnisse, aber auch auf die inneren (Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein) (Nayak und Mahanta 2009). Dem zugrunde liegt die Erkenntnis der großen Entwicklungsorganisationen, dass v.a. durch Frauen-Empowerment die Entwicklung positiv beeinflusst werden kann: „If development is not engendered, it is endangered“ (Nayak und Mahanta 2009, S. 2).

Empowerment von Frauen als „Weg“ zur Entwicklungsförderung war bereits 1995 so zentral, dass die Erklärung der Weltfrauenkonferenz von Beijing sich als „Dokument für Empowerment“ versteht (Aithal 2004, S. 114f.),⁸² dies drückt sich z.B. in der Eingangsformulierung aus:

„Women's empowerment and their full participation on the basis of equality in all spheres of society, including participation in the decision-making process and access to power, are fundamental for the achievement of equality, development and peace“
(<http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/platform/declar.htm>).

Aithal weist darauf hin, dass hier ausnahmsweise ein Konzept den Weg „von der Straße bis zur Weltbank“ und aus der „Frauenbewegung in den Mainstream der Entwicklungszusammenarbeit“ (Aithal 2004, S. 114f.) genommen hat. Sie macht gleichzeitig deutlich, dass bei der Karriere des Begriffs „Empowerment“ seine Unschärfe eher zu- als abgenommen hat. Je nach Kontext und Adressaten findet sich eine relative Beliebigkeit in der Anwendung und der Bedeutung, was häufig kritisiert wird, denn dadurch habe das Konzept an politischer Schlagkraft verloren.

⁸² Der Begriff kommt in den 35 Artikeln der Erklärung sechs Mal vor (siehe <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/platform/declar.htm>)

Empowerment durch Frauenhochschulen

Bildung (für Frauen) ist in der Entwicklungszusammenarbeit ebenfalls ein Schlüsselbegriff, dem große Bedeutung für die Entwicklung gegeben wird. Auch die Koppelung von Bildung und Empowerment, bzw. Bildung als Mittel zum Empowerment kommt häufig in den Konzepten vor (vgl. z.B. den UNESCO Priority Gender Equality Action Plan for 2008-2013; UNESCO 2009). Dennoch würde die Annahme, Empowerment als Ziel von Frauenuniversitäten sei aus dem Empowerment-Konzept der Entwicklungszusammenarbeit abgeleitet, in die Irre führen. Denn auch, wenn viele Frauenuniversitäten in Entwicklungsländern oder Schwellenländern beheimatet sind, beziehen sich erstens Bildungskonzeptionen in der Entwicklungszusammenarbeit vorwiegend auf (Grund-)Schulbildung und zweitens begreifen sich Frauenuniversitäten häufig als Einrichtungen der Elitebildung von Frauen und eine Auffassung von „powerless“, wie sie in der Entwicklungszusammenarbeit gängig ist, trifft auf die Studentinnen nicht zu. Zudem wird, drittens, Empowerment auch von Frauenuniversitäten in entwickelten Ländern als Ziel genannt (Japan und USA). Daher ist davon auszugehen, dass es sich um eine parallele Entwicklung des Begriffes handelt, auch wenn sich die Ziele wie z.B. „Equality“ und „Participation“ gleichen.

Der Begriff Empowerment hat viele Facetten und je nach Kontext leicht unterschiedliche Bedeutungen. Seine weite Verbreitung in den letzten Jahren und seine „Beliebtheit“ könnte er nicht zuletzt dieser relativen Unschärfe verdanken. Gemeinsam ist den meisten Auffassungen zumindest die Reflexivität, d.h. der Subjekt-Ansatz, die Transitivität (Ermöglichen, Unterstützen von Selbstbestimmung, Ressourcenbereitstellung) sowie eine politische Dimension, denn im Empowerment-Konzept werden gesellschaftliche Dimensionen sozialer Ungleichheit und damit die zugrunde liegenden Strukturen sowie die Partizipation an gesellschaftlichen Entscheidungsstrukturen aufgegriffen; nicht zuletzt geht es darum, Individuen oder Gruppen in die Lage zu versetzen, Veränderungen anzustoßen oder in politische Handlungskompetenz umzusetzen.

Wenn Frauenuniversitäten Empowerment explizit als Ziel für ihre Studentinnen verfolgen, gehen sie zunächst von einem prinzipiellen Ungleichheitsparadigma aus, d.h. davon, dass die Studentinnen mit struktureller Ungleichheit konfrontiert sind, dass es ein Defizit an Partizipation in Entscheidungsstrukturen gibt, und dass die Studentinnen individuell intern und extern ermächtigt/„empowert“ werden können, um diesen Ungleichheiten aktiv zu begegnen und sie zu überwinden und um gesellschaftliche Partizipation zu erreichen. Für amerikanische Women's Colleges trifft dies in besonderem Maß zu, denn „Empowerment“ für die Studentinnen

dient auch rechtlich als Legitimation, um überhaupt männliche Studierende vom (Undergraduate-)Studium ausschließen zu können.

Diese erweiterte Funktion der Hochschule sollte sich in Frauenhochschulen in den institutionellen Selbstbeschreibungen insofern widerspiegeln, als die Aufgabe der *Ermutigung und Förderung der Studentinnen im Hinblick auf ihren Lebens- und Berufsweg in der institutionellen Selbstbeschreibung präsent ist. Implizit bedeutet das, dass sich ein Empowerment-Charakteristikum in der Identität der Hochschule wiederfindet, das sowohl nach innen an die Mitglieder, als auch nach außen in Selbstbeschreibungen vermittelt wird.* Ob diese These sich bestätigt und auf welche weiteren gesellschaftlichen Funktionsbereiche in welcher Weise Bezug genommen wird, soll eine inhaltsanalytische Betrachtung der Hochschulleitbilder, wie sie sich in den Vision- bzw. Mission-Statements der Universitäten in den Fallstudien dokumentieren, zeigen.

5.4 Analytische Zugänge: Zusammenfassung

Im vorangegangenen Abschnitt wurden verschiedene Stränge theoretischer Diskurse nachgezeichnet, die zu Thesen über begünstigende Einflussfaktoren für das Entstehen und die Existenz von Frauenuniversitäten beitragen können sowie dazu, wie Fragen nach dem Selbstverständnis von Frauenuniversitäten beantwortet werden können, die später als Basis dienen können, um Charakteristika von Frauenuniversitäten herauszuarbeiten.

- (1) Mit Rückgriff auf Untersuchungen zu Geschlechterkonstellationen im Wissenschaftsbetrieb wurden vier *Arten von Kontextfaktoren herausgearbeitet:*
- *historisch-politische* Kontextfaktoren: Historische Konstellationen, die zur Gründung beigetragen haben: Gründungsintentionen, politischer Handlungsspielraum, Einfluss auf die Politik und Stärke der Frauenbewegung, gesetzliche Regelungen zur Gleichstellung von Frauen, historische gesellschaftliche Transformationsprozesse, in denen sich gesellschaftliche Kräfteverhältnisse mit längerfristigen Wirkungen neu konstituieren (Elitenwechsel);
 - *Binnenstrukturen des Hochschulsystems:* Selektion im Bildungssystem, Ausmaß der Differenzierung, Homogenität bzw. Heterogenität des Hochschulwesens, Größe des Hochschulwesens, Haupttypen von Hochschulen, Zugang und Zulassung zum Studium, Funktionsverteilung zwischen privaten und öffentlichen Hochschulen im Hochschulsystem und die Rolle von Frauenhochschulen dabei.

- Aktuelle *sozio-kulturelle Kontextfaktoren*: Rollenzuschreibungen, die den gesellschaftlich akzeptierten Aktionsradius von Frauen im jeweiligen Land markieren, Stärke und Akzeptanz von Frauenbewegungen, die Akzeptanz von Frauenrechten, Verbreitung des Gleichstellungsgedankens, Maß der ökonomischen und politischen Geschlechtergerechtigkeit.
- *Ökonomische Kontextfaktoren*: Arbeitsmarktwert und/oder Sozialprestige von akademischen Berufen, Nachfrage nach Studienplätzen, die wirtschaftliche Situation der Hochschulen (des Hochschulwesens) selbst.

Ob diese Faktoren in begünstigender oder hemmender Weise einen Einfluss auf die Frauenuniversitäten haben und in welcher Ausprägung sie wirksam sind, soll im zweiten Teil der Untersuchung mittels einer Sekundäranalyse, einer Online-Befragung sowie ergänzender Fallstudien zu beantworten versucht werden.

- (2) Viele der nationalen Rahmenbedingungen, die auf Frauenuniversitäten Einfluss haben, können in Rahmen der vorliegenden Untersuchung allerdings nicht in einer Weise erhoben werden, dass für alle einbezogenen Länder eine angemessene Vergleichsebene gefunden werden kann. Dazu gehört vor allem die Bewertung aktueller sozio-kultureller und ökonomischer Rahmendingungen (Kontextfaktoren). Aus diesem Grund wurden in Abschnitt 5.2 Vor- und Nachteile verbreiteter *global genutzter Indikatoren* diskutiert, um ihre Anwendbarkeit auf die vorliegende Fragestellung beurteilen zu können. Es wurde gezeigt, dass es sich bei globalen Indizes um ein relativ grobes Instrument handelt, das nur mit hohem Augenmerk auf seine Grenzen und den jeweiligen Anwendungsbereich eingesetzt werden sollte. Trotz der genannten Einschränkungen werden in der vorliegenden Untersuchung die Indizes des UNDP (GDI und GEM) zur Einschätzung des *Ausmaßes von Geschlechterdifferenzen* im Ländervergleich herangezogen. Zusätzlich werden die Daten des Gender Gap Report (2007) des WEF vergleichend mit einbezogen. Für die Bestimmung der *ökonomischen Rahmenbedingungen* für Akademikerinnen wird auf das „Gender Empowerment Measure“ (GEM) zurückgegriffen. Der Ländervergleich (Kapitel 14), von dem weitere Erkenntnisse über Gemeinsamkeiten und Differenzen der Ausprägung der o.g. genannten Kontextfaktoren in den untersuchten Ländern erwartet werden, schließt sich an die Auswertung der schriftlichen Befragung an.
- (3) Anhand von *Hochschulleitbildern* sollen in Fallstudien *Selbstverständnis und Zielvorstellungen der Hochschulen* analysiert werden, um mit diesen Analysen zur abschließenden Profilbildung von Frauenuniversitäten beizutragen. Außerdem soll mithilfe einer Analyse

der Leitbildtexte die These geprüft werden, ob Empowerment als einheitliches Charakteristikum von Frauenhochschulen gelten kann (s.u.). In Bezug auf die Aussagekraft von Leitbildern und deren Funktion für Organisationen wurde herausgearbeitet, dass Leitbilder *Ergebnisse von Aushandlungsprozessen* und sozialer Interaktion in Organisationen sind, dass sie handlungsleitend sowie identifikatorisch und Orientierung bietend für die Organisationsmitglieder wirken. Sie können eine Funktion als Bezugspunkte für gemeinsames Denken und Handeln haben. Unter Bezug auf neuere sozialwissenschaftliche Arbeiten wurde herausgestellt, dass Mission- und Vision-Statements von Hochschulen als Teil manifester, expliziter Leitbilder aufgefasst werden können. Aus den Mission- und Vision-Statements von Frauenuniversitäten soll auf das Selbstverständnis und die Zielvorstellungen dieser Universitäten geschlossen und geprüft werden, ob Empowerment als Charakteristikum von Frauenuniversitäten gelten kann.

6 Material, Methoden und Vorgehensweise

Um im internationalen Vergleich Faktoren zu bestimmen, die historisch das Entstehen von Frauenuniversitäten begünstigten und solche, die aktuell zu ihrem Erfolg beitragen, sollen im empirischen Teil dieser Arbeit zunächst Informationen zu Frauenuniversitäten und zu ihrem nationalen Kontext erhoben werden. Dabei wird ein Hauptaugenmerk auf die im vorhergehenden Kapitel herausgearbeiteten *historisch-politischen* Kontextfaktoren, die *Binnenstrukturen des Hochschulsystems* und die *sozio-kulturellen* sowie *ökonomischen Kontextfaktoren* gerichtet. Dies geschieht

1. mittels einer Online-Befragung, deren Anlage im Folgenden vorgestellt wird,
2. mithilfe von Sekundäranalysen (vgl. die Länderstudien in Teil II dieser Arbeit),
3. mithilfe ergänzender Fallstudien (ebd.).

Außerdem werden mithilfe einer Textanalyse der Mission- und Vision-Statements in ausgewählten Fallbeispielen

4. *Hochschulleitbilder* herausgearbeitet, die Auskunft über das *Selbstverständnis und Zielvorstellungen der Hochschulen* geben können,
5. das Vorhandensein bzw. Bestreben um Empowerment seitens der Universität geklärt, da in dieser Arbeit von einer Atmosphäre des Empowerment als zentrales Charakteristikum von Frauenuniversitäten ausgegangen wird.

Die Online-Befragung von Frauenuniversitäten in aller Welt sollte zu folgenden Rahmenthemmen Informationen liefern:

- Strukturen und Funktion der untersuchten Universitäten im Kontext des nationalen Hochschulsystems (Rechtsstatus, Trägerschaft; Größe; Fächerspektrum, Ausbildungs-Level; Forschungsbeteiligung; Informationen zu Studierenden, Lehrenden und Leitung der Universität).
- Gründungsgeschichte, Gründungsanlass;
- Ideen und Ziele der Einrichtungen (Vision, Mission: z.B. explizite Frauenförderungsorientierung; Ausbildungsziele);
- Gender-Aspekte (Ausbildungsziele für Absolventinnen, Qualifikationsvorstellungen und frauenspezifische Bildungsabsichten aus der Sicht der Institution, Stellung von Women`s

Studies in Lehre und Forschung, Anteil der weiblichen Lehrenden, Frauen in Führungspositionen an der Universität);

- Wandel der Institution im Hinblick auf ihre Struktur, Finanzierung und Zielsetzung; Herausforderungen und Krisen der Institution.

Die erhobenen Informationen werden ergänzt durch Sekundäranalysen zu den einbezogenen Ländern:

- die historisch-politischen Rahmenbedingungen zur Zeit der Gründung der Frauenuniversitäten,
- die Struktur des nationalen Bildungs- und Hochschulwesens (grundlegenden Bildungsdaten, Größe des Hochschulsektors, rechtliche Rahmenbedingungen, Verteilung zwischen privatem und staatlichem Hochschulsektor, Studierquote insgesamt sowie von Frauen),
- Daten zur Gleichstellungspolitik, zur Geschichte und zum Einfluss der Frauenbewegung, zur sozio-ökonomischen Situation von Frauen;

Die Ergebnisse der Online-Befragung und der Fallstudien werden mit den herausgearbeiteten Länderinformationen verknüpft, um Auskunft über die *Wirksamkeit der angenommenen Kontextfaktoren* zu geben (Kapitel 15).

6.1 Auswahl der untersuchten Universitäten

Um eine möglichst große Auswahl existierender Frauenuniversitäten weltweit in die Untersuchung einbeziehen zu können, wurden verschiedene Quellen und Suchstrategien zu Hilfe genommen. Dazu gehörten:

- *Archivmaterial der Internationalen Frauenuniversität e.V.*: Korrespondenz, Informationsbroschüren u.ä. Material verschiedener, mit der *ifu* kooperierender Frauenhochschulen (Ewha-University, Korea; Ahfad-University, Sudan; Sook Myung University, Korea; Womens' College Coalition, USA).
- *Supra-nationale Statistiken und Berichte*: Zu den weltweit arbeitenden Organisationen, die aus nationalen Bildungsstatistiken international vergleichende Statistiken erstellen, gehören die United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (vgl. u.a. UNESCO 2003; 2006; UNESCO Institute for Statistics 2004;) sowie die OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung).

- Das „*International Handbook on Higher Education*“ (IAU 2009)⁸³ listet, mit knappen institutionellen Informationen, weltweit Hochschulen auf, gegliedert nach Ländern und nach privatem und öffentlichem Hochschulbereich. Die OECD nimmt seit mehr als drei Jahrzehnten auf Wunsch von nationalen Regierungen Evaluationen nationaler Bildungspolitiken vor. In diesem Rahmen werden regelmäßig Selbstberichte der Länder und Berichte ausländischer Experten veröffentlicht. Darüber hinaus werden Länderartikel zu Hochschulsystemen in einschlägigen Enzyklopädien publiziert. Die wichtigste wissenschaftliche Hochschulenzyklopädie (*Clark und Neave 1992*) enthält Artikel zu Hochschulsystemen in 138 Ländern (vgl. Teichler 2005b, S. 28–29).
- *Das Dictionary on Womens’s Universities and Colleges* (Purcell et al. 2004). Dies entstand im Rahmen eines Projektes am Center for International Education (Boston College, USA). Es enthält die Adressen und einige zentrale Informationen zu 126 Frauenhochschuleinrichtungen (eine afrikanische, 76 asiatische, zwei europäische, drei Mittel-Ost- und 44 US-amerikanische Institutionen) (vgl. Abschnitt 3.3 ausführlicher zur Untersuchung von Purcell, Helms und Rumbley).⁸⁴
- *Internet-Recherchen* mithilfe verschiedener Suchmaschinen (METAGER, GOOGLE, LYCOS). Darüber hinaus wurden Online-Portale der Frauen- und Geschlechterforschung, Gender Studies und allgemeine Portale, die über Hochschulen informieren, herangezogen (z.B. US news education, Women’s College Coalition, USA, DAAD). Zudem wurden in den infrage kommenden Ländern Veröffentlichungen bzw. Web-Seiten der zuständigen Ministerien konsultiert. Nach einer Vorauswahl wurden anhand der Webseiten der einzelnen Hochschulen Informationen zu den Studienangeboten, der institutionellen Eigenständigkeit und der Selbstdarstellung als Frauenhochschulen (Auswahlkriterien s.u.) erhoben.

⁸³ Die International Association of Universities (IAU) – der Weltverband der Universitäten, der eng mit der UNESCO kooperiert – veröffentlicht regelmäßig dieses Handbuch mit Übersichten über die nationalen Hochschulsysteme.

⁸⁴ 2002 fand am Center for International Education (Boston College, USA) ein erstes Forschungsprojekt mit einer internationalen schriftlichen Befragung von Frauenhochschulen statt. Die Forscherinnen (Purcell et al. 2004) schrieben ihnen bekannte Frauen-Colleges und -universitäten in Afrika, Asien, Europa und den USA an und erhoben von diesen Informationen über institutionellen Status, Gründungsdatum, Studienangebote u.ä. Aus den Ergebnissen stellten sie ein Handbuch mit Informationen über 126 Frauenhochschulen zusammen. Die Hochschulen sind nach Regionen alphabetisch geordnet. Bei der Anlage der Untersuchung wurde nicht nach Hochschultyp, Selbständigkeit bzw. institutioneller Anbindung unterschieden, die Antworten auf den Fragebogen lassen jedoch z.T. Schlüsse auf die Art der Hochschule und das Ausbildungsniveau des Studiums zu.

Recherche und Auswahl der in die Befragung einbezogenen Universitäten erfolgte in den Jahren 2007 und 2008. Insbesondere der Möglichkeit der Internet-Recherche und der Tatsache, dass viele Hochschulen inzwischen mehr oder weniger ausführliche und aktuelle englischsprachige Web-Seiten betreiben, ist zu verdanken, dass trotz des verhältnismäßig kleinen und schwer zugänglichen Forschungsfeldes umfangreiches Material zusammengetragen werden konnte. Noch zehn Jahre zuvor wäre dies nicht in diesem Maße möglich gewesen. Drei bis vier Jahre (2011) nach dieser ersten Recherche allerdings hat eine eigene stichprobenartige Überprüfung gezeigt, dass die Informationen, die sich aus dem Online-Angebot der Hochschulen ergeben, um ein Vielfaches reichhaltiger geworden sind. Es scheint einen Sprung in Richtung ausführlicher englischsprachiger Außendarstellung gegeben zu haben. Insofern handelt es sich bei der vorliegenden Untersuchung – was die Basis der Befragung angeht – um eine Momentaufnahme zum Zeitpunkt der Recherche. Es ist nicht schwer vorherzusagen, dass durch die aktuellen technischen Möglichkeiten die Chancen, sich immer umfassender über Hochschulinstitutionen weltweit zu informieren, noch weiter zunehmen werden.

Die Recherchen ergaben zunächst 76 eigenständige Frauenhochschulen in acht Ländern (vgl. Tabelle 1), von denen angenommen werden konnte, dass sie der hier gewählten Definition einer Frauenuniversität entsprechen (Hochschulen, die Ausbildungsgänge mindestens auf dem ISCED-Niveau 5a anbieten, die institutionell eigenständig sind, die eine Tradition als Frauenhochschule haben [Kontinuität der Monoedukation], die sich als Frauenhochschule öffentlich präsentieren, an der männliche Studierende die Ausnahme sind). Die Zahl der Frauenuniversitäten, die auf diese Art identifiziert wurden, reicht pro Land von einer bis 46, die meisten davon fanden sich in asiatischen Ländern. In manchen Ländern (Philippinen, Sudan) gibt es nur jeweils eine Frauenuniversität, in anderen Ländern ergaben die Recherchen zwischen drei bis acht. In Indien wurden sieben Universitätsadressen recherchiert (die genaue Zahl dürfte höher liegen, sie war nicht endgültig festzustellen) in den USA 10 und in Japan 46 Universitäten. Darunter ist auch eine Universität (die Asian Women's University), die zwar in Bangladesh beheimatet ist, aber als überregionale asiatische Frauenhochschule arbeitet (s.u.; vgl. auch Birmingham, 13.09.2010).

Die Namen einiger Universitäten⁸⁵ werden häufiger genannt, wenn es um Frauenhochschulen in arabischen Ländern geht; sie konnten allerdings nicht in die Untersuchung mit aufgenom-

⁸⁵ Im arabischen Raum wird die Royal University in Bahrain häufiger als Frauenhochschule genannt, Den verfügbaren Informationen zufolge bildet sie aber bisher nur in Bachelor-Studiengängen aus; außerdem konnte der Status der Hochschule als unabhängige Institution nicht geklärt werden. Die Zahed University, die als Frauenuniversität in einigen Listen geführt wurde, ist (inzwischen) koedukativ und die Alzahra University im Iran konnte aufgrund fehlender englischsprachiger Informationen nicht kontaktiert werden. Aus diesen Grün-

men werden, da in den Recherchen nicht geklärt werden konnte, ob es sich um Frauenuniversitäten nach der hier vorgegebenen Definition handelt. Zudem standen über die Rahmenbedingungen der Universitäten und des Studiums allgemein keine für die Untersuchung angemessenen Materialien zur Verfügung.

Tabelle 1: Ergebnisse der ersten Recherche nach Frauenuniversitäten

Land	Zahl der Frauenuniversitäten
Japan	46
Südkorea	7
Indien	7
USA	10
Philippinen	1
Sudan	1
Pakistan	3
Bangladesh (Asian WU)	1

Quelle: Eigene Recherchen

Gründe für die Länderauswahl: Die drei pakistanischen Frauenuniversitäten konnten trotz mehrerer Versuche nicht kontaktiert werden, die Online-Fragebogen konnten nicht zugestellt werden (siehe dazu Kapitel 13). Daher wurde *Pakistan nicht in die Untersuchung* (s.o.) aufgenommen. *Schließlich wurden Frauenuniversitäten in den folgenden Ländern in die Untersuchung einbezogen:* Indien, Japan, Süd-Korea, Philippinen, Sudan, USA.

Fallstudien: Je nach Land wurden (aus der Grundgesamtheit) *eine bis vier Universitäten für vertiefende Fallstudien* ausgewählt. Insgesamt wurden 14 Fallstudien angefertigt. In den *Philippinen* und im *Sudan* handelte es sich um die jeweils einzige dort recherchierte Frauenuniversität, zwei Universitäten in den *USA*, jeweils drei in *Japan* und in *Korea* sowie vier in *Indien*. Die Auswahl in denjenigen Ländern, in denen mehrere Frauenuniversitäten existieren, orientierte sich einerseits an der Verfügbarkeit von Quellenmaterial und geringer sprachlicher Hindernisse sowie an dem Bestreben, pro Land möglichst verschiedene (große und kleine, private und öffentliche, fachlich begrenzte sowie fachlich breite) Hochschulen auszuwählen.

Weitere Hochschulen im Entstehen, die nicht in die Befragung einbezogen wurden

Eine Besonderheit in Asien ist die Neugründung einer länderübergreifenden Frauenuniversität in 2008. Diese Asian Women's University, angesiedelt in Chittagong, Bangladesh, hat zum Ziel, Frauen, vorrangig aus asiatischen Entwicklungsländern, Chancen auf eine Hochschul-

den und wegen der insgesamt dürftigen Material-Lage in englischer Sprache über das Hochschulsystem in den arabischen Ländern wurden diese Hochschulen nicht in der Untersuchung berücksichtigt.

ausbildung eröffnen. Bisher (in 2010) wurden etwa 400 Studierende aus 13 Ländern in Vorbereitungskurse und Undergraduate-Programme aufgenommen.⁸⁶

Neben der der Ahfad Universität im Sudan, existieren in Afrika weitere interessante Frauenhochschulen: die Kiriri Women's University of Science and Technology (KWUST) University, Kenia, sowie die Women's University in Africa (WUA) in Harare, Zimbabwe (beide 2002 gegründet). Beide Hochschulen boten zum Untersuchungszeitpunkt lediglich Studiengänge bis zum Bachelor-Level an und wurden daher in der Untersuchung nicht berücksichtigt, um die Vergleichsebene kontrolliert zu halten. Beide Hochschulen sind noch im Auf- bzw. Ausbau. Die Kiriri Women's University of Science and Technology hat Ambitionen, die Studienprogramme sowohl in der thematischen Breite als auch im Ausbildungsniveau zu erweitern. Zurzeit wird ein starker Schwerpunkt auf den technischen Bereich gelegt (vgl. Kiriri University 2010). 2009 hatte die Hochschule 60 Studierende.

Die Women's University in Africa (WUA) in Harare, Zimbabwe hat in den letzten Jahren ebenfalls ihre Studienprogramme ausgebaut und plant dies weiter zu tun. Derzeit ist ein Gender-Forschungs-Zentrum im Aufbau (Centre for Gender Studies and Development), das Forschung sowie Studienprogramme anbieten soll (vgl. Women's University in Africa, Juli 2010).

6.2 Anlage der schriftlichen Befragung der Institutionen

Um die im vorhergehenden Abschnitt beschriebenen Fragen nach Kontextfaktoren der Gründung und des Erfolgs von Frauenuniversitäten auf einer möglichst breiten Basis beantworten zu können, wurde eine Fragebogenerhebung bei 71 ausgewählten Universitäten durchgeführt.⁸⁷

Zunächst soll die empirische Erhebungsmethode der Online-Befragung mit ihren Vor- und Nachteilen näher beschrieben werden.

⁸⁶ Der Akzent liegt auf der Ausbildung ökonomisch nicht privilegierter Frauen. Die Initiative ging von Kamal Ahmad (Bangladesh) aus. Er ist Präsident der AWU, gleichzeitig Vorsitzender der internationalen Gründungsgesellschaft, die die Gründung organisiert und finanziert (vgl. Birmingham 2010). Mehrfache Kontaktaufnahmen mit den Verantwortlichen für die Pressearbeit der AWU ergaben, dass sie keine Auskünfte erteilen und auch nicht an einer Befragung teilnehmen wollten. Aus diesem Grund konnte die ursprünglich geplante Fallstudie dieser Frauenuniversität in Gründung nicht verwirklicht werden.

⁸⁷ In der Grundgesamtheit sind drei pakistanische Universitäten und die Asian Women's University enthalten. Auch sie wurden angeschrieben und um Teilnahme an der Befragung gebeten. Allerdings wurde für Pakistan, da die Hochschulen nicht erfolgreich kontaktiert werden konnten und kein Quellenmaterial zu ihnen zu erhalten war, keine Länderanalyse und keine Fallstudie angefertigt. Weitere Recherchen ergaben, dass die Asian Women's University als Universität in Gründung zum Zeitpunkt der Untersuchung Kurse im Rahmen einer Studienvorbereitung anbietet und damit den Kriterien (s.o.: ISCED-Level) dieser Untersuchung nicht entspricht.

Online-Befragungen sind „Sonderfälle“ schriftlicher Befragungen. Grundsätzlich eignen sich schriftliche Fragebogenuntersuchungen im Gegensatz zu Interviews vor allem dazu Einstellungen und Meinungen von Personen in größeren Gruppen zu erheben. Die Vorteile schriftlicher Befragungen liegen darin, dass postalische Befragungen – und Online-Befragungen insbesondere – relativ kostengünstig und weniger verwaltungsaufwändig sind und den Befragten hohe Anonymität ermöglichen (vgl. Pötschke und Simonson 2001, S. 12f.). Darüber hinaus lässt eine schriftliche Befragung den Befragten längere Zeit, über Fragen nachzudenken bzw. sie mehrmals zu lesen und ggf. reflektierter zu antworten. Letzteres kann auch ein Nachteil sein, wenn spontane Antworten erwünscht sind.

Nachteile schriftlicher Befragungen gegenüber einer Interviewsituation sind die geringere Rücklaufquote sowie die fehlende Interaktion, denn für Nachfragen steht kein Gesprächspartner zur Verfügung (vgl. ebd., S. 14f.). Zudem können lange Feldzeiten sowie die Tatsache, dass keine Kontrolle darüber besteht, wer den Fragebogen ausfüllt, problematisch sein.

Online-Befragungen erleben derzeit wegen der verbesserten technischen Möglichkeiten sowohl auf Seiten der ForscherInnen als auch der Befragten eine Blüte (vgl. Pötschke und Simonson 2001, S. 6). Online-Befragungen⁸⁸ unterscheiden sich zunächst von anderen schriftlichen Befragungen dadurch, dass der Fragebogen über ein Computernetzwerk (in der Regel das Internet) zugestellt wird und der Fragebogen auf einem Bildschirm präsentiert wird (Eichborn 2004, S. 2). Sie haben den Vorteil einer breiten Erreichbarkeit von Befragtengruppen und einer zeitnahen Übermittlung der Daten. Dass Online-Befragungen mit zusätzlichen Fehlerquellen verbunden sein können, verdeutlichen Pötschke und Simonson (2001). Denn einerseits können „unterschiedliche Download- und Ladezeiten“ besonders bei „aufwendigen Fragebougengestaltungen mit Bild-, Video- oder Audiosequenzen“ (ebd., S. 24) problematisch sein und die Verschiedenheit der verwendeten Softwareprodukte bzw. der individuellen Einstellungen auf der Befragtenseite (vgl. ebd.) können dazu führen, dass Fragebogen nicht oder nur in verzerrter Form gelesen und beantwortet werden können. Zudem wird darauf hingewiesen (Eichborn 2004, S. 3), dass bei Online-Befragungen die Neigung höher ist, die Befragung abubrechen, wenn das Zeitkontingent der/des Befragten überstrapaziert wird, oder Fragen auftauchen, die als zu indiskret, zu „dumm“ oder als belästigend empfunden werden.

Die meisten bisher aufgeführten Vorteile von Online-Befragungen haben im Kontext der vorliegenden Untersuchung wenig Gewicht. Denn weder zielt die Untersuchung auf eine sehr

⁸⁸ „Computer Aided Self Administered Questionnaire bzw. einem Computer Aided Self Administered Interview (CASI)“ (Eichborn 2004, S. 2).

große Gruppe, noch sollen in großem Maßstab Einstellungen und Meinungen erhoben oder technik-affine Personengruppen angesprochen werden. Es handelt sich beim empirischen Teil dieser Untersuchung um eine Institutionenbefragung, die am ehesten mit standardisierten ExpertInnen-Interviews verglichen werden kann. Zudem wiegt bei einer kleinen Population wie den ermittelten Frauenuniversitäten das Risiko des geringen Rücklaufs und der fehlenden Kontrolle, wer letztlich den Fragebogen ausfüllt, besonders schwer. Dennoch wurde aus pragmatischen Gründen das Mittel der Online-Befragung gewählt. Erst durch die technologische Entwicklung der letzten Jahre hat sich damit die Möglichkeit eröffnet, zeitgleich und mit vergleichsweise geringem administrativem Aufwand eine sehr kleine Gruppe in so verschiedenen Ländern zu befragen. Andere Befragungsvarianten (postalische Befragung, Telefon-Interviews) wären weit aufwändiger, kostspieliger, ungewiss oder langwierig gewesen oder hätten die Beteiligung von Gewährspersonen in den sechs beteiligten Ländern (für Face-to-face-Interviews) erfordert.

Operationalisierung der Untersuchung

Orientiert an den Forschungsfragen wurde ein 13-seitiger englischsprachiger Fragebogen mit Fragen in den Themenbereichen: „History and Tradition of the University“; „Size, Resources, Equipment“; „Study and Tuition“; „Structure“; „Post-graduates/Alumnae“ konzipiert (siehe Fragebogen im Anhang). Um die Beantwortung zu erleichtern handelte es sich meist um geschlossene, standardisierte Fragen.

Große Sorgfalt wurde auf das Layout und die Handhabung des Online-Fragebogens verwendet, da davon auszugehen war, dass eine ansprechende, gut lesbare und übersichtliche Oberfläche und eine komfortable Handhabung besonders zur Akzeptanz und damit zum Rücklauf beitragen würden. Außerdem wurde bei der Fragenformulierung versucht, den Prinzipien der begrifflichen Klarheit und Kürze von Fragen und Erläuterungen Rechnung zu tragen, denn insbesondere bei Online-Befragungen sollte darauf geachtet werden, die Geduld des Befragten nicht zu strapazieren (vgl. Eichborn 2004, S. 3).

Der Fragebogen wurde auf einem Server der Universität Kassel unter der Web-Adresse www.WU_experts.de abgelegt.

Kontaktpersonen in der Hochschulleitung der ausgewählten Hochschulen wurden per E-Mail kontaktiert. Sie erhielten die Online-Adresse des Fragebogens und eine Persönliche Identifikationsnummer (PIN), mit der sie Zugang zum Online-Fragebogen erhielten. Wurden die Fragebogen online bis zu Ende ausgefüllt, wurden die Daten anschließend automatisch an

eine Datenbank im Programm QTAFI übermittelt.⁸⁹ Diese Methode hat gegenüber einer Variante, in der der ausgefüllte Fragebogen per E-Mail zurückgesendet wird, den Vorteil, dass keine weiteren informationstechnischen Kenntnisse seitens der Befragten notwendig sind und die Übermittlung fast zeitgleich mit dem Beenden des Fragebogens erfolgt (zu den Erinnerungsverfahren und dem Rücklauf siehe Kapitel 14).

Drei bis vier Wochen vor Beginn der Befragung wurde ein Pre-Test durchgeführt, mit dem die Funktion der Online-Befragung mit verschiedenen Internet-Browsern und Betriebssystemen sowie die Auswertbarkeit des Rücklaufs getestet wurden.

6.3 Fallstudien als ergänzende Erhebungsmethode im Rahmen dieser Arbeit – Vorzüge und Begrenzungen von Fallstudien

Ergänzend zur Befragung wurden Fallstudien (je nach Land an einer bis vier Universitäten) angefertigt. Die Fallstudien sollen helfen, die Ergebnisse der quantitativen Befragung zu kontextualisieren und darüber hinaus die Informationsbasis verbreitern, da das zu untersuchende Feld sehr klein und die mögliche Datenbasis gering ist. Dass bei dieser Situation – ein relativ neues Forschungsfeld, eine voraussichtlich kleine Datenbasis sowie ein Bedarf an zunächst grundsätzlicher Exploration eines empirischen Phänomens – Fallstudien ein geeignetes Instrument sind, soll im Folgenden kurz verdeutlicht werden.

Fallstudien als Untersuchungsmethode können Borchard und Göthlich (2007) zufolge in einem weiten Spektrum von Forschungsfeldern eingesetzt werden. Mit ihrer Hilfe können grundsätzlich explorative, deskriptive bzw. explanative Fragestellungen bearbeitet werden, dabei werden sie gerne in neuen oder komplexen Forschungsfeldern eingesetzt (ebd., S. 34), um erste Erkenntnisse über empirische Phänomene zu gewinnen oder um einen explorativen Einstieg in ein Forschungsfeld zu ermöglichen, an das sich weitere Forschungsarbeiten anschließen. Fallstudien als wissenschaftliche Erhebungsmethode der qualitativen Sozialforschung ist abzugrenzen von der umgangssprachlichen Auffassung des Begriffs (wie Fallbeispiel) und von Fallstudien, die als didaktisches Mittel zum Zwecke der Lehre eingesetzt werden.

Die besondere Stärke dieser Methode – gegenüber quantitativen Erhebungen – liegt darin, soziale Wirklichkeit besser abzubilden, daher eignen sie sich vor allem für die Beobachtung zeitgenössischer Phänomene. Fallstudien erlauben es, „Entwicklungen, Prozessabläufe und

⁸⁹ Mit QTAFI, einem digitalen Fragebogen-Werkzeug, das am Internationalen Zentrum für Hochschulforschung Kassel (INCHER-Kassel) entwickelt worden ist, wurde auch die Online-Fassung des Fragebogens erstellt und die Antworten ausgewertet

Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge nachzuvollziehen sowie praktisch relevante, datenbasierte Aussagen zu treffen” (ebd., S. 34). Sie bietet sich an bei Untersuchungen, in denen wenige Fälle vorliegen, viele und vertiefte Informationen erhoben werden, mehrere Methoden und eine ganzheitliche Betrachtung Anwendung finden (vgl. Lamnek 1995).

Für die Anwendung von Fallbeispielen als Methode zur Erhebung von Informationen über die Gründungszusammenhänge und die aktuellen Existenzbedingungen von Frauenuniversitäten in ihrem nationalen Kontext sprechen vor allem die folgenden Vorzüge:

1. Phänomene werden in ihrem Kontext erfasst,
2. dabei ist im Gegensatz z.B. zu einem quantitativ auswertbaren Fragebogen der potenzielle Wahrnehmungsrahmen nicht begrenzt (Borchard und Göthlich 2007, S. 34) und
3. die Methode ist in innovativen Bereichen einsetzbar, wenn es den quantitativen Methoden noch an der großen Fallzahl mangelt.

Dabei ist bei der Auswahl dieser Methode zu beachten, dass eine Leitidee vorausgehen muss, die die Datenerhebung und -analyse steuert (vgl. Yin 2003, S. 13 f.).

Die *Begrenzungen* von Fallstudien liegen vor allem darin, dass sie im Unterschied zu quantitativen Erhebungen nicht auf eine statistische Generalisierung und Darstellung von Häufigkeiten zur Beschreibung der zu untersuchenden Phänomene zielen. In der vorliegenden Untersuchung werden sie daher mit einer quantitativen Erhebung kombiniert.

6.4 Zusammenfassung: Material, Methoden und Vorgehensweise

Um Charakteristika von Frauenuniversitäten beschreiben zu können und um im internationalen Vergleich Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Ungleichzeitigkeiten der Entwicklung herauszuarbeiten, wurden 71 Frauenuniversitäten in sechs Ländern (Indien, Japan, Süd-Korea, Philippinen, Sudan, USA) für eine schriftliche Online-Befragung ausgewählt. Die Länderauswahl repräsentiert, wie gezeigt werden konnte, weitgehend diejenigen Länder auf der Welt, in denen Frauenuniversitäten entsprechend den eingangs festgelegten Kriterien (Kapitel 4) existieren. Nur wenige Länder (insbesondere Pakistan), von denen anfangs angenommen wurde, dass sie ebenfalls für die Untersuchung infrage kommen, wurde wegen fehlender Informationsquellen und nicht realisierbarer Kontaktaufnahme zu Universitäten von der Untersuchung ausgenommen.

Die Variante der *Online-Befragung* wurde gewählt, da sich nur durch sie die Möglichkeit einer Institutionen-Befragung mit tragbarem administrativem, finanziellem und zeitlichem

Aufwand ergab. Dem damit verbundenen Risiko eines geringen Rücklaufs wurde durch erhöhte Aufmerksamkeit für akzeptanzförderndes Layout, Handhabung und Frageformulierung zu begegnen versucht.

Zusätzlich wurden (aus der Grundgesamtheit der schriftlichen Befragung) 14 Universitäten in den sechs Ländern für *Fallstudien* ausgewählt (je eine in den Philippinen und dem Sudan; zwei US-amerikanische Universitäten; jeweils drei in Japan und in Korea sowie vier in Indien). Die Auswahl soll pro Land möglichst verschiedene Universitäten (große und kleine, private und öffentliche, fachlich begrenzte sowie fachlich breite) repräsentieren.

Übersicht 1: Material und Methoden

Methode	Schriftliche Institutionenbefragung (standardisiert, online 2009-2010)	Sekundäranalyse Länder-Informationen	Fallstudien	Textanalyse Mission-/Vision-Statements
Fragenspektrum	Strukturen und Funktion (Rechtsstatus, Trägerschaft, Größe, Fächerspektrum, Ausbildungs-Level, Forschungsbeteiligung, Informationen zu Studierenden, Lehrenden und Leitung der Universität). Gründungsgeschichte, Gründungsanlass, Ideen und Ziele der Einrichtungen (Vision, Mission: z.B. explizite Frauenförderungsorientierung, Ausbildungsziele), Gender-Aspekte (Ausbildungsziele für Absolventinnen, Qualifikationsvorstellungen und frauenspezifische Bildungsabsichten aus der Sicht der Institution, Stellung von Women's Studies in Lehre und Forschung, Anteil der weiblichen Lehrenden, Frauen in Führungspositionen an der Universität), Wandel der Institution: Herausforderungen und Krisen der Institution.	historisch-politische Kontextfaktoren (politische Konstellationen bei Hochschulgründung, gesetzliche Regelungen zur Gleichstellung von Frauen, Einfluss und Stärke der nationalen Frauenbewegungen); Binnenstrukturen des Hochschulsystems (Größe, Haupttypen und Funktionen, interne Differenzierung, Zugang und Zulassung zum Studium, Studienplatznachfrage); sozio-kulturelle u. ökonomische Kontextfaktoren (gesellschaftlich akzeptierter Aktionsradius von Frauen, Geschlechterkonstellationen im Wissenschaftssystem, Stärke der Frauenbewegung; Frauenrechte, Verbreitung des Gleichstellungsgedankens	Strukturen und Funktion (Rechtsstatus, Trägerschaft, Größe; Fächerspektrum, Ausbildungs-Level, Forschungsbeteiligung; Informationen zu Studierenden, Lehrenden und Leitung der Universität). Gründungsgeschichte, Gründungsanlass; Ideen und Ziele der Einrichtungen (Vision, Mission: z.B. explizite Frauenförderungsorientierung, Ausbildungsziele); Gender-Aspekte (Ausbildungsziele für Absolventinnen, Qualifikationsvorstellungen und frauenspezifische Bildungsabsichten aus der Sicht der Institution; Stellung von Women's Studies in Lehre und Forschung, Anteil der weiblichen Lehrenden; Frauen in Führungspositionen an der Universität); Wandel der Institution: Herausforderungen und Krisen der Institution	Selbstbild Zielvorstellungen Empowerment
Gegenstand	Grundgesamtheit 71 Universitäten Rücklauf: 18 Universitäten*	6 Länder	14 Fallstudien*	14 Mission-/Vision-Statements

* Fälle in der schriftlichen Befragung und den Fallstudien können sich überschneiden.

Die Fallstudien sollen helfen, die Ergebnisse der quantitativen Befragung zu kontextualisieren und darüber hinaus die Informationsbasis zu verbreitern, da das zu untersuchende Feld sehr klein ist. Es konnte gezeigt werden, dass für den explorativen Ansatz im vorliegenden Fall Fallstudien eine geeignete Methode sind, um vertiefend zu arbeiten und andere Erhebungen

zu vervollständigen. In die Fallstudien eingebettet werden die textanalytischen Untersuchungen der Vision- und Mission-Statements der 14 Universitäten. Bereits in Kapitel 4 wurde gezeigt, dass sich anhand solcher Selbstbeschreibungstexte Informationen über die Leitbilder der Universitäten herausarbeiten lassen.

Teil II

Die schriftliche Befragung

7 Die Online-Erhebung

7.1 Anlage der Untersuchung

Um die in Teil I der Arbeit beschriebenen Fragen nach Entstehungs- und Existenzbedingungen von Frauenuniversitäten auf einer möglichst breiten Basis zu beantworten, Charakteristika beschreiben zu können und um im internationalen Vergleich Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Ungleichzeitigkeiten der Entwicklung herauszuarbeiten, wurde eine Online-Fragebogenerhebung bei 71⁹¹ Universitäten in sechs Ländern (Japan, Korea, Indien, USA, Philippinen, Sudan) durchgeführt. Die Adressen dieser Universitäten waren Ergebnis einer vorhergehenden weltweiten Recherche nach Frauenuniversitäten, die den in dieser Arbeit formulierten Kriterien entsprechen (ausführlich dazu Kapitel 6). Die Zahl der Frauenuniversitäten, die auf diese Art identifiziert wurden, reicht pro Land von einer bis 46. In zwei Ländern (Philippinen, Sudan) gibt es nur jeweils eine Frauenuniversität, auf die die hier gewählte Definition zutrifft, in Südkorea gibt es sieben Frauenuniversitäten, auch in Indien wurden sieben Universitätsadressen recherchiert⁹², in den USA zehn und in Japan 46 Universitäten. Eine Auswahl aus der gefundenen Grundgesamtheit (in Form einer Stichprobenziehung) erfolgte nicht, sondern es wurden alle weltweit recherchierten Hochschulen, auf die die eingangs definierten Kriterien zutrafen, schriftlich kontaktiert und um Beteiligung an der Online-Befragung gebeten.

Ein 13-seitiger englischsprachiger Fragebogen (s. Anhang), unterteilt in die thematischen Bereiche „Geschichte und Tradition der Universität“, „Größe und Ausstattung“, „Studium und Gebühren“, „Struktur“, „Post-Graduierte/Alumnae“, wurde formuliert, während parallel Adressen von AnsprechpartnerInnen in den Hochschulleitungen der ausgewählten Institutionen

⁹¹ In der Grundgesamtheit waren zunächst auch drei pakistanische Hochschulen und die Asian Women's University enthalten. Auch sie wurden angeschrieben, fielen aber – wie in Kapitel sechs bereits dargestellt – aus der Untersuchung heraus. Die Asian Women's University lehnte die Teilnahme an der Befragung ab; die pakistanischen Hochschulen konnten nicht erfolgreich kontaktiert werden, so dass schließlich 71 Universitäten in die Fragebogenerhebung einbezogen wurden.

⁹² Die genaue Zahl ist nicht endgültig festzustellen, da weder in der indischen Verwaltung noch auf internationaler Ebene Frauenuniversitäten oder Hochschulen als Kategorie erfasst werden; allerdings wird auf den Webseiten der Banasthali University angemerkt, dass es vier Frauenuniversitäten in Indien gebe.

recherchiert wurden. 2009 wurde der Fragebogen online gestellt und die ausgewählten Hochschulen wurden per E-Mail kontaktiert. Sie erhielten die Online-Adresse des Fragebogens und eine Persönliche Identifikationsnummer (PIN), die den Zugang zum Online-Fragebogen ermöglichte. Die Adressen der Kontaktpersonen waren im International Handbook on Higher Education (IAU 2009) sowie im Internet recherchiert worden.

Der elektronische Fragebogen wurde auf einem Server der Universität Kassel unter der Web-Adresse www.WU_experts.de abgelegt. Wenn ein Fragebogen online bis zu Ende ausgefüllt wurde, wurden die Daten anschließend automatisch an eine Datenbank im Software-Programm QTAFI übermittelt.⁹³

Drei bis vier Wochen vor Beginn der Befragung wurde ein Pre-Test durchgeführt, mit dem die Funktion der Online-Befragung mit verschiedenen Internet-Browsern und Betriebssystemen sowie die Auswertbarkeit des Rücklaufs getestet wurden.

7.2 Kontaktierung und Rücklauf

Der Rücklauf war zunächst wesentlich schwächer als erwartet. Einige der ausgesandten E-Mails kamen als unzustellbar zurück, die anderen blieben in dieser ersten Befragungsaktion unbeantwortet. Auch eine erste und zweite Erinnerungsaktion per E-Mail erbrachte keine Antworten. Daraufhin wurden je nach Land verschiedene veränderte Strategien der Kontaktaufnahme verfolgt. Dazu gehörte die telefonische Kontaktaufnahme, um so eine valide Kontaktadresse zur Übersendung der Anfrage-E-Mail zu erhalten. Meist wurde das Büro der Präsidentin/des Präsidenten angerufen, alternativ Pressebüros oder Einrichtungen des Sprachens Studiums, um eine Englisch sprechende Kontaktperson zu finden. Diese Strategie wurde vor allem in Japan und in Indien verfolgt. Bei der philippinischen und den US-amerikanischen Universitäten war eine postalische schriftliche Kontaktaufnahme mit der Hochschulspitze erfolgreich. Für den Kontakt zu den koreanischen Hochschulen und der sudanesischen Hochschule wurden weitere Personen im Land angesprochen (bzw. die deutsche Botschaft in Khartoum) und um Vermittlung bzw. um Recherche von gültigen E-Mail-Adressen gebeten. Insbesondere die telefonische Kontaktierung der japanischen Universitäten erwies sich als erfolgreich.

⁹³ Mit QTAFI, einem digitalen Fragebogen-Werkzeug, das am Internationalen Zentrum für Hochschulforschung Kassel (INCHER-Kassel) entwickelt worden ist, wurde auch die Online-Fassung des Fragebogens erstellt und die Antworten ausgewertet (zu den Vor- und Nachteilen einer Online-Befragung siehe Kapitel 6).

Da es in einigen der Zielländer der Untersuchung nur eine Frauenuniversität gibt, und diese in der Untersuchung enthalten sein sollte, wurde der ursprünglich angestrebte Zeitraum der Online-Befragung immer wieder verlängert, um schließlich doch noch eine Antwort von diesen Hochschulen zu erhalten. Daher blieb der Fragebogen etwas mehr als ein Jahr (von Ende 2009 bis Dezember 2010) online.

Nach Abschluss der Online-Phase hatten 27 Universitäten auf die Untersuchung geantwortet. Neun von diesen hatten nicht mehr als 15 Prozent des Fragebogens ausgefüllt und wurden daher von der weiteren Analyse ausgeschlossen. Der bereinigte Rücklauf beläuft sich auf 18 gültige Antworten (siehe Tabelle 2), das entspricht einer Rücklaufquote von 26 Prozent.

In den gültigen Antworten sind Universitäten aus allen sechs Ländern vertreten, die in die Untersuchung einbezogen werden sollten. Japanische Universitäten sind mit sieben Einrichtungen die am häufigsten vertretene Gruppe. Darin spiegelt sich die zahlenmäßige internationale Verteilung von Frauenuniversitäten deutlich wieder, denn die meisten Einrichtungen dieser Art wurden bei der Recherche nach Frauenuniversitäten, auf die die eingangs definierten Kriterien zutreffen, in Japan gefunden. Für die Philippinen und den Sudan ergibt sich eine 100-prozentige Beteiligung, da es dort jeweils nur eine Frauenuniversität gibt, und auch Korea ist entsprechend der Zahl der Frauenuniversitäten, auf die die hier gewählten Kriterien zutreffen, gut vertreten. Die Beteiligung der US-amerikanischen Frauenuniversitäten (zehn recherchierte und angeschriebene Universitäten) blieb mit zwei Antwortenden hinter den Erwartungen zurück. Zu den gültigen Antworten gehören drei indische Universitäten von sieben angeschriebenen Universitäten, was einem Rücklauf von fast 50 Prozent entspricht.

Tabelle 2: Gültiger Rücklauf nach Land

	gültige Antworten
Japan	7
Korea	4
Indien	3
USA	2
Philippinen	1
Sudan	1
Gesamt	18

Die folgende Übersicht zeigt die Verteilung der untersuchten Universitäten auf die Untersuchungsschritte schriftliche Befragung und Fallstudien. Zu den 18 gültigen Antworten gehören zehn Universitäten, die für Fallstudien (vgl. Teil III dieser Arbeit) ausgewählt worden waren.

Nur vier Universitäten, die für eine Fallstudie ausgewählt worden waren, reagierten nicht auf die Befragung.

Tabelle 3: Überschneidungen zwischen schriftlicher Befragung und Fallstudien

1	nur Befragung	Konan Women's University	Japan
2	nur Befragung	Toyo Eiwa University	Japan
3	nur Befragung	Gunma Prefectural Women's University	Japan
4	nur Befragung	Kyoto Koka Women's University	Japan
5	nur Befragung	Showa Women's University	Japan
6	nur Befragung	Dongduck Women's University	Südkorea
7	nur Befragung	Keisen University	Japan
8	nur Befragung	Avinashilingham University	Indien
9	nur Befragung	Seoul Women's University	Korea
10	Fallstudie + Befragung	Japan Women's University	Japan
11	Fallstudie + Befragung	Texas Women's University	USA
12	Fallstudie + Befragung	Smith College	USA
13	Fallstudie + Befragung	Ahfad-University for Women	Sudan
14	Fallstudie + Befragung	Karnataka State Women's University	Indien
15	Fallstudie + Befragung	Mother Teresa Women University	Indien
16	Fallstudie + Befragung	Philippine Women's University	Philippinen
17	Fallstudie + Befragung	EWHA Women's University	Südkorea
18	Fallstudie + Befragung	Sookmyung	Südkorea
19	nur Fallstudie	Banasthali Vidyapith	Indien
20	nur Fallstudie	Shreemati Nathibai Damodar Thackersey Women's University	Indien
22	nur Fallstudie	Tokyo Women's Medical University	Japan
22	nur Fallstudie	Ochanomizu University	Japan

Einschränkungen

Aus den bereits genannten Gründen des schwierigen Feldzugangs ergibt sich eine geringe Kontrolle der Personengruppe, die den Fragebogen ausfüllte. Meist wurden die Büros der Präsident(inn)en angesprochen, in der Hoffnung, dass von dort aus eine angemessene Auswahl der Person, die den Fragebogen beantwortet, getroffen würde. Diese sollten der Lage

sein, detaillierte Angaben zur Institution zu machen; d.h. Kenntnis der statistische Daten und der Struktur zu haben, zudem mussten sie gut Englisch sprechen, um die Fragen zu verstehen und zu beantworten und außerdem sollten sie informationstechnische Kenntnisse haben, um den Fragebogen online zu handhaben. Tieferes Wissen um die Gründungsphase und die historischen Umstände, die zur Hochschulgründung geführt haben, konnten daher nicht unbedingt vorausgesetzt werden. Tatsächlich liegt die Vermutung nahe, dass die Antwortenden eher nach den Kriterien gute englische Sprachkenntnisse und Vertrautheit mit dem Internet ausgewählt wurden. Fragen zur Gründung und Tradition der Hochschule beispielsweise setzen jedoch eine gute Vertrautheit mit der Geschichte der Hochschule voraus, die wohl nur bei wenigen Antwortenden vorhanden waren. Insbesondere die offenen Fragen in diesem Zusammenhang blieben oft unbeantwortet. Auch dort, wo um persönliche Einschätzung in offenen Fragen gebeten worden war, wurde meist nicht geantwortet.

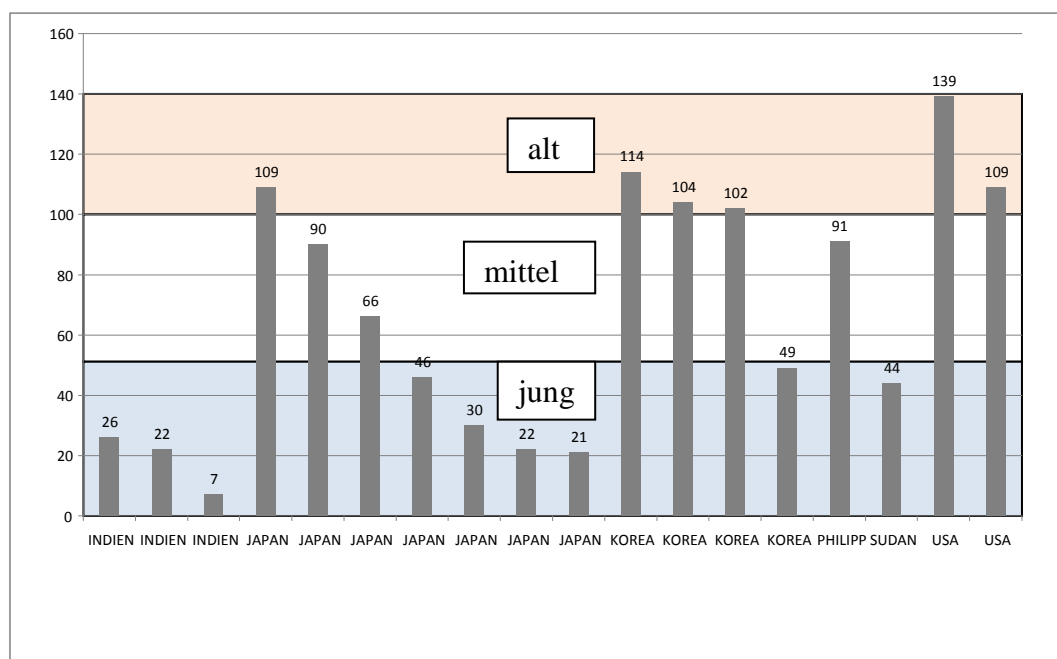
7.3 Auswertung des Rücklaufs

7.3.1 Alter der Universitäten, Vorläuferinstitutionen und Geschichte der Hochschulgründung

Das Alter der Hochschulen liegt zwischen 139 und sieben Jahren. Mehr als ein Drittel blickt auf eine mehr als einhundertjährige Tradition zurück. Im Durchschnitt sind die Universitäten in der Befragung 66 Jahre alt. Fünf Universitäten sind jünger als 30 Jahre, eine davon wurde erst 2003 gegründet.

Die an der Befragung beteiligten indischen Universitäten gehören, zusammen mit einigen japanischen, einer koreanischen und der sudanesischen Universität zur Gruppe der jüngeren Universitäten, während die beiden US-amerikanischen, drei der vier koreanischen und eine japanische Universität zur Gruppe der „alten“ Universitäten gehören. Diese weisen eine über 100-jährige Tradition auf. Die japanischen Hochschulen zeigen die breiteste Altersspanne (zwischen 109 und 21 Jahren). D.h. es sind einige japanische Universitäten in dieser Untersuchung vertreten, die 1946 – das Datum markiert den „historischen“ Beginn der japanischen Frauenuniversitäten – aus „höheren Frauenschulen“ entstanden (vgl. Kapitel sieben), und andere, die sehr viel jünger sind (22 bzw. 21 Jahre alt).

Abbildung 1: Alter der befragten Hochschulen – nach Land



Frage 1.1: In which year was your university founded?
 Altersklassen 7-50 Jahre = Jung, 51-94 = mittel; 95-139 = alt

Eine Betrachtung der Jahrzehnte, in denen die Universitäten gegründet wurden (vgl. Tabelle 4), zeigt mehr und weniger aktive Phasen mit Schwerpunkten der Frauenuniversitätsgründung (die Gründungsdaten der Universitäten wurden in Tabelle 4 in Schritten von jeweils 30 Jahren gruppiert).

Tabelle 4: Verteilung der Gründungsjahre der befragten Hochschulen

Gründungsjahre	Häufigkeit
1871 bis 1900	2
1901 bis 1930	6
1931 bis 1960	1
1961 bis 1990	8
ab 1991	1

Frage 1.1: In which year was your university founded?

Die Hauptgründungsaktivitäten liegen im ersten Drittel und im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts. Nur eine Universität wurde in den Jahren zwischen 1931 und 1960 gegründet (eine Phase, in der die meisten der untersuchten Länder, sofern sie ehemaligen Kolonien sind, unabhängig wurden). Statt dessen zeigt sich eine erste Gründungswelle, die mit dem Aufgreifen sozialformaler Bewegungen (zunächst aus Europa und den USA) zusammenhängen könnte, darauf weisen mehrere Fallbeispiele aus Japan und Indien hin; außerdem fällt in diesen Zeitraum in einigen Ländern die Etablierung und der Ausbau formaler Bildung überhaupt. Die 2. Gründungswelle ab 1961 könnte sowohl in einem (nach der Unabhängigkeit verzöger-

ten) Aus- und Umbau des Bildungswesens nach den nationalen (nicht mehr kolonialen) Vorstellungen und Bedürfnissen zusammenhängen (dies würde z.B. für Indien und den Sudan zutreffen), damit in eine Phase der Hochschulexpansion (besonders in Japan) fallen.

Da Frauenuniversitäten aus anderen Bildungseinrichtungen hervorgegangen sein können, wie es von der EWHA-University und der Ahfad-University bekannt ist, wurde nach möglichen Vorgängerinstitutionen der befragten Universität gefragt. Neun der 18 Universitäten geben an, dass es einen solchen Institutionenwechsel gegeben habe, während fünf Universitäten offenbar als solche gegründet worden sind (in vier Fällen wurde die Frage nicht beantwortet).

Tabelle 5: Art der Vorgängerinstitution (Mehrfachnennungen möglich)

Vorgängerinstitutionen	Anzahl
Girls school	6
Women's college	8
Co-educational college	0
Co-educational university	0
Other training or educational establishment	0
Gesamt (n)	14

Frage 1.2: Has your university (by transformation) evolved from a different educational establishment since it was founded? Yes, the previous form of the establishment was...

Gefragt nach der Art der Vorgängerinstitution (falls die Universität nicht unmittelbar als solche gegründet worden war), wurde in sechs Fällen angegeben, dass es sich um eine Mädchenschule gehandelt habe, und achtmal wurde ein Women's College genannt. Die Frage ließ Mehrfachantworten zu, daher erscheint es wahrscheinlich, dass manche der Universitäten eine Karriere von der Mädchenschule über ein Women's College zur Frauenuniversität gemacht haben. Koedukative Einrichtungen (College oder Universität), die als Antwortvorgabe ebenfalls angeboten wurden, wurden als Vorgängerinstitutionen nicht angekreuzt. Wie auch die gut belegte Geschichte der US-amerikanischen Women's Colleges zeigt, können monoedukative Einrichtungen zwar koedukativ werden, den umgekehrten Weg scheint es nicht zu geben.

Im Zusammenhang mit der Tradition der untersuchten Einrichtungen interessierte ebenfalls, von wem die Initiative für die Einrichtung der Universität ausgegangen war, d.h., ob es sich um eine staatliche oder eine Privatinitiative gehandelt hatte, und wer die Gründer(innen) waren. Es zeigte sich, dass immerhin sechs Universitäten von einer Frau gegründet worden sind und sieben von einem Mann. In fünf Fällen gab es keine individuellen Hochschulgründer(innen), sondern die Universität war durch staatliche bzw. regionale Initiative gegründet worden. Damit überwiegen die privaten Gründungen. Ein Ergebnis, das sich mit dem der

Länderanalysen deckt: Die Mehrzahl der Frauenuniversitäten sind private Hochschulen. Auffällig bei der Betrachtung der Gründungsdaten ist, dass früh gegründete Universitäten (bis 1930) eher von Frauen ins Leben gerufen wurden, besonders die beiden ältesten Universitäten, die vor 1900 gegründet wurden (bzw. deren Vorgängereinrichtungen) wurden von Frauen initiiert. Sie gründeten auch zwei der sechs bis 1930 eingerichteten Universitäten sowie die einzige im Zeitraum zwischen 1931 und 1960. Gründungen durch Initiativen eines Mannes sind häufig im Zeitraum 1901 bis 1930 sowie 1961 bis 1990.

Tabelle 6: Initiative für die Hochschulgründung nach Gründungsjahren der Universitäten

Initiative z. Hochschulgründung	Gründungsjahre					Gesamt
	1871 bis 1900	1901 bis 1930	1931 bis 1960	1961 bis 1990	1991 bis 2010	
Privatperson	2	5	1	5	0	13
davon:						
weiblich	2	2	1	1	0	6
männlich	0	3	0	4	0	7
staatliche Initiative	0	1	0	3	1	5
Gesamt	2	6	1	8	1	18

Frage 1.3: Please state the name of the university's founder, if known, or the institution or organisation that was responsible for establishing the university.

Staatlich gegründete Fraueneuniversitäten treten in nennenswertem Umfang erst ab 1961 auf. Dies stützt die Vermutung, dass das nationale Hochschulsystem nach der Unabhängigkeit der Nationalstaaten weiter entwickelt wurde. Auch die jüngste Universität (in Indien) ist eine staatliche Gründung.

Auch wurde die Frage gestellt, ob kirchliche/missionarische Aktivitäten mit der Universitätsgründung verbunden sind. Bekannt ist, dass Frauenhochschulen in Korea durch missionarische Initiative entstanden und vor allem in den USA Women's Colleges vor konfessionellem Hintergrund gegründet worden sind. Daher war es von Interesse zu erfahren, inwieweit dieses Charakteristikum auch auf weitere Frauenuniversitäten zutrifft.

Tabelle 7: Missionarische, kirchliche Gründung

	Universitäten
Missionarische, kirchliche Gründung	2
Keine missionarische, kirchliche Gründung	10
k.A.	6
Gesamt	18

Frage1.3: Please state the name of the university's founder, if known, or the institution or organisation that was responsible for establishing the university.

Im vorliegenden Sample haben die Antwortenden jedoch nur zwei der 18 Universitäten einer Initiative durch Kirchen bzw. Missionare zugeordnet (zwei koreanische Universitäten).

In einer zweiteiligen Frage zum Anlass für die Einrichtung der Universität (bzw. der Vorgängereinrichtung) wurde zunächst nach der Gründung der Frauenuniversität gefragt. Hintergrund war die Annahme, dass Benachteiligungen von Frauen im Bildungssystem des Landes den Anstoß zur Hochschuleinrichtung gaben. Daher wurde nach Bedingungen im Hochschulsystem des Landes als Anlass für die Gründung gefragt. Zur Erläuterung der Frage wurden als Beispiele genannt: „Benachteiligung von Frauen“, „kein Frauenstudium möglich“, „Benachteiligung bestimmter Personengruppen“. Anschließend waren die Befragten aufgefordert, die Gründe in einer offenen Frage näher zu beschreiben. Das Wissen um die historischen Umstände, die zur Hochschulgründung geführt haben, konnten von den Antwortenden nicht unbedingt vorausgesetzt werden. Zudem ist in der Frage die Möglichkeit angelegt, dass Antwortende nationale Defizite im Hochschulsystem der Gründungszeit bejahen und damit ein negatives Bild ihres Landes zeichnen. Insofern ist es nicht verwunderlich, dass die Frage von fünf Antwortenden nicht beantwortet wurde und sieben Antwortende meinten, dass Bedingungen im nationalen Hochschulsystem wie „Frauen konnten nicht studieren“ kein Anlass für die Gründung der Frauenuniversität gewesen seien. Sechs Antwortende sahen hingegen die Errichtung der Frauenuniversität im Hochschulsystem des Landes begründet.

Tabelle 8: Bedingungen des Hochschulsystems als Anlass für die Gründung

	Universitäten	Prozent
Umstände d. Hochschulsystems kein Anlass für Einrichtung d. Hochschule	7	53,8
Umstände d. Hochschulsystems waren Anlass für Einrichtung d. Hochschule	6	46,2
Gesamt (n)	13	100,0

Frage 1.5: To your knowledge, were there special conditions of the tertiary education system of your country at that time which contributed to the founding of the university? (yes/no)

Aus den Antworten auf die offene Frage nach den Zielen, die mit der Gründung verbunden waren, wurden Antwortgruppen gebildet, die in der folgenden Tabelle dargestellt sind. Für vier Universitäten lautete die Begründung, dass Frauen vorher gar nicht studieren durften, bei fünf Universitäten wurde eine quantitative Begründung gegeben (Schul- oder Studienmöglichkeiten für Frauen nicht ausreichend) und nur in einem Fall wurde ein qualitatives Argument genannt (ebenso gute Ausbildung wie für Männer). In einem anderen Fall hatte die Benachteiligung einer bestimmten Bevölkerungsgruppe („girls from rural areas“) den Ausschlag gegeben.

Tabelle 9: Ziele der Hochschulgründung

Ziele der Hochschulgründung	Universitäten
Frauen durften nicht studieren	4
Wenig Schul- oder Studienmöglichkeiten für Frauen	5
Frauen sollten eine ebenso gute Ausbildung haben wie Männer	1
Eine spezielle Gruppe war benachteiligt	1
k.A.	7
Gesamt	18

Frage 1.4: The founding of a university is often connected with the initiators' particular philosophy or intentions. (e.g.: promotion of particular groups of people, for example, disadvantaged groups of people of a particular origin, religion or social group) (offene Antwort)

Nicht verwunderlich ist, dass bei einer Zuordnung der Ziele zu den Gründungsdaten bei den bis 1930 gegründeten „alten“ Hochschulen der Grund „Frauen durften nicht studieren“ überwiegt, während bei den jüngeren Universitäten die Gründe „unzureichendes Studienangebot“ und „qualitative Gleichberechtigung“ (d.h., die Ausbildung für Frauen sollten ebenso gut sein wie für Männer) genannt wurden.

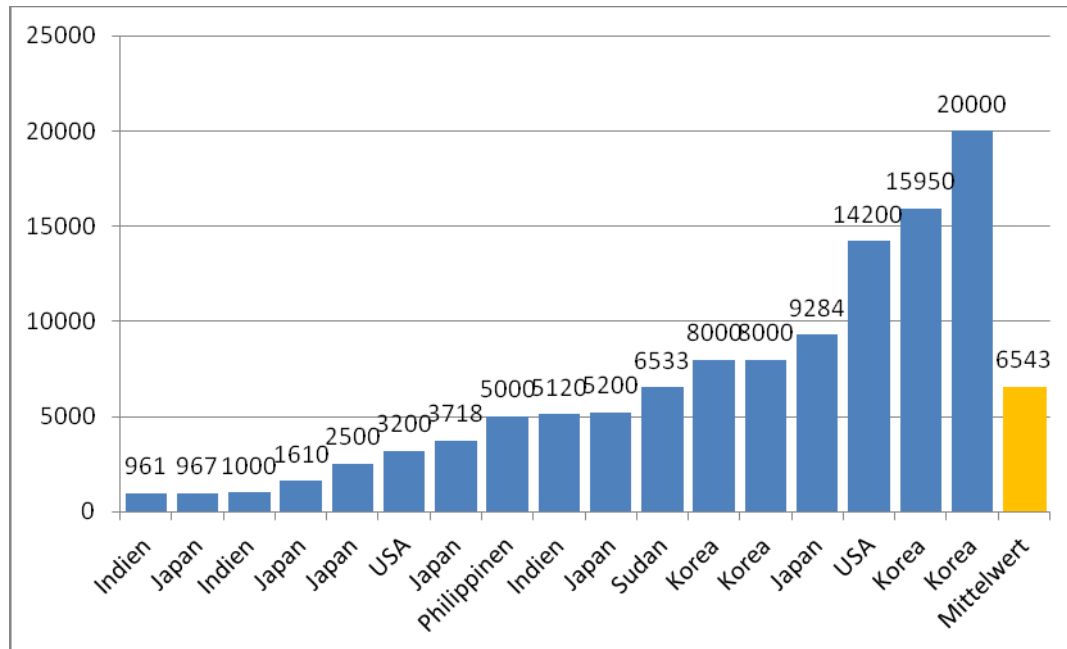
Eine weitere Frage aus dem Abschnitt Geschichte und Tradition der Universität (Frage 1.6: Since the founding of the university have there been decisive changes in the university's philosophy?) galt der Entwicklung der Gründungsidee oder Gründungsphilosophie im Lauf der Geschichte der Universität. Ein erstaunlicher Befund ist, dass es in 15 Fällen bis zum Untersuchungszeitpunkt offenbar keine grundsätzliche Änderung der Ideen gegeben hat, die bei der Einrichtung der Universität zugrunde gelegt worden waren. Das würde bedeuten, dass es sich um sehr traditionsbewusste Universitäten handelt, bzw. dass sie auf einer zeitlosen Gründungsphilosophie basieren. Nur in zwei Fällen wurde von einer deutlichen Veränderung berichtet: Eine Universität ist nach Auskunft der Antwortenden koedukativ geworden (die Philipines Women's University in 2009); und an einer koreanischen Universität (Sookmyung University) wird mit dem neuen Ziel, zur Weltklasse-Universität zu werden, zugleich ein „Neustart“ verbunden (so die Öffentlichkeitskampagne der Universität). Dies impliziert, dass die Gründungsidee aktuell weniger Bedeutung hat.

7.3.2 Größe, Trägerschaft und Finanzierung der Universitäten

Gemessen an der Zahl der Studierenden, variiert die Größe der untersuchten Einrichtungen erheblich. Die kleinste Universität hat knapp unter 1000 Studierende und die größte 20 000. Wenn auch die indische SNTD University, eine der Fallstudien-Universitäten in Teil II dieser

Arbeit, auf die Befragung geantwortet hätte, wäre die Spanne noch erheblich größer, denn diese Universität hat 70 000 Studierende⁹⁴.

Abbildung 2: Größe der befragten Hochschulen nach Zahl der Studierenden und Land



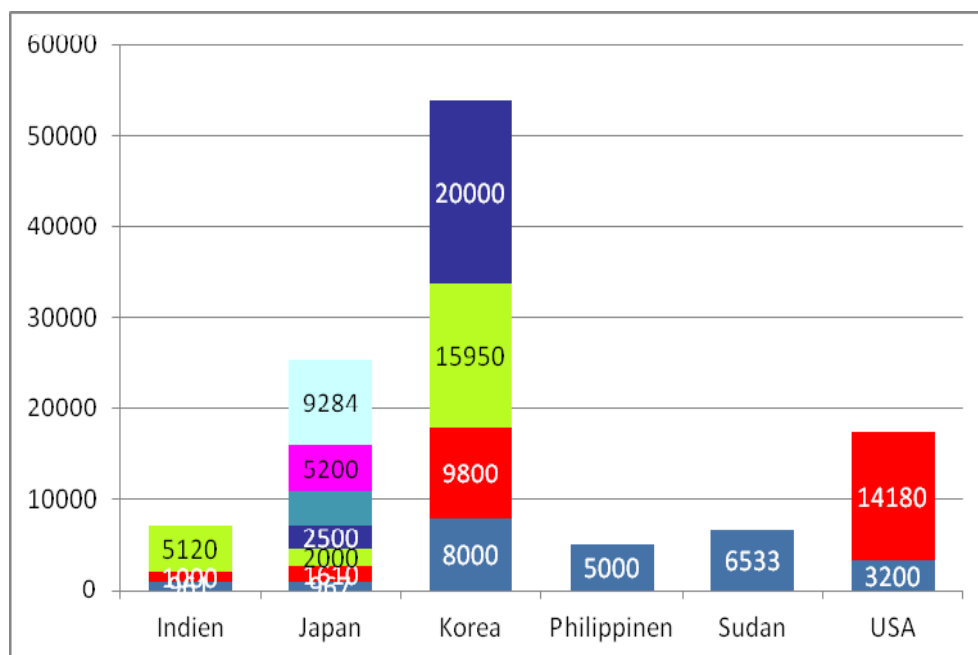
Frage 2.1: How many students are enrolled at your university?

Nach Ländern betrachtet, sind die koreanischen Universitäten die größten unter den gültigen Antworten nach Zahl der Studierenden: Alle vier koreanischen Universitäten sind verhältnismäßig groß, während es innerhalb der Gruppe der japanischen Universitäten erhebliche Größendifferenzen gibt. Auch die beiden US-amerikanischen Hochschulen unterscheiden sich in dieser Hinsicht deutlich.

Nach einer Gruppierung der Studierendenzahlen ergibt sich folgende Verteilung der Universitäten im Sample: An drei Universitäten studieren maximal 1000 Studierende, die Gruppe der Universitäten mit 1001 bis 5000 Studierenden besteht aus sechs Universitäten, ebenfalls sechs Universitäten repräsentieren die Gruppe mit über 5000 bis 10000 Studierenden und an zwei Universitäten sind zwischen 15001 und 20000 Studierende eingeschrieben. Damit ist die Gruppe der eher kleinen und mittleren Einrichtungen am stärksten vertreten.

⁹⁴ Von den 70.000 Studierenden ist allerdings ein großer Teil in den der Universität angeschlossenen Colleges immatrikuliert.

Abbildung 3: Größe der befragten Hochschulen nach Zahl der Studierenden und Land



Frage 2.1: How many students are enrolled at your university?

Tabelle 10: Zahl der Studierenden nach Alter der befragten Universitäten

Zahl der Studierenden	Gründungsjahre				Gesamt
	1870 bis 1920	1921 bis 1950	1951 bis 1980	1981 bis 2010	
bis 1000	-	-	1	2	3
1001 bis 5000	2	1	1	2	6
5001 bis 10000	3	-	2	1	6
10001 bis 15000	1	-	-	-	1
15001 bis 20000	2	-	-	-	2
Gesamt	8	1	4	5	18

Frage 2.1: How many students are enrolled at your university?

Frage 1.1: In which year was your university founded?

Die Ergebnisse eines Vergleichs der Studierendenzahlen mit dem Alter der Universitäten zeigt, dass die beiden größten Universitäten (nach Studierendenzahlen) gleichzeitig zur Gruppe der ältesten Universitäten gehören, und die meisten jüngeren Universitäten im unteren Bereich der Studierendenzahlen liegen. Allerdings ist auch unter den jungen Universitäten eine, an der zwischen 5001 und 10 000 Studierende eingeschrieben sind.

Die überwiegende Zahl (13) der untersuchten Universitäten sind private Hochschulen (eine indische, vier koreanische, fünf japanische, eine sudanesische, eine philippinische sowie eine US-amerikanische Universität); nur vier Universitäten zählen zu den öffentlichen Einrichtungen, davon zwei in Indien, eine in Japan sowie eine in den USA.

Tabelle 11: Private bzw. öffentliche Trägerschaft der Universitäten

Träger	Häufigkeit
Öffentlich	4
Privat	13
davon...	
nicht-profitorientierter Träger (z.B. Stiftung)	8
Anderer Träger	5
k.A.	1
Gesamt	18

Frage 4.1: Is your university a private or a public institution?

Frage 4.2: If your university is a private institution, is the sponsor...?

Die Mehrzahl der privaten Universitäten ordnet sich der Kategorie „nicht-profitorientierter Träger“ zu; die weiteren Antwortkategorien „kirchlicher Träger“ und „kommerzieller Träger“ wurden in keinem Fall angekreuzt.

Tabelle 12: Hauptsächliche Quellen der Finanzierung der Universitäten in Prozent; Mehrfachnennungen)

Hauptsächliche Finanzierung durch...	Anzahl
Studiengebühren	17
staatliche Mittel	12
Zuwendungen/Spenden	7
eine Stiftung	2
selbst erwirtschaft. Einnahmen (z.B. Drittmittel)	2
Anderer/weitere Quellen	1

Frage 4.3: From what sources does your university finance itself mainly?

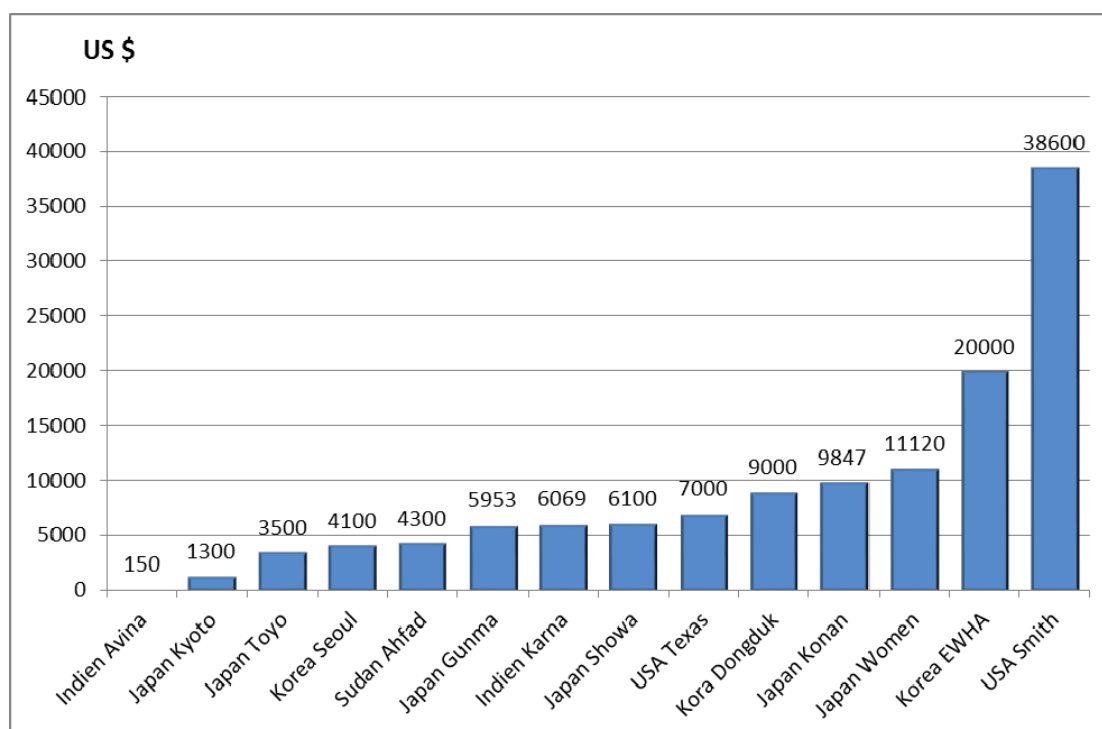
Frage 4.3 fragte nach den hauptsächlichlichen Einnahmequellen der Universitäten, hier waren Mehrfachantworten möglich. Studiengebühren sind für fast alle befragten Universitäten (17 von 18 Universitäten) und staatliche Mittel für die meisten Universitäten (12) die Haupteinnahmequellen. Spenden bzw. Zuwendungen wurden von weniger als der Hälfte der Universitäten genannt. Für zwei Universitäten sind weitere Quellen wie Stiftungsmittel oder Drittmittel die hauptsächlichlichen Quellen der Hochschulfinanzierung. Aus diesem Befund ergibt sich eine große Abhängigkeit von den Immatrikulationszahlen, gleichzeitig ein starker Wettbewerb um (zahlungskräftige) Studierende (siehe auch den Abschnitt zu Studiengebühren).

Studiengebühren

Die Höhe der Studiengebühren pro Studienjahr reicht von 50 US-\$ bis zu einer Summe von US-\$ 20 000. Die meisten Universitäten in der Befragung geben Studiengebühren von mehr

als 1 000 US-\$ an. Eine Universität erhebt mit 50 \$ bzw. 150 \$ nur sehr geringe Gebühren pro Studienjahr, mit deutlichem Abstand folgt der größere Teil der Universitäten, für die zwischen 1 000 und rund 11 000 US-\$ Gebühren fällig werden und wiederum zwei Universitäten (die koreanische EWhA-University und das US-amerikanische Smith-College) liegen mit zwischen 20 000 und 38 600 US-\$ an der Spitze der Skala. Vier Universitäten machten keine Angaben zur Höhe der Studiengebühren.

Abbildung 4: Durchschnittliche Studiengebühren (tuition fees) in US-\$ pro Studienjahr der befragten Universitäten



Frage 2.4: How much is the average tuition fee per academic year for the student and what does this include?

Einschränkend zur Aussagekraft dieser Angaben muss angemerkt werden, dass nach *der durchschnittlichen* Studiengebühr pro Studierender und Studienjahr, unabhängig vom Studienfach, gefragt worden war. Dabei ist zu beachten, dass die Studiengebühren je nach Studienfach erheblich differieren können. Darüber hinaus sind die Gebühren oft gestaffelt je nachdem ob das Studium im Undergraduate- oder Graduate-Bereich angeboten wird, oft werden unterschiedliche Gebühren für „residents“ und „non residents“ erhoben, außerdem bieten die Hochschulen z. T. Fern- und Weiterbildungsstudiengänge an, für die differenzierte Gebühren erhoben werden. Auch können sich hinter „Tuition fees“ – nach denen gefragt worden war – unterschiedliche Kosten bzw. Leistungen verbergen. Im Fragebogen war, um dies besser einschätzen zu können, auch nach den in der Summe enthaltenen Leistungen gefragt worden. Nur in zwei Fällen (mit niedrigster bzw. mittlerer Studiengebühr) sind auch Unterbrin-

gungskosten auf dem Campus enthalten und in vier Fällen sind Gebühren für Bücher, Studienmaterialien u.a. eingeschlossen.

Die Antworten zeigen, dass die meisten der befragten Hochschulen in einem für das jeweilige Land relativ hohem Preissegment der Studiengebühren liegen:

- Während die Sekundärliteratur für Südkorea Studiengebühren zwischen 3.500 US-\$ und etwa 6.000 US-\$ nennt, liegen die Gebühren an den südkoreanischen Frauenuniversitäten, die hier geantwortet haben, zwischen 4.100 und 20.000 US-\$ pro Studienjahr;
- die indischen Frauenuniversitäten in dieser Untersuchung liegen (mit 150 bis 6.600 US-\$) im Vergleich zu den anderen hier vertretenen Ländern zwar im niedrigen Gebührenbereich; dennoch sind sie im Binnenvergleich eher „teure“ Hochschulen, denn die Spanne der Hochschulgebühren in Indien soll von 74 US-\$ (für Colleges) bis zu 4.800 US-\$ pro Jahr reichen;
- für die USA nennt die Literatur eine Spanne von ca. 5.000 US-\$ bis zu über 40.000 US-\$ pro Jahr. Die beiden an dieser Untersuchung beteiligten Universität bilden mit 7.000 für die öffentliche Texas Women’s University und fast 40.000 US-\$ für das renommierte private Smith College das Gebührenspektrum in den USA ab;
- die breiteste Spanne unter den hier vertretenen Ländern zeigen die japanischen Frauenuniversitäten, sie reicht von 1.300 bis über 11.000 US-\$ pro Jahr und unter- bzw. überschreitet damit den niedrigsten und den höchsten Wert der vom japanischen Bildungsministerium genannten Spannbreite der Studiengebühren, die von etwa 3.900 US-\$ bis 8000 US-\$ pro Jahr reichen soll;

7.3.3 Studierende und Lehrende

Fragen nach der Bedeutung von Geschlecht für die Arbeit der Universitäten bilden einen wichtigen Aspekt der Untersuchung, denn im Hinblick auf gemeinsame Charakteristika war es wichtig zu erfahren, wie weit bei den befragten Universitäten Gender in den zentralen Hochschulfunktionen und -ebenen eine wichtige Rolle spielt. Dahinter steht die Annahme, dass tatsächlich die dem Women’s Empowerment verschriebenen Hochschulen auch Frauen als Lehrende und in Entscheidungspositionen haben – weil sie wichtige Rollen-Modelle sind – und auf die Bedeutung von Gender in Lehr- und Forschungsinhalten großen Wert legen.

Geschlecht der Studierenden

Wie in Kapitel vier bei der Definition des Untersuchungsgegenstands beschrieben wurde, sind Einschreibungen von männlichen Studierenden an Frauenhochschulen durchaus möglich. Daher war eine wichtige Frage in der Untersuchung die nach der Zulassung von männlichen Studierenden zum Studium. Erstaunlicherweise ergaben die Antworten, dass sich an der Mehrzahl der Universitäten (11 Universitäten) gar keine männlichen Studenten einschreiben können. Nur an sechs Universitäten (einem Drittel) sind Männer zum Studium prinzipiell zugelassen. Zu den Universitäten, die prinzipiell auch männliche Studenten zulassen, gehören zwei japanische, eine koreanische und die beiden US-amerikanischen Universitäten sowie die philippinische Women's University, die kurz nach der Erhebung (seit 2010) Studenten zuließ.

Die Frage nach dem Prozentsatz der männlichen Studierenden wurde nur von der Hälfte der Hochschulen beantwortet, die männliche Studierende zulassen; danach scheint die Zahl der Männer, die an einer Frauenuniversität studieren, sehr gering zu sein: Die drei Universitäten nannten Prozentsätze zwischen einem und neun Prozent.

Lehrende

Die Frage nach Zahl und Geschlecht der Lehrenden wurde von 14 Universitäten beantwortet. Demzufolge lehren zwischen 45 (an der noch im Aufbau befindlichen Karnataka State University, Indien) und 1077 Personen (Texas Women's University).

Tabelle 13: Zahl der Lehrenden nach Geschlecht an den befragten Universitäten

Universitäten	Lehrende insgesamt	Weibl. Lehrende (%)	Männl. Lehrende (%)
Japan Women's	257	144 (56%)	113 (44%)
USA Smith	300	150 (50%)	150 (50%)
Japan Showa	228	118 (52%)	110 (48%)
JapamGunma	59	20 (34%)	39 (66%)
Japan Konan	152	79 (52%)	73 (84%)
Japan Tokyo	120	65 (54%)	55 (46%)
Korea EWha	820	K.A.	K.A.
Korea Sookmy	1541	K.A.	K.A.
USA Texas	1077	807 (75%)	270 (25%)
Indien Karna	45	11 (24%)	34 (76%)
Korea Dongduk	350	200 (57%)	150 (43%)
Indien Mother Theresa	72	36 (50%)	36 (50%)
Indien Avina	200	100 (50%)	100 (50%)
Philippinen	500	K.A.	K.A.
Gesamt	5221	1730	1130

Frage 3.2: How many teaching staff has your university?
(k.A. = keine Angabe)

Insgesamt liegt der Prozentsatz der männlichen Lehrenden unter dem der weiblichen Lehrenden. Nur in zwei Fällen wurden mehr männliche als weibliche Lehrende genannt.

Ein Vergleich mit dem Anteil weiblicher Lehrender in den in der Untersuchung vertretenen Ländern (Tabelle 14) zeigt, dass damit die Frauenuniversitäten deutlich häufiger weibliche Lehrende haben als im Durchschnitt in ihren Ländern üblich; denn dort liegen die Anteile zwischen 17 und 56 Prozent, während im vorliegenden Sample in den meisten Fällen die Zahl der weiblichen Lehrenden die der männlichen überwiegt.

Tabelle 14: Weibliche Lehrende an Hochschulen in Prozent

Land	Prozent weibliche Lehrende
Philippinen	56
USA	43
Indien	40
Südkorea	29
Japan	17
Sudan	k.A.

Quelle: nach Daten des Global Gender Gap Report 2007 (Hausmann; Tyson; Zahidi 2007)

Auswahl der Studierenden und Zulassung zum Studium

Fragen der Zulassung zum Studium bzw. der Auswahl der Studierenden sind wichtig im Zusammenhang mit der Überlegung, ob die befragten Hochschulen neben dem Geschlecht weitere Kriterien bei der Auswahl der Studierenden einsetzen. Aus den Fallstudien in Teil III dieser Arbeit hat sich beispielweise ergeben, dass sie offenbar gezielt bestimmte Studierendengruppen ansprechen (so wurde beispielsweise für einige indischen Hochschulen hervorgehoben, dass sie besonders Studienmöglichkeiten für Mädchen aus der umgebenden ländlichen Region anbieten; bei anderen Universitäten legte die ursprüngliche konfessionelle Bindung nahe, dass Mitglieder bestimmter Konfessionen dort bevorzugt zugelassen werden könnten). Daher erschien es sinnvoll, in der Befragung zu klären, ob die befragten Universitäten eine spezifische Zulassungspolitik verfolgen.

Tatsächlich lässt sich aus den Antworten nur in geringem Maß auf eine explizite Selektion nach regionalen bzw. konfessionellen Kriterien schließen. Nur die Ahfad University (Sudan) nennt regionale Kriterien: Sie reserviert einen Teil der Studienplätze (200) für Studentinnen aus benachteiligten Familien aus dem Süd-, Ost- und West-Sudan, und die Seoul Women's University (Südkorea) nennt „Religion bzw. Bekenntnis“ als eines der Zulassungskriterien. Objektive Kriterien wie die Note des Schulabschlusses, Eingangstests und Interviews werden hingegen von fast allen Hochschulen als Zulassungskriterien genannt; außerdem nennen zehn

Antwortende das Geschlecht der BewerberInnen als ausschlaggebendes Kriterium (was sich weitgehend mit den Antworten auf die vorhergehende Frage nach der Zulassung von männlichen Studierenden deckt, denn 11 Universitäten verneinten diese Möglichkeit).⁹⁵

Tabelle 15: Studienzulassung/Bewerbung: Zulassungskriterien (Mehrfachnennungen möglich)

Zulassungskriterien	Universitäten
Schulabschluss/-noten	15
Zulassungstest	9
Interview	10
Empfehlung	8
Geschlecht	10
Religion/Bekenntnis	1
Andere	2
Regionale Herkunft	1

Frage 3.1: What criteria does your university use to select students?

7.3.4 Ebenen der Studienabschlüsse, Schwerpunkte in Curriculum und Forschung

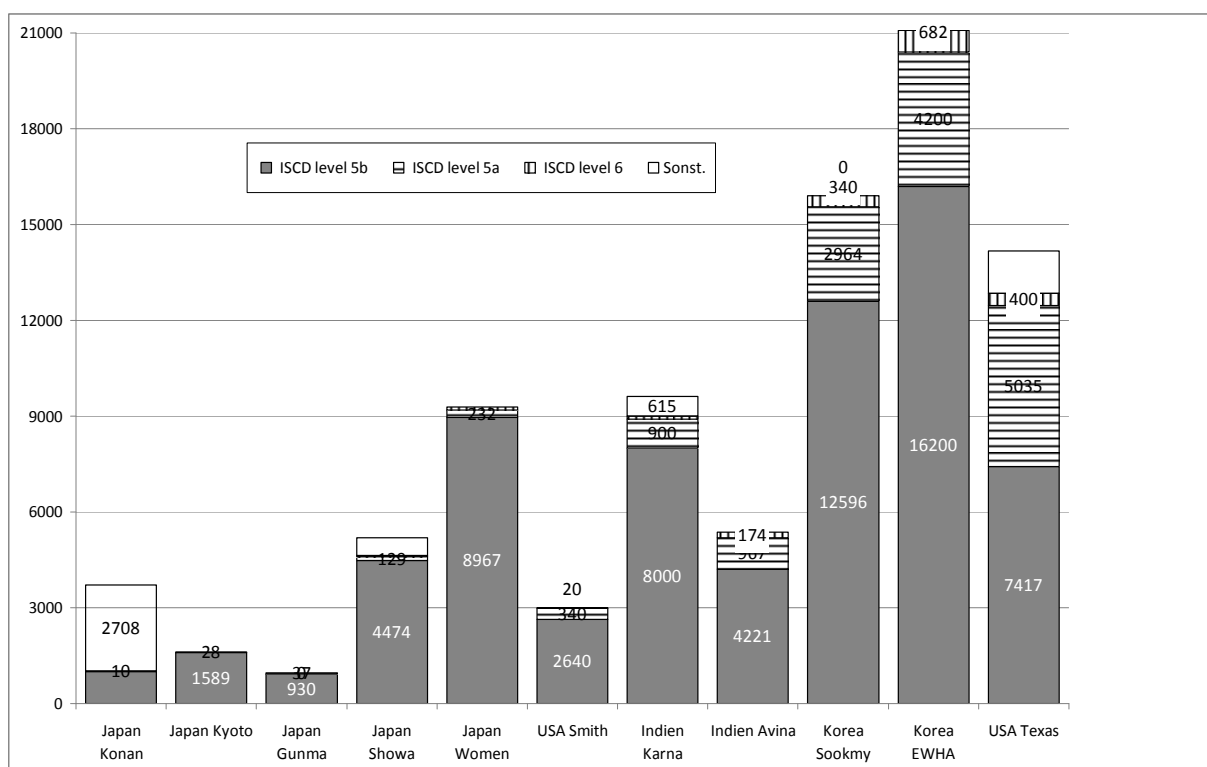
Für die Befragung waren Hochschulen ausgewählt worden, die Studienabschlüsse mindestens auf dem Niveau des Master-Studiums (entsprechend ISCED-Level 5a) vergeben und möglichst ein PhD-Studium ermöglichen, um Institutionen mit einem vergleichbaren wissenschaftlichen Mindestniveau zu befragen. Die Antworten aus Frage 3.3 nach den Studienabschlüssen zeigen zunächst, dass diese Auswahl erfolgreich war. Allerdings ist die weit überwiegende Zahl der Studierenden an den befragten Universitäten in Studienprogrammen eingeschrieben, die einem Bachelor-Studium entsprechen (ISCED level 5b). Studienabschlüsse des ISCED level 5a (etwa einem Master-Studium entsprechend) werden je nach befragter Universität von nur zehn Studierenden bis zu mehr als 5000 Studierenden angestrebt, und in PhD-Programmen (entsprechend ISCED level 6) befindet sich ein geringer Teil der Studierenden. Nur fünf Universitäten im Sample geben überhaupt die Zahl der Promotionsstudierenden an.

Der hohe Anteil (insgesamt 80 %) der Studierenden auf dem Bachelor-Level (ISCED 5a) ist nicht verwunderlich. Weltweit ist der größte Teil der Studierenden (77 %) in Studienpro-

⁹⁵ Einschränkung muss gesagt werden, dass Fragen nach der Selektion nach Herkunft, Religion und Geschlecht die Gefahr bergen können, nicht oder nicht wahrheitsgemäß beantwortet zu werden, da eine solche Frage die Unterstellung der Diskriminierung in diesen Bereichen implizieren könnte; anders an einigen Universitäten (wie z.B. in den USA), die positive Zulassungsstrategien im Hinblick auf benachteiligte ethnische und soziale Gruppen im Sinne einer Diversity-Politik verfolgen.

grammen auf der Ebene ISCED 5a eingeschrieben, an den befragten Frauenuniversitäten liegt der Prozentsatz allerdings etwas höher. Entsprechend ist der Anteil der Studierenden auf dem Master-Niveau (Studienprogrammen des Level 5b) mit 18 Prozent etwas niedriger als der Weltdurchschnitt (22 %).

Abbildung 5: Verteilung der Studierendenzahlen auf die Studienabschlüsse an den befragten Universitäten



Frage 3.3: How many students are enrolled in which study programmes?

Ein erheblicher Teil (39%) der befragten Universitäten bietet PhD-Programme an (sieben von elf Hochschulen, die auf diese Frage antworteten) – zum Vergleich: die Promotion ist an 34 Prozent der US-amerikanischen Forschungsuniversitäten (96 von 282) möglich. Der Anteil der PhD-Studentinnen liegt je nach Universität zwischen zwei und 37 Prozent der Studierenden des Levels 5a: Smith College, USA (5,9 %); Texas Women's University, USA (7,9 %); Karnakata State University, Indien (10,5%); EWHA, Korea (14,9 %); Avina University, Indien (17,8 %); Showa University, Japan (25,6 %); Japan Women's University, Japan (36,6%). Besonders an den letzten drei Universitäten fällt die hohe *Übergangsrate vom Studium* des Levels 5a (Master-Studium) zum Promotionsstudium auf. Angesichts eines weltweiten Anteils von zwei Prozent Studierenden, die im ISCED Level 6 eingeschrieben sind, scheinen sich für die hier betrachteten Universitäten die Befunde der US-amerikanischen College-Forschung zu bestätigen, dass Absolventinnen von Frauenhochschulen sich eher akademisch

weiterqualifizieren als ihre Kommilitoninnen von koedukativen Hochschulen. Da hier keine koedukative Vergleichsgruppe herangezogen werden kann, kann als Vergleich nur der Welt-durchschnitt angenommen werden.

Einen relativ großen Anteil bei vielen Universitäten nimmt die Kategorie „Sonstige“ ein. Das kann daran liegen, dass Programme außerhalb der „klassischen“ Studienabschlüsse angeboten werden, z.B. Weiterbildungsstudienprogramme, dass hier die Studierenden im Fernstudium eingetragen wurden, oder dass die Antwortenden viele Studierende nicht den Antwortvorgaben (ISCED-levels) zuordnen konnten.

Um Informationen über Fächerschwerpunkte der befragte Hochschulen zu erhalten und damit herauszufinden, ob sich besondere „Fächerprofile“ von Frauenuniversitäten abzeichnen, wurde in Frage 3.5 nach den angebotenen Studienfächern und dem höchsten möglichen Abschluss, der in diesen Fächern erworben werden kann, gefragt. Zur Frage der prozentualen Anteile der Studentinnen in den angebotenen Fächern machten die Universitäten kaum verwertbare Angaben, so dass ein Vergleich mit nationalen Statistiken nicht möglich ist. Allerdings geben die Antworten, welche Fächer angeboten und bis zu welcher Ausbildungsebene diese unterrichtet werden, einen Hinweis auf Fächerschwerpunkte.

Tabelle 16: Unterrichtete (Haupt-)Fächer/höchster Studienabschluss nach Fach (Nennungen)

Fächergruppe	level 5b	level 5a	Ph.D.
Education	2	5	5
Humanities and Arts	3	5	5
Business and Law	2	4	5
Science (life sciences, physical sciences, mathematics and statistics)	4	2	4
Engineering, Manufacturing and Construction	1	2	0
Agriculture, Health and Welfare	1	4	3
Services (personal services, transport services, environmental protection, security services)	2	1	2
Women's Studies	2	2	3

Frage 3.5: Which main subjects are available and to what level are they taught at your university?

Dahinter stand das Erkenntnisinteresse, ob geschlechtsspezifische Fächerangebote und -präferenzen durch die Curricula von Frauenuniversitäten reproduziert werden (eine häufig geäußerte Ansicht über Frauenhochschulen) oder ob sich eine Ermutigung zur geschlechtsuntypischen Fächerwahl abzeichnet (wie sie in Studien zum Fächerwahlverhalten in momoedukativer Bildung gefunden wurden; vgl. dazu Abschnitt 3 in dieser Arbeit). Als Grund für eine geschlechtsspezifische Fächerwahl werden geschlechtsstereotype Vorstellungen über das „ty-

„typisch Männliche“ und das „typisch Weibliche“ sowie geschlechtstypische Erwartungen im Hinblick auf die familiäre Arbeitsteilung genannt.

Tabelle 16 zeigt, dass Geisteswissenschaften und Kunst, Erziehungswissenschaften sowie Wirtschaft und Recht (Humanities and Arts, Education sowie Business and Law) zu den am häufigsten unterrichteten Fächern gehören. In ihnen sind im Vergleich der Fächer auch am häufigsten höhere Studienabschlüsse und Promotionen möglich, während *Ingenieurwissenschaften zu den am seltensten angebotenen Fächern* zählen. An sieben Universitäten ist ein Studienabschluss im Fach „Women’s Studies“ möglich – in drei davon mit dem Abschluss der Promotion.

Zu diesem auf den ersten Blick geschlechtstereotypen Fächerangebot ist zu bemerken, dass diese sich nicht wesentlich von der Fächerwahl von Frauen an koedukativen Hochschulen in den untersuchten Ländern unterscheidet (vgl. UNESCO-UIS 2009, S. 248 ff.).

Besondere Stellung von Women’s Studies

Größeres Gewicht als unter den Studienprogrammen hat das Fach *Women’s Studies bei den Forschungsaktivitäten der Universitäten*. Die Mehrheit der Antwortenden schätzt ihre eigene Institution als sehr forschungsaktiv in diesem Fach ein.

Tabelle 17: Forschungsschwerpunkte der Universitäten nach Fächern

Fächergruppe	sehr for- schungsaktiv	2	3	4	gar nicht for- schungsaktiv	Gesamt (n)
Education	7	2	3	1	1	(14)
Humanities and Arts	5	2	3	3	1	(14)
Business and Law	4	1	4	1	3	(13)
Science (life sciences, physical sciences, mathematics and statistics)	3	1	3	1	5	(13)
Engineering, Manufacturing and Construction	2	0	0	0	4	(6)
Agriculture, Health and Welfare	3	0	3	1	3	(9)
Services (personal services, transport services, environmental protection, security services)	2	0	2	1	2	(7)
Women's Studies	7	1	1	0	2	(11)

Frage 3.7: Please evaluate the following subject groups on a scale of 1 (= very active in research) to 5 (= not at all active in research)

Tabelle 18: Forschungsschwerpunkte der Universitäten nach Fächern (Mittelwerte)

Fächergruppe	Mittelwerte
Women's Studies	1,3
Education	2,1
Services (personal services, transport services, environmental protection, security services)	2,4
Humanities and Arts	2,5
Social Science, Business and Law	2,5
Agriculture, Health and Welfare	2,8
Science (life sciences, physical sciences, mathematics and statistics)	3,3
Engineering, Manufacturing and Construction	3,6

Frage 3.7: Please evaluate the following subject groups on a scale of 1 (= very active in research) to 5 (= not at all active in research)

Mit einem Mittelwert von 1,3 (auf einer Skala von 1 = very active in research bis 5 = not at all active in research; s. Tabelle 18) steht Women's Studies damit an der Spitze der Forschungsschwerpunkte, mit Abstand gefolgt von Erziehungswissenschaften, Geisteswissenschaften und Kunst sowie Sozialwissenschaften, Wirtschaft und Rechtswissenschaften. Ähnlich wie bei der Verteilung der Studienfächer liegen Naturwissenschaften und Ingenieurwissenschaften am Ende der Skala.

7.3.5 Die Bedeutung von „Gender“ in Lehre und Forschung

Geschlecht wird von allen Frauenuniversitäten schon durch ihre Existenz thematisiert – unabhängig davon, ob oder welches Gender-Konzept sie repräsentieren. Daher war es von Interesse herauszufinden, in welchem Maß an den untersuchten Universitäten Gender-Aspekte – explizit, nicht implizit – in Lehr- und Forschungsinhalten Bedeutung haben. Um eine Antwort auf die Frage zu finden, wie weit sich ein besonderes inhaltliches Profil der untersuchten Universitäten in der besonderen Stellung von Gender-Fragen in Forschung und Lehre widerspiegelt, wurden die Befragten gebeten, eine Einschätzung abzugeben, welche Rolle „Gender-Aspekte“ bei der Auswahl der Studieninhalte und/oder der Auswahl von Forschungsthemen spielen. Darüber hinaus war die Möglichkeit einer offenen Antwort gegeben. Diese Möglichkeit wurde allerdings kaum genutzt.

Eine weitere wichtige Frage in diesem Zusammenhang war auch, ob die Universitätsspitze traditionell mit einer Frau oder einem Mann besetzt wird. Denn, wenn *Women's Empowerment* und die Forderung nach Frauen in Leitungspositionen zu einem wichtigen Charakteristikum von Frauenuniversitäten gehören würde, dann könnte sich dies auch in der Besetzung von Leitungspositionen an den Universitäten widerspiegeln. Auch könnten Hochschulleiterinnen als Rollenvorbilder für die Studentinnen und Absolventinnen ihrer Universitäten die-

nen. So wird in der US-amerikanischen College-Forschung von einer Wirksamkeit weiblicher Vorbilder – vor allem durch die Lehrenden - an den Hochschulen für den Erfolg von Women's Colleges beim „Empowerment“ ihrer Absolventinnen ausgegangen.

Tabelle 19 zeigt, dass die Frage nach Gender-Aspekten in der Lehre von 16 der 18 Universitäten beantwortet wurde.

Tabelle 19: Bedeutung von Gender-Apekten in Lehre und Forschung der Universitäten

Bedeutung von Gender-Fragen in...	große Bedeutung	2	3	4	gar keine Bedeutung	Gesamt (n)
Studieninhalten	3	4	5	2	2	16
Auswahl der Forschungsthemen	3	2	2	2	2	11

Frage 3.7: Please evaluate on a scale of 1 (=very large significance) to 5 (=no significance at all)

Werden die Antworten 1 und 2 auf der Skala als „große Bedeutung von Gender“ gewertet, ergibt sich, dass in der Einschätzung der antwortenden Personen Gender-Aspekte bei sieben Universitäten bei der Gestaltung der Lehrinhalte und bei fünf bei der Auswahl der Forschungsthemen eine große Rolle spielen, wohingegen jeweils vier Antwortende der Meinung sind, dass Gender-Aspekte bei diesen beiden zentralen Aufgaben ihrer Universitäten keine große Rolle spielen. Fünf (Lehre) bzw. zwei (Forschung) Antwortende konstatieren weder eine große noch eine geringe Bedeutung dieses Aspektes.

Tabelle 20: Bedeutung von Gender-Apekten in Lehre und Forschung der Universitäten (Mittelwerte)

Bedeutung von Gender-Fragen in...	Mittelwerte	(n)
Studieninhalten	2,75	16
Auswahl der Forschungsthemen	2,63	11
Andere	2,6	3

Frage 3.7: Please evaluate on a scale of 1 (=very large significance) to 5 (=no significance at all)

Auch der Blick auf die Mittelwerte der Bewertungen zeigt, dass *Gender-Aspekte eher eine große Bedeutung bei der Auswahl der Studieninhalte und der Forschungsthemen haben*, als dass dies nicht der Fall ist, wobei die Forschung leicht besser abschneidet als die Lehre. Insofern findet sich hier eine Übereinstimmung mit den Antworten auf die Frage nach Forschungsschwerpunkten, wo Women's Studies die Reihe der Forschungsthemen anführen.

Für die Frage nach Gender-Aspekten ist auch die Auswahl der Hochschulleitung nach Geschlecht von Bedeutung. Die Befragung ergab, dass es an vier Universitäten traditionell weib-

liche Hochschulleitungen gibt, während es an drei der Universitäten traditionell eine männliche Hochschulspitze gibt.

Tabelle 21: Bedeutung des Geschlechts bei der Auswahl der Hochschulleitung

	(n)
Gender plays no role in the occupation of management offices	9
The University is traditionally led by a woman	4
The University is traditionally led by a man	3
k.A.	2
Gesamt	18

Frage4.4: Which statement applies to your university?

Erstaunlich ist schon, dass überhaupt explizite Traditionen der geschlechtsspezifischen Besetzung der Hochschulleitung existieren. Eher war von einer vorgeblich neutralen Besetzung des höchsten Universitätsamtes auszugehen. Tatsächlich antworteten auch in der Hälfte der Fälle (9 Universitäten) die Befragten, dass das Geschlecht keine Rolle bei der Besetzung der Leitungspositionen der Universität spielt. Die folgende Abbildung zeigt die Verteilung nach Ländern. Daraus ergibt sich, dass eine indische, zwei der vier koreanischen und eine US-amerikanische Universität traditionell die Hochschulspitze mit einer Frau besetzen, während zwei japanische und die sudanesische Ahfad University (an deren Spitze ein männlicher Nachkomme des Gründers steht) traditionell männliche Leiter haben.

Die Betrachtung der Gründungsjahre zeigt, dass die beiden ältesten Universitäten, die früh von Frauen gegründet wurden, auch weiterhin von einer Frau geleitet werden. Erst ab dem Gründungsjahr 1931 finden sich Universitäten, die traditionell von einem Mann geleitet werden.

Tabelle 22: Bedeutung des Geschlechts bei der Auswahl der Hochschulleitung nach Gründungsjahr der Universität (Zahl der Universitäten)

	Gründungsjahre gruppiert					Gesamt
	1871 bis 1900	1901 bis 1930	1931 bis 1960	1961 bis 1990	Seit 1991	
traditionally led by a woman	2			1	1	4
traditionally led by a man			1	2		3
Gender plays no role		5		4		9
k.A.		1		1		2

Frage 4.4: Which statement applies to your university?

Die tatsächliche Zahl der Präsidentinnen an den untersuchten Universitäten liegt allerdings höher als die Antworten auf die Frage nach der Tradition vermuten lassen. Elf der 18 befragten Universitäten werden zur Zeit der Befragung von einer Frau (president/rector/vice chancellor) geleitet, sechs haben einen männlichen Leiter (eine Leitungsperson war nicht zuzuordnen). Zum Vergleich: die International Association of University Presidents, in der RektorInnen und PräsidentInnen weltweit organisiert sind, zählt weniger als zehn Prozent Hochschulpräsidentinnen unter ihren Mitgliedern, und in den USA sind 14 Prozent der PräsidentInnen von Forschungsuniversitäten Frauen. Damit zeigt sich, dass in den untersuchten Universitäten im Verhältnis zu koedukativen Universitäten *viel häufiger Frauen Universitätspräsidentinnen* sind.

7.4 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse der schriftlichen Befragung

Die äußere Gestalt der Frauenuniversitäten – Größe, Trägerschaft und Finanzierung: Die meisten der antwortenden Universitäten sind kleine und mittlere Einrichtungen, nur zwei Universitäten haben mehr als 15.000 Studierende. Die überwiegende Zahl (13) sind private, nicht profitorientierte Hochschulen. Die hauptsächlichen Einnahmequellen sind Studiengebühren, gefolgt von staatlicher Förderung.

Geschichte und Tradition: Die befragten Universitäten sind eine altersmäßig heterogene Gruppe. Ein Drittel von ihnen ist mehr als einhundert Jahre alt. Zu diesen ältesten Frauenuniversitäten gehören die beiden US-amerikanischen, drei der vier koreanischen und eine japanische Universität. *Die meisten entstanden zu einer Zeit, als in den jeweiligen Ländern Frauen keinen Zugang zum Hochschulstudium hatten.* Es gibt allerdings auch eine Gruppe recht junger Universitäten (neun Universitäten wurden nach 1960 eingerichtet, eine davon erst in 2003). Damit bestätigt sich einerseits, dass ein *Gründungsimpuls für Frauenuniversitäten in der Reaktion auf einen prinzipiellen Ausschluss von Frauen von höherer Bildung* zu sehen ist. Dennoch gibt es offenbar auch aktuelle Gründe, Frauenuniversitäten einzurichten.

Historisch liegen die *Hauptgründungsaktivitäten zwischen 1870 und 1930* sowie im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts. Diese erste Gründungswelle scheint mit dem Aufgreifen sozial-reformerischer Bewegungen (zunächst aus Europa und den USA) zusammenzuhängen, darauf weisen Fallbeispiele aus Japan und Indien hin (vgl. auch Abschnitt 13); zudem wurden in dieser Zeit in einigen Ländern in der Untersuchung die formale Bildung überhaupt etabliert und ausgebaut.

Die Zeitspanne zwischen 1930 und 1960 zeigt eine Lücke, in der nur eine Frauenuniversität (Japan) gegründet worden ist. Zunächst erscheint dies widersprüchlich, denn in diesen Zeitraum fällt die Unabhängigkeit von der Kolonialmacht bei den Ländern, die zuvor Kolonien waren, bzw. in Japan die US-amerikanische Besetzung. In allen Ländern (mit Ausnahme der USA) waren mit dem politischen Wechsel auch Umstrukturierungen des Bildungssystems verbunden. Diese Konstellation des gesellschaftlichen Umbruchs sollte eigentlich – so die These in dieser Arbeit – die Chancen für Frauen, Forderungen nach Bildungsbeteiligung durchzusetzen haben. Dies scheint bei einem ersten Blick auf die Daten allerdings nicht so zu sein. Jedoch ist einerseits zu bedenken, dass der Umbau der Strukturen und der Ausbau des Hochschulsystems oft erst mit zeitlicher Verzögerung nach einem politischen Umbruch erfolgt. Entsprechend könnte argumentiert werden, dass eher die zweite Gründungswelle (ab 1961) in einer Umstrukturierungsphase des Bildungswesens nach der Unabhängigkeit entsprechend den nationalen (nicht mehr kolonialen) Vorstellungen und Bedürfnissen erfolgte (dies würde besonders für Indien und den Sudan zutreffen) bzw. in eine Phase der Hochschulexpansion (besonders deutlich in Japan) fällt. Diese Interpretation würde wiederum die *o.g. These unterstützen*. Hinzu kommt, dass der formale Status als Universität und das Gründungsdatum der Einrichtung zeitlich häufig weit auseinander liegen, und dass dies in den wenigsten Fällen bei den Antworten berücksichtigt wurde. Bei einigen Universitäten spielt das Datum der „Universitätswerdung“ in den öffentlichen Darstellungen überhaupt keine Rolle, so dass der Eindruck entstehen kann, die Einrichtung wurde als Universität gegründet, was aber nur auf fünf der befragten Universitäten zutrifft.

Tatsächlich waren viele der Universitäten *Pionierinnen der Mädchen- und Frauenbildung* und dementsprechend zuvor Mädchenschulen, höhere Frauenschulen oder Colleges, bevor sie zu Universitäten wurden.

Bei der Untersuchung der Gründungsgeschichte zeigt sich, dass insgesamt immerhin *sechs Universitäten von einer Frau gegründet* worden sind und sieben von einem Mann. Besonders früh gegründete Universitäten (bis 1930), in einer Zeit, in der in vielen Ländern Frauen keinen Zugang zum Hochschulstudium hatten, wurden eher von Frauen etabliert. Es zeigt sich innerhalb der untersuchten Zeitspanne auch eine Verschiebung von der privaten zur staatlichen Initiative, d.h. waren es zu Beginn der formalen Bildung Privatpersonen, die Universitäten ins Leben riefen, so tritt in der Zeit nach 1961 stärker der Staat als Gründer auf. Auch die jüngste Universität (Indien 2003) ist eine staatliche Gründung. Dieser Befund steht sicherlich im Zusammenhang mit der staatlichen Umformung von nationalen Hochschulsystemen nach der Unabhängigkeit der ehemaligen Kolonien.

Die Geschichte der amerikanischen Women's Colleges und der berühmten koreanischen EWHA-Universität ließ zunächst erwarten, dass auch weitere Universitäten durch *missionarische Initiative* oder aus religiösen Motiven heraus eingerichtet worden sind. Ein weiterer Anhaltspunkt für diese Annahme war, dass es sich bei den meisten untersuchten Ländern um ehemalige Kolonien handelt. In diesen wurden viele Bildungseinrichtungen von Missionaren gegründet (Intentionen, Geschichte und Folgen der „kolonialen Pädagogik“, sind – auch speziell in bezug auf Mädchenschulen – relativ gut untersucht; vgl. z.B. Akakpo-Numado 2005, Panzergrau 1998). Entgegen der Erwartung sind jedoch nur zwei der 18 antwortenden Universitäten von Missionaren gegründet worden (die koreanischen Universitäten Ewha und Seoul Women's University).⁹⁶

Ausbildungsniveaus und Studienfachs Schwerpunkte: Der größte Teil der Studierenden an den befragten Universitäten ist in Studienprogrammen auf dem ISCED-Level 5b (entspricht etwa Bachelor-Niveau) eingeschrieben und ein kleinerer Teil studiert in höheren Studienstufen bis zur Promotion. Darin spiegelt sich etwa die weltweite Verteilung der Studierenden auf die Studienstufen wider.

Ein *erheblicher Teil der befragten Universitäten bietet PhD-Programme* an (sieben von elf Hochschulen, die auf diese Frage antworteten). Dabei fällt die hohe *Übergangsrate vom Studium* des Levels 5a (Master-Studium) zum Promotionsstudium auf: Der Anteil der PhD-Studierenden liegt, je nach Universität, zwischen sechs und 37 Prozent der Studierenden der vorhergehenden Studienstufe (ISCED-Level 5a). Zum Vergleich: In Deutschland promovierten 2007 18 Prozent der UniversitätsabsolventInnen (vgl. Statistisches Bundesamt, 2009) und in den USA promovieren rund Prozent der Graduierten (vgl. Janson, Schomburg, Teichler 2007, S 71.).

An den meisten untersuchten Universitäten liegt ein *großes Gewicht der Studienprogramme in den Fächern Pädagogik und Geisteswissenschaften*; Studienprogramme in den Ingenieurwissenschaften werden mit Abstand am seltensten angeboten bzw. studiert. Dies deutet auf ein geschlechtsstereotypes Fächerangebot hin. Dabei ist jedoch zu bedenken, dass sich dieses Fächerprofil von Frauenuniversitäten möglicherweise nicht besonders von der geschlechtsspezifischen Fächerwahl der Studierenden an den Hochschulen in den untersuchten Ländern allgemein unterscheidet. In Japan sind z.B. unter den ingenieurwissenschaftlichen Studieren-

⁹⁶ Werden zusätzlich die vier Universitäten, die zwar als Fallstudien untersucht wurden, aber nicht auf die Befragung antworteten, mit einbezogen, könnte das Smith College, das zwar von einer privaten Stifterin, aber auf Betreiben eines evangelischen (kongregationalistischen) Geistlichen hin gegründet worden ist, zu dieser Kategorie gerechnet werden – womit das Verhältnis sich zu drei Gründungen mit konfessionellem Hintergrund gegenüber 19 mit nicht konfessionellem Hintergrund verändert.

den 12 Prozent Frauen, während es in den Geisteswissenschaften und Kunst 69 Prozent und 76 Prozent in den Erziehungswissenschaften sind. Die entsprechenden Werte lauten für Südkorea 37 Prozent in den Ingenieurwissenschaften, 67 Prozent in Geisteswissenschaften und Kunst und 77 Prozent in Erziehungswissenschaften, für die USA 19 Prozent in Ingenieurwissenschaften, 60 Prozent in Geisteswissenschaften und Kunst und 78 Prozent in Erziehungswissenschaften (UNESCO-UIS 2009, S. 248 ff.; für Indien, die Philippinen und den Sudan sind keine Daten verfügbar). Unter diesem Aspekt betrachtet, sprechen die Befunde nicht dafür, dass es sich bei dem Studienangebot um eine besonders Frauenuniversitäten zuzuschreibende „Schlagseite“ des Fächerangebots in Richtung der Pädagogik und Geisteswissenschaften gibt. Schon gar nicht lässt sich das häufig vorgebrachte Vorurteil bestätigen, Frauenuniversitäten würden vom Fächerschwerpunkt eher als „Bräuteschulen“ fungieren, denn zur ernsthaften Berufsvorbereitung.

Die weit *überwiegende Zahl* der befragten Hochschulen ist auch *in der Forschung aktiv*. Fächergruppen, in denen die Hochschulen besonders forschungsstark sind, sind Pädagogik, Women's Studies, Geisteswissenschaften und Kunst, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften sowie Naturwissenschaften.

Als ursprünglichen *Anlass für die Einrichtung von Frauenuniversitäten* wird oft angenommen, dass Frauen allgemein der Zugang zum Studium an Universitäten verwehrt war oder ist (Argument der Existenz von Frauenuniversitäten in besonders geschlechtersegregiertem gesellschaftlichem Umfeld). Dass dies nicht in allen Fällen richtig ist, zeigen die Ergebnisse der Befragung. Nur sechs Universitäten von 18 bestätigen eine Benachteiligung von Frauen im Hochschulsystem als Grund (d.h. Frauen konnten gar nicht studieren, es gab zu wenige Studienplätze oder keine ebenso gute Ausbildung wie für Männer). „Unzureichendes Studienangebot“ und „ebenso gute Ausbildung wie für Männer“ wurden bei den jüngeren (nach 1930 gegründeten Universitäten genannt, „keine Studienmöglichkeiten für Frauen“ stattdessen bei den älteren Universitäten.

Die Geschichte der amerikanischen Women's Colleges zeigt, dass diese in den Jahren ihres Bestehens Legitimationskrisen und Phasen erheblichen Wandels durchlaufen haben. Auch in anderen Ländern haben die Frauenhochschulen durch äußere und innere Anstöße Veränderungen erfahren (quantitative und qualitative Expansion, Wechsel des Hochschultyps, Inklusion neuer Studierendengruppen, neuer Inhalte, Erweiterung der Abschlüsse, teilweise Zulassung von Männern, Informationalisierung, Internationalisierung u.v.m.; vgl. dazu die Fallstudien in Teill III dieser Arbeit). An den prinzipiellen Zielen der Universitäten scheint sich

dadurch jedoch nichts geändert zu haben, denn die befragten Universitäten zeigen sich in dieser Hinsicht *sehr traditionsverhaftet*. In der überwiegenden Mehrzahl der Fälle (15 Universitäten) hat sich die grundsätzliche Idee, die Philosophie der Universität seit deren Einrichtung im Laufe der Geschichte nicht geändert.

Die Bedeutung von Gender: Gleichstellungsgesetzgebungen in vielen Ländern machen eine selektive Hochschulzulassung nach Geschlecht nur unter eingeschränkten Bedingungen möglich,⁹⁷ daher war erwartet worden, dass sich an vielen befragten Hochschulen prinzipiell auch männliche Studierende (ggf. beschränkt auf weiterführende Studiengänge) einschreiben können. Tatsächlich ergeben die Antworten jedoch, dass nur *ein Drittel der Universitäten prinzipiell auch männliche Studierende aufnimmt*. An diesen Universitäten wiederum studiert nur ein sehr geringer Anteil männlicher Studierender (max. neun Prozent der Gesamtstudierenden). Daraus kann geschlossen werden, dass trotz nationaler Gleichstellungsgesetze die Hochschulen durchaus Möglichkeiten haben, ausschließlich weibliche Studierende zuzulassen, und dass auch dort, wo Männer prinzipiell zugelassen sind, nur wenig männliche Studierende ein Studium an einer Frauenhochschule aufnehmen.

Die befragten Frauenuniversitäten haben einen *deutlich höheren Anteil weiblicher Lehrender* als im Durchschnitt in ihren Ländern üblich: Im vorliegenden Sample lehren in den meisten Fällen mehr Frauen als Männer.

Noch deutlicher fällt der Abstand zu den koedukativen Hochschulen in Bezug auf das Geschlecht der UniversitätsleiterInnen auf. Die *überwiegende Mehrheit* der befragten Universitäten wird zur Zeit der Befragung *von einer Frau geleitet*, während der Durchschnitt der Hochschulleiterinnen weltweit vermutlich nicht weit über zehn Prozent liegt. Immerhin für einen deutlichen Anteil der befragten Universitäten gilt es als *Tradition, dass die Hochschule von einer Frau geleitet wird*.

Zusammengefasst legen die Ergebnisse nahe, dass die übliche Hierarchiepyramide, nach der im Bildungssystem der Frauenanteil sinkt, je höher die Statusgruppe ist, für Frauenuniversitäten scheinbar nicht charakteristisch ist.

Gender-Aspekte spielen *eine große Rolle bei der Auswahl der Studieninhalte und der Forschungsthemen*, obwohl dies auch bei einigen Universitäten nicht der Fall ist. Dabei wird häufiger die Forschung als die Lehre genannt. Dieses Ergebnis wird von dem Befund gestützt,

⁹⁷ Exemplarisch in den USA, wo Women's Colleges nur im Undergraduate-Studium ausschließlich Mädchen aufnehmen dürfen, da in diesem Bereich eine „positive“ Geschlechterdiskriminierung gesetzlich zugelassen wurde.

dass Women's Studies insgesamt die Reihe der von den Universitäten genannten Forschungsthemen anführen: Die Mehrheit der Antwortenden schätzt ihre eigene Institution als sehr forschungsaktiv in diesem Fach ein. Immerhin sieben Universitäten vergeben einen Studienabschluss in „Women's Studies“, an drei Universitäten ist die Promotion in diesem Fach möglich.

Teil III

Dokumentenanalyse: Länderanalysen und Fallstudien

Einleitung

In dieser Untersuchung soll der Frage nachgegangen werden, ob soziale, politische, kulturelle und historische Rahmenbedingungen und nationale Hochschulsysteme für die Gründung und die Existenz von Frauenuniversitäten Bedeutung haben können. Daher werden im folgenden Teil der Arbeit zu den sechs in die Untersuchung einbezogenen Ländern Sekundäranalysen zum nationalen Kontext der Frauenuniversitäten präsentiert.

Wie in Kapitel 5 beschrieben, wird dabei besonderes Augenmerk auf historisch-politische Kontextfaktoren, Binnenstrukturen des Hochschulsystems, sozio-kulturelle sowie ökonomische Kontextfaktoren gerichtet, von denen ein Einfluss auf Frauenuniversitäten angenommen wird. In Kapitel 13, das diesen Teil der Arbeit abschließt, soll in einem internationalen Vergleich nach Gemeinsamkeiten, aber auch nach Unterschieden und Ungleichzeitigkeiten in diesen Kontextfaktoren gesucht werden, um durch den internationalen Vergleich zu einer größeren Gewissheit über den begünstigenden oder behindernden Einfluss dieser Faktoren zu gelangen.

Im Einzelnen sind dies:

- *historisch-politische Kontextfaktoren*: die politischen Konstellationen bei Hochschulgründung sowie die gesetzlichen Regelungen zur Gleichstellung von Frauen, Fragen des Einflusses auf die Politik und der Stärke der nationalen Frauenbewegungen;
- *Binnenstrukturen des Hochschulsystems*: die Größe, Haupttypen und Funktionen, interne Differenzierung des Hochschulsystems, Zusammenhang zwischen Bildungs- und Hochschulsystem, Zugang und Zulassung zum Studium (Selektion), Nachfrage nach Studienplätzen;
- *sozio-kulturelle und sozio-ökonomische Kontextfaktoren*: solche der Geschlechterverhältnisse: der gesellschaftlich akzeptierte Aktionsradius von Frauen im jeweiligen Land, die Geschlechterkonstellationen im Wissenschaftssystem, die Stärke von Frauenbewegungen, die

Akzeptanz von Frauenrechten und die Verbreitung des Gleichstellungsgedankens, die Situation der Geschlechter im Hinblick auf politische und ökonomische Teilhabe.

Ergänzend hierzu werden globale Indikatoren (vgl. hierzu Kapitel 4) herangezogen, da viele der sozio-ökonomischen Kontextfaktoren nicht durch eigene Analysen auf einer Ebene erhoben werden können, die einen internationalen Vergleich ermöglicht.

Zusätzlich wurden 14 Universitäten in den sechs Ländern für Fallstudien ausgewählt. Die Fallstudien sollen helfen, die Ergebnisse der Befragung zu kontextualisieren und vertiefend Fragen zu beantworten, die in einer quantitativen Untersuchung nicht beantwortet werden können. Die Fallstudien sind in die Länderkapitel im folgenden Teil der Arbeit eingebettet, da auch hier davon ausgegangen wird, dass der nationale Kontext entscheidende Impulse für die Analyse liefert.

Tabelle 23: Antwortende Frauenuniversitäten der schriftlichen Befragung und Frauenuniversitäten in den Fallstudien

1	nur Befragung	Konan Women's University	Japan
2	nur Befragung	Toyo Eiwa University	Japan
3	nur Befragung	Gunma Prefectural Women's University	Japan
4	nur Befragung	Kyoto Koka Women's University	Japan
5	nur Befragung	Showa Women's University	Japan
6	nur Befragung	Dongduck Women's University	Südkorea
7	nur Befragung	Keisen University	Japan
8	nur Befragung	Avinashilingham University	Indien
9	nur Befragung	Seoul Women's University	Korea
10	Fallstudie + Befragung	Japan Women's University	Japan
11	Fallstudie + Befragung	Texas Women's University	USA
12	Fallstudie + Befragung	Smith College	USA
13	Fallstudie + Befragung	Ahfad-University for Women	Sudan
14	Fallstudie + Befragung	Karnataka State Women's University	Indien
15	Fallstudie + Befragung	Mother Teresa Women University	Indien
16	Fallstudie + Befragung	Philippine Women's University	Philippinen
17	Fallstudie + Befragung	EWHA Women's University	Südkorea
18	Fallstudie + Befragung	Sookmyung	Südkorea
19	nur Fallstudie	Banasthali Vidyapith	Indien
20	nur Fallstudie	Shreemati Nathibai Damodar Thackersey Women's University	Indien
22	nur Fallstudie	Tokyo Women's Medical University	Japan
22	nur Fallstudie	Ochanomizu University	Japan

Tabelle 23 zeigt, welche Universitäten sowohl an der schriftlichen Befragung teilgenommen haben, als auch für Fallstudien ausgewählt wurden und welche Universitäten nur als Fallstudien vertreten sind, da sie nicht auf die Befragung geantwortet haben.

Bestandteil der Fallstudien ist zudem eine textanalytische Auswertung von Vision- und Mission-Statements der 14 Universitäten. In Kapitel 5 wurde gezeigt, dass anhand solcher Texte Informationen über die Leitbilder, d.h. *Selbstverständnis und Zielvorstellungen der Hochschulen* analysiert werden können, um mit diesen Analysen zur abschließenden Profilbeschreibung von Frauenuniversitäten beizutragen. Außerdem soll mithilfe einer Analyse der Leitbildtexte die These geprüft werden, ob Empowerment als gemeinsames Charakteristikum der Universitäten gelten kann.

Aufbau: Die folgenden Länderkapitel sind geographisch (von Ost nach West) geordnet. Zunächst werden die asiatischen Länder (Japan, Südkorea, Philippinen und Indien) analysiert, danach werden der Sudan (Afrika) und zum Schluss die USA vorgestellt.

Die Länderanalysen sind wie folgt strukturiert:

- (1) Länderkontext (hier werden die politischen, historischen, ökonomischen und sozio-demographischen Bedingungen beschrieben);
- (2) Gender-Setting (historische Entwicklung und Situation der Geschlechterverhältnisse: rechtliche Gleichstellung; Einfluss der Frauenbewegung, ökonomische/berufliche und politische Partizipation);
- (3) Bildungssystem (Größe, Struktur, Verbindungen zwischen Schul- und Hochschulsystem, Hochschulsystem; Frauen in der höheren Bildung);
- (4) Frauenuniversitäten (Geschichte, aktuelle Situation);
- (5) Fallstudien (Gründungsgeschichte, Wandel, Strukturdaten: Größe, Studienangebot, Spezifika; Gender-Aspekte);
- (6) Analyse der Mission-Statements (Leitbild, Werthaltungen, Gender-Aspekte, Empowerment)
- (7) Zusammenfassung.

8 Frauenuniversitäten in Japan: „Agents of change“ oder Relikte der Vergangenheit?

8.1 Nationaler Kontext

Der Inselstaat Japan⁹⁷ ist eine der führenden Wirtschaftsnationen der Welt (vgl. Schubert und Klein 2006), ein Land mit hohem Lebens- und Bildungsstandard und einem der größten Hochschulsysteme der Welt. Mit einem HochschulabsolventInnenanteil von 66,5 Prozent an der Gesamtbevölkerung gehört die japanische Bevölkerung zu der am besten ausgebildeten der Welt (vgl. GATE-Germany 2009a, S. 9). Die japanische Gesellschaft wird als „Bildungsgesellschaft“ (gakureki shakai) bezeichnet, womit die große Bedeutung des Bildungserfolgs für die sozialen Chancen beschrieben wird. Typisch für den Bildungserfolg ist, „daß er sich beim Übergang in den Beruf manifestiert und wenig durch Mobilität oder Beförderung nach anderen Kriterien relativiert wird“ (Teicher und Teichler 2000, S. 10). Entsprechend hoch ist der Stellenwert formaler Schul- und Hochschulbildung (vgl. Metzler 1998, S. 12).

Japan ist auch eine Gesellschaft im Wandel. Insbesondere seit den 1990er Jahren konstatieren ForscherInnen eine Veränderung der traditionell starken Karriereorientierung und eine sinkende Bereitschaft, die Erwerbsarbeit als zentrale Aufgabe im Leben zu betrachten. Teicher und Teichler (ebd.) z.B. beobachten wachsende Spannungen zwischen Tradition und moderner IT-basierter Gesellschaft (vgl. Pohl 2002, S. 1).

Als das Idealbild, an dem in Japan Qualifizierung und Berufserfolg gemessen werden, gilt immer noch der Berufsweg von männlichen Universitätsabsolventen renommierter Hochschulen. Vom Einzelnen wird im Standardfall eine Karriere im höheren Management angestrebt; hierfür ist ein Universitätsabschluss fast unabdingbar (vgl. Metzler 1998, S. 12). Dennoch wird auch vor dem Hintergrund sich wandelnder wirtschaftlicher Rahmenbedingungen (zunehmend weniger „lebenslange Beschäftigung“) die schwindende normative Kraft des Idealbilds einer Managementkarriere für die Gesellschaft diskutiert (vgl. ebd.).

⁹⁷ 127,2 Mio. Einwohner (Stand: 2003); Amtssprache: Japanisch. Konfessionen: Shintoisten (39,5%), Buddhisten (38,3%), Christen (3,9%). Staatsform: Auf dem Prinzip der Gewaltenteilung beruhende konstitutionelle Monarchie (vgl. Pohl 2002, S. 1). Nach Kriegsende waren alle großen Städte (mit Ausnahme von Kyoto), die Industrien und die Transport- und Kommunikationsnetze schwer beschädigt. Eine demokratische Verfassung wurde 1947 in Kraft gesetzt. Mit dem Friedensabkommen von 1952 endete die alliierte Besetzung Japans.

Zugleich werden gegenläufige Kräfte und Trends analysiert (vgl. Mae 2006): In der ersten Dekade des neuen Jahrtausends versuchen neokonservative politische Kräfte das traditionelle Familienbild wieder zu beleben und den Nationalismus zu stärken.

8.2 Gender-Setting

Nach wie vor ist die Berufswelt in Japan sehr männerdominiert (vgl. Plate und Bosse 1997). Japan gilt als diejenige moderne Industriegesellschaft, in der die Aussichten für Frauen, im Beschäftigungssystem eine ähnliche Karriere zu machen wie Männer, am geringsten sind: Das Einkommen von Frauen betrug in der ersten Hälfte der neunziger Jahre im Durchschnitt nur etwa 50 Prozent und bei Konstanzhaltung von Alter, Bildung, Betriebsgröße und Verweildauer im Unternehmen etwa 80 Prozent des Einkommens von Männern.

Der Anteil der Frauen im Parlament ist – mit 9,4 Prozent im Unterhaus beziehungsweise 14,5 Prozent im Oberhaus – im internationalen Vergleich niedrig (GATE-Germany 2009a, S. 9). Auch wenn die Japanerinnen am Erwerbsleben vergleichsweise gut partizipieren, sind sie dort nach wie vor überwiegend diskontinuierlich präsent: Die graphische Darstellung ihrer altersgruppenspezifischen Erwerbsbeteiligung ähnelt der Form des Buchstabens M, die in keinem anderen Industrieland so ausgeprägt ist. D.h. vor Heirat und Familienphase und im höheren Alter sind sie in hohem Maße erwerbstätig. Durch den Anstieg des Heirats- und Erstgebäralters hat sich der Tiefpunkt auf den Anfang des dritten Lebensjahrzehnts verschoben, dennoch bleibt es bei dem grundlegenden Muster (vgl. Weber 1998, S. 23).⁹⁸

In den 1990er Jahren war nur ein Drittel der Studierenden an japanischen Universitäten Frauen (vgl. Teichler 1999), allerdings zeichnete sich ab, dass der Anteil der Frauen, die ein Universitätsstudium anstreben, steigen würde, dass zunehmend Frauen für eine managementvorbereitende Laufbahn optieren würde und dass mehr Frauen eine langfristige Beschäftigung anstreben würden (vgl. ebd.). Dennoch scheint weiterhin zu gelten, dass die Schere zwischen Qualifikation und Berufstätigkeit bei Frauen in Japan besonders weit auseinanderklafft. Frauen sind umso stärker im Beruf benachteiligt, je qualifizierter sie sind (vgl. Auslitz-Blesch 1992, 149f.). Fatalerweise gilt das für Universitätsabsolventinnen stärker als für die Absolventinnen der Kurzstudiengänge oder für Frauen in den mittleren Jahren (nach der Familienphase), denn von den jungen hoch qualifizierten Frauen wird befürchtet, dass sie Stellen im Kernbereich der männlichen Universitätsabsolventen, dem höheren Management, anstreben

⁹⁸ Mitte der 1990er Jahre z.B. gaben nur 80 Prozent der Frauen nach der Geburt eines Kindes ihren Arbeitsplatz auf (vgl. Imada 1996).

und dann für einige Zeit ausfallen, da die Familienphase noch vor ihnen liegt. Daher gelten sie als Negativ-Investition für die Firmen (vgl. Weber 1990, S. 108ff.; Auslitz-Blesch 1992, 149f.).

Der Anteil der Frauen unter den ForscherInnen an Hochschulen beträgt 11,9 Prozent (Survey of Research Development and Annual Report on the State of the Formation of a Gender Equal Society, MEXT, zitiert nach GATE Germany 2009a). In keinem anderen OECD-Land gibt es so wenig Naturwissenschaftlerinnen auf dem Arbeitsmarkt wie in Japan. Angesichts des demographischen Wandels gibt es allerdings Bestrebungen, den Anteil der Frauen unter den ForscherInnen zu steigern (vgl. GATE-Germany 2009a, S. 9).

8.2.1 Gesetzlich verankerte Chancengleichheit

Seit 1986 ist die Chancengleichheit im Beruf für Männer und Frauen gesetzlich verankert, jedoch ist die berufliche Gleichstellung faktisch kaum umgesetzt. Mit dem „Gesetz zur chancengleichen Beschäftigung von Männern und Frauen“ (*danjo koyô kikai kintôhō*) von 1986 ergingen Auflagen und Empfehlungen – nur in sehr wenigen Bereichen auch Verbote – zur Abschaffung geschlechtsbezogener Arbeitsplatzdiskriminierung.⁹⁹ Das Chancengleichheitsgesetz hat lediglich „Appellcharakter“ für Firmen, Chancengleichheit bei Einstellung, Beförderung etc. zu gewähren. Die weitgreifende Chancengleichheitsgesetzgebung hat daher nichts daran geändert, dass die großen Unternehmen zweigleisige Karrierestrukturen haben. In diesen sind die obersten, managementvorbereitenden Karrierewege Männern vorbehalten, während Verwaltungslaufbahnen ausschließlich für Frauen – überwiegend nach zweijährigem Studium – vorgesehen sind. Der Frauenanteil in Führungspositionen ist verschwindend gering (vgl. Plate und Bosse 1997). Plate und Bosse betonen die nach wie vor in der Gesellschaft fest verankerte Familienorientierung der japanischen Frauen. Auch individuell ist die geschlechtliche Arbeitsteilung ein Teil der persönlichen Identität. Dazu gehört auch, dass sich – durch

⁹⁹ Bis zur Revision des Gesetzes im April 1999 wurden nur wenige Verbote (in den Bereichen Grundausbildung, Sozialleistungen, Pensionsalter) formuliert. In bezug auf Bereiche wie Rekrutierung/Einstellung, Arbeitszuweisung und Beförderung wurden sogenannte Ermahnungen ausgesprochen. Zum Reformpaket gehörten auch ein Erziehungsurlaubsgesetz (*ikuji kyūgyōhō*, seit 1992) und ein Pflegeurlaubsgesetz (ab 1999), die Freistellungen von einem Jahr bzw. drei Monaten zur Kleinkindbetreuung bzw. Pflege erkrankter Familienangehöriger vorsehen (vgl. New Family Leave Bill Becomes Law 1995).

Flankiert wurde das Chancengleichheitsgesetz durch Verwaltungsanweisungen, die frauendiskriminierende Unternehmenspraktiken im Detail anprangerten, etwa die Nichtberücksichtigung von Stellenbewerberinnen (insbesondere Absolventinnen von Volluniversitäten) unter fadenscheinigen Vorwänden, den Ausschluss der Frauen aus der innerbetrieblichen Qualifizierung und die Nichtbeförderung langjährig beschäftigter Mitarbeiterinnen (vgl. Weber 2001).

die Arbeitsteilung – die Lebensbereiche von Frauen und Männern wenig überschneiden. Diese Traditionen und Vorstellungen verändern sich nur sehr langsam (vgl. ebd., S. 3).

8.2.2 Die Geschlechterverhältnisse in Japan nach globalen Indizes

Nach dem Gender Development Index der Vereinten Nationen, mit den Indikatoren Lebenserwartung, Alphabetisierungsrate, Bildungsbeteiligung und Einkommen, liegt Japan im weltweiten Vergleich auf Platz 14, damit auf einem guten mittleren Rang unter den 38 „hoch entwickelten Ländern“ (die USA liegen auf Platz 19; Australien, Norwegen und Island auf den ersten drei Rängen von insgesamt 157 Ländern). Da der Gender Development Index (vgl. Kapitel 5) vom Entwicklungsstand eines Landes beeinflusst ist und Japan zu den hoch entwickelten Industrienationen gehört, ist die hohe Einstufung nicht überraschend. Dennoch gehört Japan, ebenso wie die USA, zu den hoch entwickelten Ländern, deren Rang im Gender Development Index deutlich niedriger liegt als im Human Development Index (Rang 10). Einer der Gründe dafür ist im deutlichen Missverhältnis zwischen den durchschnittlichen Einkommen der Geschlechter in Japan zu suchen: Männer verdienen durchschnittlich mehr als doppelt so viel (vgl. UNDP 2009, S. 181).

Der Blick auf den Gender Empowerment Measure-Ranking des United Nations Development Programme (2009) (hier eingesetzt als Maß für die politische und ökonomische Partizipation der Geschlechter) zeigt eine noch deutlichere Differenz zwischen „Entwicklung“ und „Gleichstellung“, denn in diesem Index nimmt Japan Rang 57 unter 183 Ländern der Welt ein. Auch im Vergleich zu den in dieser Arbeit untersuchten Ländern zeigt Japan damit einen deutlichen Abstand zu den USA (Rang 18). Die nähere Betrachtung der Einzelindikatoren, die für das GEM erhoben werden, zeigen, dass die Gründe dafür vor allem zu suchen sind in:

- der geringen politischen Partizipation von Frauen (gemessen an der Zahl der Parlamentssitze). In Japan sind nur 12 Prozent der Parlamentssitze mit Frauen besetzt (zum Vergleich: Schweden 47%, Dänemark 38%, Deutschland 31%, Spanien 27%, Philippinen 20 %, USA 17 %).
- einem besonders niedrigen Anteil von Frauen in Positionen als Beamte und Manager (9 %). Damit zeigt Japan (nach Katar) den zweitniedrigsten Wert unter den hochentwickelten Ländern (zum Vergleich: Deutschland 38%, Schweden 32%, Dänemark 28%, Spanien 21%). Im Ländervergleich im Rahmen der vorliegenden Arbeit liegt Japan allerdings gleichauf mit Südkorea (ebenfalls 9%).

- den ungleichen Einkommensverhältnissen zwischen Frauen und Männern (Frauen verdienen gegenüber Männern durchschnittlich weniger als die Hälfte). In der Reihe der hoch entwickelten Länder liegen nur Saudi Arabien und Österreich niedriger. Unter den in dieser Arbeit untersuchten sechs Ländern nimmt Japan die vierte Stelle hinter den USA, den Philippinen und Südkorea ein.

Auch der Gender Gap Report der Weltbank (2007) zeigt für Japan mit Rang 91 eine verhältnismäßig schlechte Einstufung. Dieser Index nimmt politisches Empowerment, die Bildungsbeteiligung auf den verschiedenen Stufen des Bildungssystems, die Beteiligung auf dem Arbeitsmarkt, Einkommen, Leitungsfunktionen sowie Gesundheitsdaten im Verhältnis Frauen zu Männern als Ausgangspunkt. Die Einzelindikatoren zeigen, ähnlich wie im GDI und GEM, eine überdurchschnittliche Bewertung im Hinblick auf die Indikatoren „Gesundheit“ und „Bildung“ und eine unterdurchschnittliche in Bezug auf „ökonomische Partizipation“ (hier fließt auch der Anteil der Frauen in Leitungspositionen ein) und „politische Beteiligung“ (Hausmann, Tyson, Zahidi 2007, S. 17).

Einschränkend zum positiven Wert im Bereich der Bildung muss konstatiert werden, dass nach Weltbank- und UNESCO-Daten die Beteiligung von Frauen an Hochschulbildung (Bruttoimmatrikulationsrate) in Japan mit 51 Prozent bei Frauen gegenüber 57 Prozent bei Männern ebenfalls im Vergleich der sechs Länder deutlich hinter den USA und Südkorea liegt (vgl. Hausmann, Tyson, Zahidi 2007, S. 89 sowie UNESCO Institute for Statistics 2010). Das bedeutet, dass einerseits weniger Personen in der entsprechenden Altersgruppe überhaupt studieren und dass zudem Frauen gegenüber Männern beim Zugang zur Hochschulbildung benachteiligt sind.

8.2.3 Die japanische Frauenbewegung

Die erste politische Frauenorganisation entstand um 1920 mit der Forderung nach Wahlrecht¹⁰⁰ und politischer Partizipation für Frauen (vgl. Mae 1999, S. 86). Doch schon vorher, etwa seit der Mitte des 19. Jahrhunderts, hatten emanzipierte Frauen begonnen, für ihre Rechte zu kämpfen und sich besonders für das Recht auf Bildung und auf Bürgerrechte einzusetzen. Bereits 1987 setzte die erste Japanerin durch, ein Staatsexamen in Medizin ablegen zu dürfen. Die Zulassung zum Medizinstudium war damit allerdings nicht erreicht. Durch den dreitägigen Sitzstreik einer Hebamme gelang zunächst einigen Frauen die Zulassung zu einer

¹⁰⁰ Das Frauenwahlrecht wurde erst mit der japanischen Nachkriegsverfassung erreicht.

medizinischen Universität. Als sie von dieser einzigen Hochschule, die Frauen aufgenommen hatte, wieder vertrieben worden waren, wurde 1899 die erste medizinische Hochschule für Frauen von der Frauenrechtlerin Yoshioka Yayoi gegründet (die heutige Medizinische Frauenuniversität Tokio; siehe auch die Fallstudie im Folgenden) (vgl. Mae 1989, S. 84).

Vergleichbar mit Deutschland hat sich in Japan die Neue Frauenbewegung im Kontext der linken studentischen Protestbewegung der späten 1960er Jahre herausgebildet (vgl. Lenz 2004). Die Neuen Frauenbewegungen forderten persönliche Autonomie, thematisierten weibliche Unterordnung im Privatbereich ebenso wie die öffentliche berufliche und politische Ausgrenzung von Frauen. Eine weitere tiefgreifende Transformation der Frauenbewegungen lässt sich in Japan Anfang der 1990er Jahre mit der Globalisierung einerseits und mit der Konzentration auf politische und rechtliche Veränderungen andererseits feststellen.

Ende der 1970er Jahre fand die feministische Kritik an der „japanischen Betriebs- und Männergesellschaft“ in Massenmedien Aufmerksamkeit, während Gewerkschaften, Parteien und Verbände Frauen immer noch marginalisierten. Frauennetzwerke bildeten den einzigen Weg zu öffentlichem Einfluss. Der rasche soziale und politische Strukturwandel setzte die Frage neuer Gleichstellungskonzepte in der Organisationsreform auf die Tagesordnung. „Weiterhin intensivieren die Frauennetzwerke nun ihr politisches Engagement. Sie untersuchen den Einfluss des Geschlechts als Strukturkategorie, was Mari Ôsawa als die ‚gender revolution‘ in den japanischen Sozial- und Wirtschaftswissenschaften beschreibt“ (Lenz 2004, „Forschungsstand“ online). Vor allem ist die Bedeutung von Gender in der politischen Praxis interessant, die sich in der Implementierung und Umsetzung des Partizipationsgesetzes von 1999 (vgl. Fußnote 15) zeigt. Gleichzeitig rufen diese Maßnahmen aggressive Angriffe gegen das Gesetz und das damit implizierte Gender-free-Konzept hervor, die u.a. zeigen, wie ernst diese Gender-Politik von ihren Kritikern genommen wird.

„Jendaa furii‘ (gender-free) ist im Laufe einer Dekade zu einem Schlüsselwort der erziehungswissenschaftlichen Debatte avanciert. Ursprünglich wurde der Begriff von Feministinnen in Abgrenzung zu Regierungsquellen, die den Begriff „danjo byôdo“ (Gleichheit von Männern und Frauen) verwendeten, gebraucht. Mittlerweile findet sich der Terminus auch auf vielen Regierungs-Homepages. Am längsten – nämlich bis 2000 – ignorierte ihn das Bildungsministerium“ (Platz und Getreuer-Kargl 2002, S. 1).

Eine Analyse des von neokonservativen Politikern durchgeführten Gender-Bashing zeigte die eigentlichen Intensionen: Die Wiederherstellung der traditionellen Familie sowie eine starke Nation. Der Zusammenhang, der dabei zwischen Gender und Nation hergestellt wird, ist unübersehbar. Die rhetorische Aufrüstung („Bashing“) gegen Gender und gender-free – so Mae

(2006, online) – sei nicht zu unterschätzen, zumal die konservativ-nationalistischen Kritiker in der japanischen Regierung vertreten seien (ebd.).

8.3 Das System der höheren Bildung in Japan

8.3.1 Struktureller Rahmen

Mit mehr als drei Millionen Studierenden und 1.254 Hochschulen unterschiedlichen Typs ist die japanische Hochschullandschaft eine der größten der Welt. 726 der Hochschulen sind Forschungsuniversitäten mit vierjährigen Studiengängen (vgl. MEXT, School Basic Survey, 2007 sowie (GATE-Germany 2009a, S. 9). Es gibt 87 staatliche und 86 regionale (Präfektur-)Universitäten sowie 553 private Universitäten (MEXT 2009). Die Zahl der privaten Hochschulen ist höher als die der staatlichen, ihr Anteil beträgt fast 80 Prozent und sie haben etwa viermal so viele Bachelor-Studierende als öffentliche Universitäten (vgl. GATE-Germany 2009a, S. 10). Im Bereich der Graduierten-Ausbildung ist ihre Bedeutung für Lehre und Studium allerdings gering, denn an den öffentlichen Universitäten schließen fast doppelt so viele MasterabsolventInnen und etwa viermal so Promovierende ihr Studien ab (vgl. ebd.).

Nur über (ranghohe) Schulen und Universitäten werden in Japan soziale Aufstiegschancen vergeben (vgl. Plate und Bosse 1997, S. 1). Daher legen japanische Familien großen Wert auf die Bildung ihrer Kinder. Viele sehen in der Bildung bzw. im Studium an einer möglichst ranghohen Hochschule die größten Aufstiegschancen des Nachwuchses. Das japanische Bildungssystem ist insgesamt nicht auf den Erwerb von Berufsqualifikationen ausgerichtet; seine Steuerungsprozesse zielen stattdessen auf differenzierenden Statuserwerb in Form unterschiedlich bewerteter Bildungsabschlüsse an Institutionen unterschiedlicher Reputation. Auf diese Weise wird ein *Segregationseffekt erreicht, der die Eintrittsbedingungen in das Berufsleben regelt* (vgl. Fürstenberg und Ruttkowski 1997). Charakteristisch für das japanische Bildungssystem sind die geringe Bedeutung von Abschlussprüfungen und die hohe Bedeutung von Aufnahmeprüfungen. Die Prüfungen zur Hochschulzulassung haben großen öffentlichen Stellenwert (vgl. ebd.). Folglich entsteht ein harter Wettbewerb um einen Studienplatz an einer ranghohen Hochschule und vorher um die Zulassung zu einer Oberschule mit hohem Rang, um den Weg zu Eliteuniversitäten zu erleichtern. Das große Ziel japanischer OberschülerInnen ist die Zulassung zu einer der fünf Elite-Hochschulen des Landes¹⁰¹ (vgl. Freese

¹⁰¹ Besonders renommiert sind diese Universitäten durch die lange Tradition der vormals „kaiserlichen“ Universitäten, die besonders strikte und selektive Auswahlverfahren der StudienbewerberInnen betreiben. Ne-

2003, S. 1f.). Insgesamt wird angenommen, dass etwa ein Viertel eines Jahrgangs den angestrebten Hochschulstudienplatz nicht erhält (vgl. Plate und Bosse 1997, S. 1).

Vom Kindergarten bis zum Studium sind umfangreiche Investitionen in die Bildung notwendig, um im Wettbewerb um die Zulassung zur gewünschten Schule/Hochschule („Prüfungshölle“) erfolgreich zu sein (vgl. ebd.). Für die Privathaushalte stellen die Bildungsaufwendungen neben den Wohnungskosten eine immer größer werdende Belastung dar.

Die Beteiligungsraten an der Hochschulbildung sind im internationalen Vergleich hoch. Seit Ende der 1990er Jahre hat nahezu die Hälfte der jungen Leute aus dem entsprechenden Altersjahrgang entweder ein zwei-Jahres-College oder einen Studiengang an einer vierjährigen Universität besucht.

Struktur: Im tertiären Bildungsbereich spielen neben den öffentlichen auch die privaten Bildungsinstitutionen eine wichtige Rolle. Die staatlichen Hochschulen werden vom Ministerium für Bildung, Kultur, Sport, Wissenschaft und Technik finanziert; dabei genießen die ehemals kaiserlichen Hochschulen in Tokio einen besonders guten Ruf. In der Spitzengruppe finden sich ebenfalls die fachorientierten Hochschulen für Kunst und Musik in Tokio, die auf Wirtschaft und Recht spezialisierte Hitotsubashi-Universität in Tokio und die 1974 gegründete Reformuniversität Tsukuba. Neben den staatlichen gibt es rund 550 Privatuniversitäten. Die meisten der privaten Hochschulen sind staatlich anerkannt, der Staat finanziert allerdings nur rund zehn Prozent des benötigten Budgets. Die restlichen 90 Prozent setzen sich aus Studiengebühren und Spenden zusammen. Entsprechend sind die Studien-, Eintritts- und Prüfungsgebühren an privaten Hochschulen wesentlich höher. Obwohl einige private Universitäten durchaus mit der Reputation von staatlichen Hochschulen konkurrieren können, ist der Andrang zu den staatlichen um einiges größer – gerade wegen der Unterschiede hinsichtlich der Studiengebühren (vgl. College-Contact 2007, online).

Das Hochschulsystem ist zweistufig und setzt sich aus verschiedenen Hochschuleinrichtungen zusammen, dazu gehören u.a. Technische Colleges, spezielle Trainings-Colleges sowie Zweijahres-Hochschulen (auch Junior Colleges oder *tanki daigaku* genannt) und 4-Jahres-Universitäten (Volluniversitäten = *daigaku*). Die Kurzhochschulen (*tanki = daigaku tandai*), die eine verkürzte Studiendauer von zwei Jahren vorsehen, etablierten sich ab 1950 nach dem

ben der Tokyoer Todai, der prestigeträchtigsten und zugleich ältesten Universität des Landes, gehören Kyodai in Kyoto, Hitotsubashi, Keio und Waseda, allesamt in Tokyo zu den sogenannten „big five“. Sie bilden Japans Elite aus und an diesen Universitäten rekrutieren die großen japanischen Unternehmen ihren Nachwuchs (Freese 2003, S. 1).

amerikanischen Vorbild der Junior Colleges.¹⁰² Lange Zeit markierte die Grenze zwischen 4-Jahres-Universitäten und Kurzhochschulen die Geschlechtersegregation im japanischen Hochschulwesen wie auch im Berufswesen; weitgehend gilt diese Einteilung auch heute noch, sie ist jedoch weniger eindeutig ausgeprägt (s.u., Abb. 6.1 und 6.2). Zunehmend mehr Studierende besuchen 4-Jahres-Universitäten (*daigaku*), während der Anteil der vor allem von Frauen besuchten Kurzuniversitäten (Zweijahres-Hochschulen; *tanki daigaku*) gesunken ist. 4-Jahres-Universitäten bieten überwiegend vierjährige und für medizinische Fächer sechsjährige Studiengänge an. Master-Kurse von zweijähriger und Doktorurse von dreijähriger Dauer werden nur von relativ wenigen AbsolventInnen des Erststudiums belegt¹⁰³ (vgl. Teicher und Teichler 1994, S. 46f.).

69 Prozent der japanischen Undergraduate-Studierenden in Japan belegen geistes- oder gesellschaftswissenschaftliche beziehungsweise künstlerische Fächer. Mit steigendem Ausbildungsgrad verschiebt sich das Gewicht zugunsten der NaturwissenschaftlerInnen. In Masterkursen sinkt der Anteil der Geistes- und Kulturwissenschaften sowie der Kunst auf 40 Prozent; in der Doktorandenausbildung überwiegen deutlich die Naturwissenschaften (vgl. GATE-Germany 2009a, S. 10).

Das japanische Hochschulsystem unterliegt einer engmaschigen staatlichen Kontrolle und Regelung. Das gilt sowohl für die privaten als auch für die öffentlichen (staatlichen und regionalen) Hochschulen. In der jüngsten Zeit wurde allerdings eine umfassende Hochschulreform in Gang gesetzt, um ein neues Governance-System einzuführen, das zu mehr Autonomie und mehr Output-Kontrolle und weniger staatliche Detailaufsicht zu führen soll. Damit wird es z.B. für die Hochschulen einfacher, Curriculum-Reformen durchzuführen, aber es wächst auch der Druck, vorgegebene Output-Ziele zu erreichen, da sonst die Kürzung der staatlichen Zuschüsse droht (vgl. Brender 2003).

Die Aktivitäten zwischen Hochschulen und dem Arbeitsmarkt für HochschulabsolventInnen sind in Japan in hohem Maße durch Vorschriften geregelt und synchronisiert. Z.B. erfolgt der Abschluss des Studiums in Japan landesweit im März und die Einstellung erfolgt in fast allen japanischen Großunternehmen zum 1. April jedes Jahres (vgl. Metzler 1998, S. 48ff.).

¹⁰² Der Abschluss der Oberschule ist die Zugangsvoraussetzung sowohl für die Vierjahreuniversitäten als auch für die Kurzuniversitäten ist. Die bedeutsame Hürde ist allerdings das Bestehen der Universitätseingangsprüfung.

¹⁰³ Außerdem gibt es Technical Colleges (*kôto senmon gakkô*) vor allem für technische Fächer, die die dreijährige Oberschulzeit und ein Kurzstudium in einem fünfjährigen Programm unter einem institutionellen Dach verbinden. Davon macht nur etwa ein Prozent des jeweiligen Altersjahrgangs Gebrauch.

8.3.2 Frauen an japanischen Universitäten

Japans Niederlage im 2. Weltkrieg leitete die zweite große Revision der Frauenbildung nach der Öffnung des Landes (Meiji-Restauration 1868) ein. 1947 wurde die Schulpflicht für beide Geschlechter im Rahmen eines koedukativen, öffentlichen Grund- und Mittelschulwesens auf neun Jahre erhöht (vgl. Langer-Kaneko 1991, S. 113).

Heute ist die Bildungsbeteiligung der Mädchen und Frauen hoch. Im Bildungsboom zwischen 1955 und 1975, der die Übergangsquoten auf Oberschulen steigen ließ, verdoppelte sich nahezu der Anteil der männlichen und weiblichen PflichtschulabsolventInnen, die nach dem Mittelschulabschluss auf die Oberschule wechselten, und erreichte um 1975 ca. 90 Prozent. Schon zu dieser Zeit schlossen mehr weibliche als männliche Jugendliche die Oberschule ab. Diese Tendenz hält weiterhin an (vgl. Ernst et al. 1993, S. 5-7, S. 22-24).

Der allgemeine Universitätszugang für Frauen in Japan erfolgte nach dem 2. Weltkrieg und damit relativ spät. Bis dahin gab es für Frauen separate höhere (Fach-)Schulen (Teichler 1975, S. 88). In der Phase zuvor waren bereits seit 1918 Forderungen nach einem Hochschulstudium für Frauen diskutiert worden, waren aber – wie Krämer (2006) zeigt – in den 1930er Jahren immer noch nicht verwirklicht. In den von Krämer untersuchten japanischen Bildungsreformplänen war die Zulassung von Frauen zur höheren Bildung ein viel diskutiertes und dringendes Thema. Bereits zu dieser Zeit war die Einrichtung separater Frauenhochschulen eine der erwogenen Optionen, denn im Zusammenhang mit den Reformplänen wurde diskutiert, ob die direkte Zulassung von Frauen zu den Universitäten allgemein gesetzlich geregelte Praxis sein sollte, oder ob separate Einrichtungen geschaffen werden sollten, also ob: „Frauen zusammen mit Männern an höherer Bildung teilhaben sollten oder in eigenständigen Frauenuniversitäten; schließlich damit zusammenhängend die Frage, ob die zu vermittelnden Inhalte separat sein sollten“ (Krämer 2006, S. 71). Diskutiert wurde in den 1930er Jahren auch eine inhaltliche Angleichung und eine rechtliche Gleichstellung der höheren Mädchenschulen mit den Mittelschulen (Krämer 2006, S. 72ff.).

Fördernde Kräfte der Frauen(hochschul)bildung in Japan waren: Das Bildungsideal, das eine hohe Bildung der Frau (in ihrer Rolle als Hausfrau und Mutter) favorisierte; die christlichen Missionen, die in Mädchenschulen eine Möglichkeit sahen, Normen und Wertvorstellungen in der Bevölkerung zu beeinflussen, und schließlich die Entwicklung der ersten Frauenbewegung in Japan, die sich für die Verbesserung des Status der Frau in der japanischen Gesellschaft einsetzte (Teichler 1975, S. 88). Die Hochschulöffnung für Frauen und die Durchsetzung des Prinzips der Koedukation in den höheren Schulen gelten als Ergebnis der amerikani-

schen Besatzungspolitik: Der Hochschulzugang für Frauen und die bis zur 9. Klasse obligatorische Koedukation gehören zu den wichtigen Bildungsreformen aus der Zeit unmittelbar nach dem 2. Weltkrieg (1946-50), die von der amerikanischen Besatzungsmacht vorangetrieben worden waren (vgl. Teichler 1975, S. 143). Mit Blick auf den Beginn der höheren Frauenbildung in Japan resümierte Teichler bereits 1975: „Generell wurde eine hohe Bildung der Frau in ihrer Rolle als Hausfrau und Mutter für wünschenswert gehalten“ (ebd., S. 88).

Mit dem Bildungsboom expandierte auch der Übergang in tertiäre Bildungsinstitutionen – je nach Hochschulart und Dauer des Studiums allerdings unterschiedlich stark, wie in Abbildung 6 und 7 zu sehen ist. Zudem zeigen die Daten der Weltbank (2007) und United Nations für 2009 geringere Immatrikulationraten der Frauen (in Prozent der entsprechenden Altersgruppe) als der Männer (s.o. United Nations 2009, S. 181; UNESCO Institute for Statistics 2010 sowie Hausmann, Tyson, Zahidi 2007, S. 6ff.). Eine nähere Betrachtung der Strukturen des japanischen Hochschulsystems und des Studiums zeigt ein komplexes und weniger gleichberechtigtes Bild (vgl. Curtin 2003, S. 1).

Beim Übergang von der Schule zur Hochschule zeigen sich größere Unterschiede zwischen Männern und Frauen als beim Oberschulbesuch. Es gibt „traditionelle Demarkationslinien“ zwischen der Frauen- und Männerbildung. Dies zeigt sich darin, dass Frauenbildung in Japan, insbesondere im tertiären Bereich in Bezug auf Bildungsinstitutionen und Studienfachrichtungen in erheblichem Ausmaß geschlechtssegregiert erfolgt.

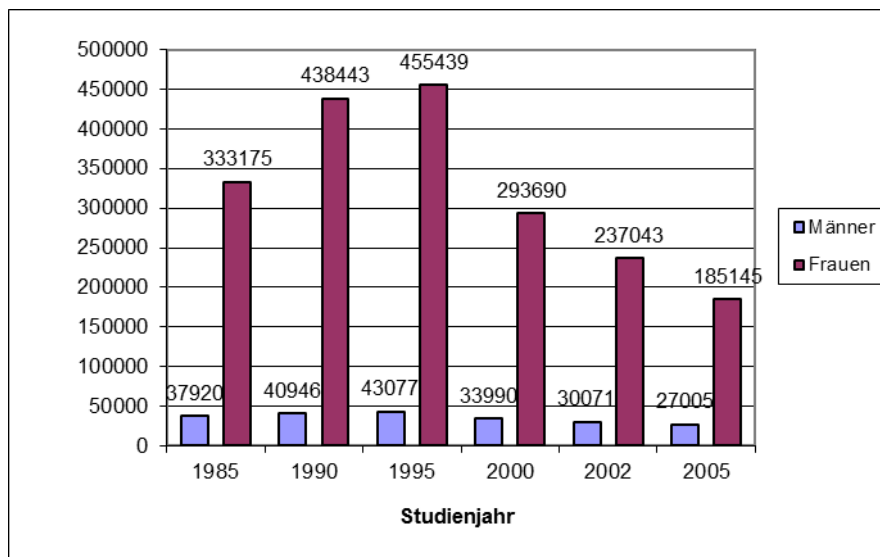
Zunächst hatten die ab 1950 eingerichteten Kurzuniversitäten (Zweijahres-Hochschulen) mehr männliche als weibliche Studierende. Erstere wandten sich jedoch bald nahezu vollständig den Volluniversitäten zu und die Universitäten mit Kurzstudiengängen entwickelten das Image von sogenannten „Bräuteschulen“, deren Status als Hochschulen gleichwohl seit 1965 anerkannt wurde (vgl. Linhart 1981, S. 197f.; Auslitz-Blesch 1995, S. 151). Nahezu unverändert lag der Anteil der *tandai*-Studentinnen an den Studienanfängerinnen seit Anfang der achtziger Jahre bei 38 bis 40 Prozent, während konstant weniger als drei Prozent männlicher Studienanfänger eine Kurzuniversität wählten (vgl. Ernst et al. 1993, S. 11-13; vgl. Windolf 1994, S. 146; vgl. Weber 1998). Das Bild wandelte sich jedoch im Lauf der 1990er Jahre. Seit 1993 ist der Anteil der weiblichen Studierenden an diesen Zweijahres-Hochschulen stetig und beachtlich gesunken (real und prozentual), während der prozentuale Anteil ihrer männlichen Kommilitonen im selben Zeitraum geringfügig gestiegen ist. 2002 besuchte – verglichen mit 1993 – nur noch die Hälfte der weiblichen Studierenden eine Zweijahres-Hochschule. Dem steht ein wachsender Anteil weiblicher Studierender an 4-Jahres-Universitäten gegenüber.

Waren es 1985 noch 434.401 Studentinnen, die eine 4-Jahres-Universität besuchten, verglichen mit 333.175 Studentinnen an Zweijahres-Hochschulen, erreichte das Verhältnis 2005 bereits 1.009.217 (an 4-Jahres-Universitäten) zu 185.145 (2-Jahres-Hochschulen) (vgl. Abbildung 6 und 7).

Laut Auslitz-Blesch (1992) gelten Tandai jedoch immer noch als Bräuteschulen, sie bilden auf einem nicht sehr hohen wissenschaftlichen Niveau in Fächern mit hauswirtschaftlichem Schwerpunkt, in Pädagogik und Geisteswissenschaften aus. Ihre Absolventinnen sind als kurzfristig einsetzbare Arbeitnehmerinnen von der Wirtschaft geschätzt und gelten als Heiratskandidatinnen für die männlichen Universitätsabsolventen in der Firma. Ihre Einstellung als Mitarbeiterinnen ist unproblematisch, weil bei ihnen keine langfristigen Karriereerwartungen vorausgesetzt werden (vgl. ebd., S. 151). Nach Einschätzung der Autorin entspricht der Studienabschluss an einer Kurzhochschule etwa dem Niveau der Hochschulreife in Deutschland. Aus diesem Grund würden 45 Prozent aller Hochschulstudentinnen quasi „unberechtigt“ in der japanischen Hochschulstatistik als Studierende geführt (ebd.).

Für die Arbeitswelt bedeutete die o.g. Segregationstradition für lange Zeit, dass Männer üblicherweise als akademisch besser qualifiziert galten – da sie gewöhnlich an Hochschulen mit längeren Studiengängen und mit höherer Reputation ausgebildet wurden, während sich bei Frauen auf der anderen Seite kein einheitliches Qualifikationsmuster voraussetzen ließ. Curtin (2003, S.1) geht sogar so weit, den zunehmenden Trend der Frauen zum Besuch einer 4-Jahres-Universität als „revolutionär“ zu bezeichnen, da seiner Ansicht nach damit ein Aufholen an „Bildungsreputation“ der Frauen gegenüber den Männern auf dem Arbeitsmarkt zu erwarten ist und sich damit auch ein tiefgreifender gesellschaftlicher Wandel vollziehen werde (vgl. ebd.).

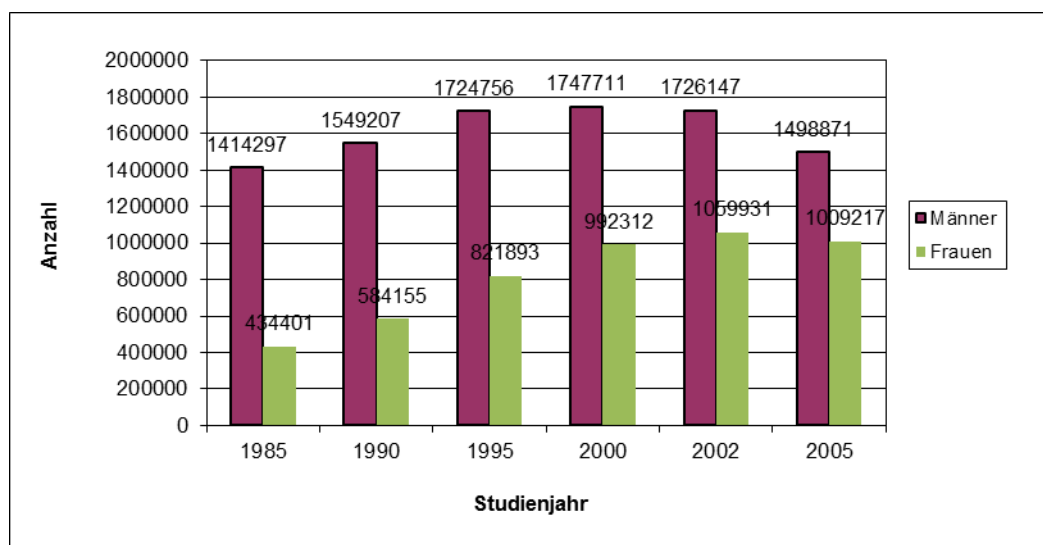
Abbildung 6: Zahl der Studierenden an 2-Jahres-Universitäten in Japan nach Geschlecht



Quelle: Ministry of Education, Culture, Sports and Technology, 2003

Auch spezifische Inhalte der Frauenbildung (wie etwa die Ausrichtung auf Haushalt und Erziehung) reflektieren traditionelle Geschlechtsrollenzuschreibungen. Das Lehrangebot der Kurzuniversitäten orientiert sich z.T. bis heute an traditionellen Vorstellungen von Frauenbildung. Neben geistes- bzw. kulturwissenschaftlichen Fächern sind dort haushalts- und erziehungswissenschaftliche Fächer vertreten, die zum Teil auf typische Frauenberufe vorbereiten.

Abbildung 7: Zahl der Studierenden an 4-Jahres-Universitäten in Japan nach Geschlecht



Quelle: Ministry of Education, Culture, Sports and Technology (2003; 2011)

Zusammenfassend zeigt die Entwicklung der Nachkriegszeit, dass Frauenbildung in Japan durch Expansion und Traditionsverhaftetheit gleichermaßen charakterisiert ist. Der Bildungs-

boom entfaltete eine Dynamik, die bei den Frauen zu kontinuierlich steigenden Studierquoten und hohen Zuwachsraten führte (Studierquote 1955: 5%, 1989: 36,8%). Ende der achtziger Jahre nahm mehr als ein Drittel aller 19-jährigen Frauen ein Studium an Voll- oder Kurzuniversitäten auf; 2002 betrug die Übergangsrate von der Schule zur Hochschule bei den Frauen mehr als 48 Prozent. Allerdings entschied sich die Mehrheit der Studienanfängerinnen für eine Kurzuniversität, damit zeichnete sich auch nach dem „weiblichen Bildungsboom“ eine Geschlechtersegregation neuer Art ab. Tendenziell steigt aber seit den 1990er Jahren die Zahl der jungen Frauen, die an einer 4-Jahres-Universität studieren.

Für 2005 konstatiert die japanische Regierung eine weiterhin positive Entwicklung der Bildungsbeteiligung von Frauen auf den verschiedenen Ausbildungsstufen. Dies gilt jedoch hauptsächlich für den Oberschul- und Hochschul-Besuch bis zum ersten Studienabschluss. Danach setzen immer noch mehr als doppelt so viele männliche Studierende wie weibliche das Studium nach dem BA-Abschluss fort:

„In FY2005 [FY = fiscal year; Anm. CR], advancement rate was 96.8% for women and 96.1% for men, which suggests a few more female students enter high school than male students. The university (undergraduate course) advancement rate stands at 51.3% for men and 36.8% for women in FY2005, indicating that male students see the rate 15 points higher than female students. Since 13.0% of female students enter junior colleges, the women's total advancement rate for higher education is 49.8%. While the women's university advancement rate has been rising recently, the advancement rate for junior colleges is falling sharply over these few years after hitting a peak at 24.9% in 1994. An increasing number of male and female students are entering graduate schools immediately after completing their undergraduate studies. The graduate school advancement rate stands at 14.8% for male students and 7.2% for female students as of FY 2005” (The Cabinet Office 2006, S. 28)

Die sinkenden Geburtenraten verändern die japanische Hochschullandschaft. Die Hochschulen stehen im Wettbewerb um Studierende und Hochschulen werden fusioniert (GATE-Germany 2009a, S. 10). Im Zusammenhang mit diesem Wandel werden verstärkte Anstrengungen unternommen, um die „weiblichen Reserven“ für akademische Karrieren zu mobilisieren. Dazu würde auch gehören, die Zahl der weiblichen Studierenden an Vollzeituniversitäten, in natur- und ingenieurwissenschaftlichen Studienfächern und im Promotionsstudium zu steigern. Dass dies tatsächlich zu den angestrebten Zielen gehört, verdeutlicht z.B. das Weißbuch on Gender Equality der japanischen Regierung von 2006 (vgl. The Cabinet Office 2006).

Die männlichen Studienanfänger bevorzugen zu über 90 Prozent 4-Jahres-Universitäten. Zwar strömen immer mehr japanische Frauen an diese Universitäten, den Vorsprung der Männer konnten sie jedoch bisher nicht einholen (vgl. Windolf 1994, S. 124).¹⁰⁴

Frauen als Lehrende an Hochschulen in Japan

Der Anteil der Frauen unter den ForscherInnen an Hochschulen beträgt 11,9 Prozent (Survey of Research Development and Annual Report on the State of the Formation of a Gender Equal Society, MEXT, zitiert nach GATE Germany 2009a, S. 9). Ist der Anteil der Frauen als Lehrende in Grundschulen noch sehr hoch (60 %), sinkt er auf zehn bis 20 Prozent der Lehrenden an Universitäten. In den prestigeträchtigsten, den ehemals kaiserlichen Universitäten ist ihr Anteil am geringsten; auch als LeiterInnen von Hochschulen finden sich kaum Frauen:

„Female teachers and female faculty members account for a smaller percentage of higher positions. Female teachers occupy 60% of all teaching jobs at elementary school, but the percentage of female teachers becomes lower at lower secondary school and upper secondary school. The percentage of female principals and vice principals is upwardly increasing in the long term, from 4.1% in 1990 to 18.2% in 2005. However, female principals and vice principals still register a lower percentage than female teachers. Women account for more than 40% of faculty members at junior colleges, but they account for 10% to 20% at universities. In particular, women still make up only a small percentage of professors or university presidents“ (The Cabinet Office 2006, S. 25).

D.h. die beschriebene Arbeitsmarktsegregation, die in wenig qualifizierte, befristete, weniger gut bezahlte Frauentätigkeiten und qualifizierte, lebenslange, gut bezahlte Männerkarrieren unterteilt, und Frauen umso stärker benachteiligt, je höher deren formale Qualifikation ist, findet sich in noch verschärfter Form im wissenschaftlichen Lehrberuf wieder. Hier gilt: Je statushöher die Beschäftigung, desto geringer der Frauenanteil.

Auslitz-Blesch (1992) hat Ende der 1980er Jahre Wissenschaftlerinnen an der renommierten japanischen „Hokudai“, der Universität von Hokkaido, befragt. Sie konstatiert, dass diese Universität, wie alle ehemals kaiserlichen Universitäten, auch heute noch als frauenfeindlich gelten kann. Frauen würden vom Verwaltungs- und Lehrpersonal bei Einstellung und Beförderung diskriminiert und seien sowohl als Studierende, besonders aber als Lehrende in „einem permanenten Minderheitenstatus“ (ebd., S. 159). In der Zusammenfassung ihrer Untersuchung macht sie deutlich, dass viele der Prestigefaktoren und materiellen Vorteile (Macht, lebenslanger Beamtenstatus, geregelte Sozialversicherungen und vor allem Forschungstätigkeit), die

¹⁰⁴ 1960 betrug die Studierquote (Anteil der Studierenden an der Gruppe der 19jährigen Bevölkerung) der Männer an Volluniversitäten 15,2 Prozent (Frauen: 2,6%), der absolute Abstand betrug damals 12,6 Prozent. 1990 betrug sie bei den Männern 36,7 Prozent (Frauen: 13,5%); der absolute Abstand (= 23,2%) hat sich also fast verdoppelt (Windolf 1994, S. 125).

mit einer Wissenschaftlerposition an einer japanischen, ehemals kaiserlichen Universität verbunden sind, sich in der Berufswirklichkeit von Wissenschaftlerinnen nicht wiederfinden lassen:

„Die Realität der beruflichen Situation der Wissenschaftlerinnen entspricht jedoch eher dem Bild eines traditionellen Frauenberufes, nämlich dem einer Lehrerin oder Erzieherin. Die Frauen sind vorrangig mit der Lehre für die Anfangssemester in der ‚Abteilung für Allgemeinbildung‘ tätig und konzentrieren sich hierbei auf die sog. Frauenfächer, vor allem Sprache und Literatur. An den anderen Fakultäten verbleiben sie mit nur wenigen Ausnahmen ungewollt in der Position der Assistenten, hinter der sich die verschiedensten Berufsbilder verbergen“ (Auslitz-Blesch 1992, S. 169).

8.4 Geschichte der japanischen Frauenuniversitäten

Höhere Frauenbildungseinrichtungen gibt es in Japan seit Ende des 19. Jahrhunderts. 14 private höhere Frauenschulen wurden von 1904 bis 1920 als *Fachschulen im Hochschulrang* anerkannt (Teichler 1975, S. 88). Da eine berufliche Verwertung der dort erworbenen Qualifikationen „weder gewünscht noch beabsichtigt war“ (ebd.), wurden sie staatlicherseits auch nicht nennenswert unterstützt. Wie in vielen anderen Ländern auch, stand japanischen Frauen mit höherer Bildung nur das Erziehungswesen als Berufssegment zur Verfügung. Eine Ausnahme macht die Medizin. Zum Medizinstudium waren Frauen in Japan zugelassen, bevor das z.B. in Deutschland der Fall war¹⁰⁵ (vgl. Teichler 1975, S. 88; vgl. auch Lee 1998, S. 77)¹⁰⁶. Die höheren Fachschulen für Frauen strebten schon relativ früh nach Aufwertung ihrer Einrichtungen: Bereits 1919 hatten mehrere nur für Frauen zugelassene (private) höhere Fachschulen versucht, *Universitätsstatus* zu erlangen – sie hatten allerdings keinen Erfolg. Auch die Lehrerinnenseminare bzw. Pädagogischen Frauenhochschulen bemühten sich Mitte der 1930er Jahre vergeblich, die Umwandlung ihrer Einrichtungen in Universitäten zu erreichen (vgl. Krämer 2006, S. 75).

Die Situation änderte sich stark mit dem Ende des 2. Weltkriegs, denn zwischen 1945 und 1949 erfolgte eine grundlegende Umstrukturierung des japanischen Bildungssystems unter der Aufsicht der amerikanischen Besatzungsbehörden. Dabei wurde das Ziel, Frauen den regulären Zugang zu Universitäten zu öffnen, als eines der Hauptelemente des Umstrukturierungsprogramms der amerikanischen Besatzungsbehörden im Hochschulbereich bezeichnet. Gleichzeitig unterstützte die zuständige Einheit in der Besatzungsbehörde, die Civil Informa-

¹⁰⁵ Die erste Frau, die an der Universität Marburg einen Dokortitel erwarb, war eine Japanerin: Todako Urata promovierte 1905 im Fach Medizin (vgl. Metz-Becker 2008, S. 37).

tion and Education Section (CIE), die Frauenuniversitätsidee, denn insbesondere die Inhaberin des Postens Advisor on Women's Education innerhalb des CIE arbeitete mit den privaten höheren Fachschulen für Frauen zusammen und unterstützte deren Bemühungen, als Universität anerkannt zu werden (vgl. Krämer 2006, S. 154f.).

Bereits Ende 1946 – noch vor der Umstrukturierung des Hochschulsystems – hatte die Lobbyarbeit der Frauenhochschulen zur Zulassung als Frauenuniversitäten begonnen, und der „Verband der Frauenuniversitäten“, dem insgesamt 32 Frauenhochschulen angehörten, wurde gegründet (vgl. Krämer 2006, S. 208).

„Ihre inhaltlichen Vorstellungen als Verband beschränkten sich zum Gründungszeitpunkt darauf, dass die teilnehmenden Hochschulen alsbald Universitäten werden wollten [...] In den Bedingungen zur Aufnahme in den Verband war festgelegt, dass ein Schwerpunkt der Ausbildung der sich bewerbenden Institution im Bereich Allgemeinbildung liegen musste. Damit waren die rein auf Haushaltswissenschaft spezialisierten Höheren Fachschulen für Frauen von der Mitgliedschaft ausgeschlossen“ (Krämer 2006, S. 208).

Begründet wurde die Forderung nach Frauenuniversitäten mit Nachteilen für das Frauenstudium an koedukativen Universitäten. So lautete die Begründung für eine parlamentarische Eingabe durch die „Höhere Pädagogische Hochschule für Frauen Nara“ vom Juli 1948:

„Um gleiche Rechte für Männer und Frauen zu erreichen, ist es notwendig, eine große Zahl von hoch gebildeten Frauen in die Gesellschaft zu entsenden. Weil überdies unter den gegenwärtigen Verhältnissen in unserem Land an koedukativen Universitäten viele Nachteile für das Frauenstudium bestehen, [...] wollen wir die Höhere Pädagogische Hochschule Nara als staatliche Frauenuniversität errichten“ (Fujiwara 1994, S. 95, zitiert nach Krämer 2006, S. 208f.).

Als Ergebnis dieser Bemühungen entstanden bis 1949 23 Frauenuniversitäten aus schon bestehenden Einrichtungen.¹⁰⁷ 18 davon waren private, aus ehemaligen höheren Fachschulen für Frauen hervorgegangene Frauenuniversitäten, von denen fünf Einrichtungen bereits 1948 in einem vorgezogenen Verfahren Universitätsstatus erlangten. Diese fünf (Seishin-Universität, Tsudajuku-Universität, Tokyo-Frauenuniversität, Nohin-Frauenuniversität und Kobe-Jogakuin-Universität) waren Mitgliedshochschulen des Frauenuniversitätsverbandes (vgl. Krämer 2006, S. 209). Zusätzlich zu den 18 privaten wurden drei regionale (präfekturelle) Frauenuniversitäten eingerichtet sowie zwei zentral-staatliche: die Ochanomizu-Frauenuniversität (Ochanomizu Joshi Daigaku) in Tokyo und die Frauenuniversität Nara (Nara Joshi Daigaku) (vgl. ebd.).

¹⁰⁶ Lee (1998, S. 77) nennt einen Zeitraum von 1890 bis 1919 als Spanne der Einrichtung von höheren Frauenhochschulen mit Hochschulrang. Sie seien meist ehemalige medizinische Fachschulen oder Lehrerbildungsanstalten für Frauen gewesen, die zu höheren Fraueninstitutionen umgestaltet wurden.

¹⁰⁷ 168 Universitäten wurden in diesem Zeitraum in Japan insgesamt eingerichtet (Krämer 2006, S. 209).

Die als Universitäten anerkannten Pädagogischen Hochschulen für Frauen hatten schon vor der Anerkennung erweiterte Funktionen wahrgenommen, sie wollten nicht als Lehrerinnenbildungseinrichtungen allein fungieren, sondern allgemeine Bildungsinhalte auf Universitätsniveau vermitteln (vgl. Krämer 2006, S. 210).

Neben *4-Jahres-Universitäten* entstanden 1948 auch *Zweijahres-Universitäten für Frauen*, denn es tauchten Zweifel daran auf, dass das Qualitätsniveau aller höheren Fachschulen für Frauen, die sich um Universitätsstatus bemühten, dem von 4-Jahres-Universitäten entsprach. Die Vertreterinnen der Frauenfachschulen machten daher den Vorschlag, einige Hochschulen vorübergehend als 2-Jahres-Universitäten zuzulassen (ebd., S. 181f.).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass eine spezifische historische Konstellation in Japan ausschlaggebend war für die staatliche Initiative, Frauenuniversitäten bzw. -hochschulen zu etablieren. Motive für die Einrichtung bzw. die „Aufwertung“ von Frauenbildungseinrichtungen nach dem 2. Weltkrieg waren:

- Der Bedarf an akademisch ausgebildeten Frauen, um den neuen Gleichheitsgrundsätzen in der Verfassung nach dem 2. Weltkrieg gerecht zu werden. Dieser „Sprung nach vorn“ traf auf ein Misstrauen gegenüber Koedukation (Krämer 2006);
- Die Haltung der zuständigen amerikanischen Offiziere der Civil Information and Education Section (CIE) innerhalb der US-amerikanischen Besatzungsbehörde, die nicht unerheblichen Einfluss hatte;
- Die Lobbyarbeit der bereits existierenden Frauenhochschulen, die schon weit vor dem 2. Weltkrieg um die formale Aufwertung in den Universitätsrang gekämpft hatten.

Es gibt keine klare Kontinuität eines historisch geschlechtssegregierten Bildungssystems bis zu den Frauenuniversitäten der Nachkriegszeit (oder von heute); Krämers Untersuchungen zeigen, dass Reformforderungen schon aus den 1920er Jahren stammten, und dass bereits (kurz) vor der Zulassung von Frauenuniversitäten alle Universitäten prinzipiell für Frauen geöffnet wurden (1947) – insofern hätte erstens die Geschichte auch einen anderen Verlauf nehmen können und zweitens kann nicht behauptet werden, dass die Etablierung der Frauenuniversitäten eine amerikanische Initiative war (Krämer 2006, S. 253), denn trotz der aktiven Unterstützung der Zuständigen im erziehungswissenschaftlichen Komitee der amerikanischen Besatzungsbehörden war die japanische Initiative ein wichtiger Faktor. Die Initiative der japanischen Seite, die vormaligen höheren Frauenschulen als Universitäten weiterzuführen, die auch auf staatlicher Seite unterstützt wurde, traf auf Akteurinnen im CIE, die aus persönlich-

biographischen Gründen ein Interesse an einem solchen System hatten, da sie die Women's College-Idee aus den USA mitbrachten.

„...der Aufbau eines Netzes von Universitäten, die nur Frauen unterrichteten, [basierte] auf japanischen Gegebenheiten und japanischer Initiative. Ursprünglich war eines der Motive bei der Gründung der Frauenhochschulen vor 1945 zwar gewesen, dass Frauen zu den Männerhochschulen nicht zugelassen waren, doch nachdem diese Zulassungsmöglichkeit seit 1946 bzw. 1947 gegeben war, bedeutete dies nicht, dass die nun schon seit einigen Jahrzehnten operierenden Frauenhochschulen ihre Identität aufgeben wollten. Die Tradition von Hochschulen nur für Frauen, und, in Gestalt der Haushaltswissenschaft, die Tradition eines Faches, das nur Frauen lernten, hatte bis Kriegsende vielmehr tiefe Wurzeln geschlagen. Die Bereitschaft auf japanischer Seite, diese Institutionen höherer Bildung weiterzutragen, traf sich mit der Linie der maßgeblichen Akteurinnen im CIE, die auch aus persönlich-biographischen Gründen ein Interesse an einem solchen System hatten [...] Druck vom CIE [war] kaum der entscheidende Faktor, der das letztlich entstandene System durchsetzte“ (Krämer 2006, S. 211).

Schon 1948/49 teilten sich die Frauenhochschulen in zwei Gruppen: in die Gruppe der Einrichtungen, die den Status als Voll-Universität (4-Jahres-Universität) anstrebten, zu denen z.B. die Tokyo Women's University gehörte, d.h., die heute renommiertesten Frauenuniversitäten, und in die Gruppe der Institutionen, die zum Zeitpunkt der Zulassung als Universität die Kategorie Kurzuniversität (ein neu geschaffener Hochschultyp) wählten.

8.5 Japanische Frauenuniversitäten im Wandel

Zurzeit sind etwa ein Fünftel aller 4-Jahres-Universitäten (überwiegend private) Frauenuniversitäten (*joshi daigaku*, vgl. Auslitz-Blesch 1992, S. 152). Nur eine Minderheit japanischer Hochschulstudentinnen studiert an koedukativen 4-Jahres-Universitäten. Nach Webers (1998) Einschätzung kann generell gesagt werden, dass Studentinnen in den Bildungsinstitutionen umso weniger präsent sind, je höher deren Prestige eingeschätzt wird.

Als renommierteste private Frauenuniversität des Landes gilt die Japan Women's University (s.u.). Die Universität unterhält einen Campus in Tokio und in der Präfektur Kanagawa (vgl. Brender 2003, S. 3). Die Showa Women's University ist eine weitere sehr renommierte Frauenuniversität (vgl. ebd.).

8.5.2 Druck zur Modernisierung und Reform der Frauenuniversitäten

Am Beispiel verschiedener Frauenhochschulen beschreibt Brender (2003) in einem Artikel im *Chronicle of Higher Education* charakteristische weibliche Bildungsverläufe und das Bemühen um Modernisierung und Reform der Frauenuniversitäten. Nach seiner Einschätzung wird der Wettbewerb um Studentinnen und damit der Kampf um das Weiterbestehen der Einrich-

tungen schwerer, da zunehmend weniger Studentinnen den sogenannten „Tunnel-Bildungsweg“, nämlich vom Kindergarten an die einer Frauenuniversität angeschlossenen Bildungseinrichtungen wählen. Studentinnen mit diesem Bildungsweg seien – so Brender – typisch für die japanischen Frauenuniversitäten gewesen. Allerdings sind die japanischen Frauenuniversitäten dem Phänomen des nachlassenden Interesses der Frauen in unterschiedlichem Maße ausgesetzt, da sie eine in sich sehr heterogene Gruppe bilden:

„Women's universities, locally called joshidai, form a broad spectrum: from chic, prestigious institutions that rival Smith and Wellesley to financially strapped, academically mediocre colleges struggling to survive. Those less-prestigious institutions had, in the past, operated primarily as finishing schools, offering majors in such subjects as home economics. Many are overhauling their academic programs, and some have started admitting men. But even that is no guarantee of success“ (Brender 2003, S. 4).

Die Krise der Frauenuniversitäten – im Sinne sinkender Studierendenzahlen – scheint die renommierten Frauenhochschulen mit zeitlicher Verzögerung zu treffen: Während z.B. die Showa University noch 2003 von regelmäßig steigenden Studentinnenzahlen berichtete (s.u. Brender 2003), waren 2006 die Bewerberinnenzahlen schon im zweiten Jahr deutlich zurückgegangen und die Universität hatte (allerdings vergeblich) die Eingangsvoraussetzungen gelockert, um die Studentinnenzahlen wieder zu steigern (s.u. Deutsches Institut für Pädagogische Forschung 2006, S. 5f.):

„A handful of elite institutions have seen their enrollments steadily increase in recent years. ‘We have seen a 50-percent growth in applications,’ says Shoko Goto, president of Japan Women's University, considered the best women's institution in the country. The university is home to 5,900 students and has campuses in Tokyo and in Kanagawa prefecture. Kiyosi Hirai, president of Showa Women's University, another of the elite institutions, says his institution has also seen the number of applicants rise, especially among women interested in studying nutrition, architecture, and the sciences“ (Brender 2003, S. 3)

Viele andere Frauenuniversitäten stehen allerdings vor dem Problem, dass Absolventinnen der den Universitäten angeschlossenen Oberschulen sich nicht mehr quasi automatisch für die Frauenuniversität entscheiden, sondern andere Optionen wahrnehmen. Für die Hochschulen selbst ist das ein Anstoß, ihre Curricula zu überarbeiten, das „eigene Profil zu schärfen“, modernere Fächer anzubieten, insbesondere das Graduierten-Studium auszubauen und zugleich eine Neubestimmung ihrer Ziele anzugehen. Der Trend scheint zu mehr Informatik und naturwissenschaftlichen Fächern zu gehen, gleichzeitig sollen die traditionellen Fächer einerseits vom „Hauswirtschafts-Image“ befreit werden, andererseits wird neues Gewicht auf Gender-Themen im Rahmen der traditionellen Fächer gelegt.

„Many of the institutions also are greatly expanding their graduate programs. Women's universities are also putting a ‘feminine’ spin on many traditional courses, especially in architecture and economics. For example, architecture courses emphasize interior design over structural design,

while economics departments offer courses that focus on gender or female entrepreneurship” (ebd.).

Auch andere Maßnahmen zeigen, dass die Frauenhochschulen – allerdings nicht nur diese – im Wettbewerb um Studierende stehen:

„Nach Angaben von Sprechern der jeweiligen Hochschulen ist es der Showa Women's University, der Seijo University und der Elisabeth University of Music nicht gelungen, mit einem früheren Universitätszugang mehr Studenten anzulocken. Ein neues Verfahren ermöglicht Obereschülern einen Universitätseintritt bereits nach einem zweijährigen statt dem bisher üblichen dreijährigen Oberschulbesuch. Damit sollen die aufgrund sinkender Geburtenraten zurückgegangenen Bewerberzahlen erhöht werden (...) Die drei Hochschulen möchten jedoch die Möglichkeit des vorzeitigen Hochschulzugangs trotz des anfänglichen Misserfolgs beibehalten (JSPS Rundschreiben: Nr. 2, 2005; Quelle: Yomiuri 07.02.2005)“ (Deutsches Institut für Pädagogische Forschung 2006, S. 5f.).

Wie weit Feminismus und Empowerment von Frauen einen Platz an den Frauenhochschulen in Japan haben, wird in der Literatur unterschiedlich beantwortet. Einerseits zeigte eine jüngere japanische Umfrage zu Frauenuniversitäten, dass als Begründung, warum Mädchen an Frauenhochschulen studieren, häufig Elemente des „women empowerment“ genannt werden:

„In a recent national survey of women attending such universities, most said that they chose to enroll in a women's institution in order to express their abilities and personalities more freely, to take leadership roles they would be reluctant to take in coed institutions, to undertake special majors, and to study without the distraction of men“ (Brender 2003, S. 4).

Eine dem widersprechende (möglicherweise aber nicht zu verallgemeinernde) Einschätzung findet sich bei Brian J. McVeigh, dem ehemaligen Leiter eines Women's Studies Fachbereichs an einem japanischen Women's College (vgl. McVeigh 1997 und 2002), der am Beispiel dieses Colleges konstatiert, dass, im Unterschied zum amerikanischen Modell, japanische Frauenuniversitäten ein altmodisches Rollenmodell vermitteln und vom feministischen Ideengut amerikanischer Women's Colleges wie Smith und Wellesley weit entfernt seien. Dieser konservative Geist, den er in den japanischen Women's Colleges zu erkennen meint, finde allerdings seine Entsprechung in einer der Tradition zugeneigten Haltung in der japanischen Gesellschaft – auch mancher japanischer Studentinnen.

8.6 Fallstudien japanischer Frauenuniversitäten

Die japanischen Frauenuniversitäten haben eine große Bandbreite in Bezug auf Größe, Fächerspektrum, Trägerschaft etc. Daher wurden Fallbeispiele gewählt, die möglichst unterschiedliche Einrichtungen widerspiegeln: eine mittelgroße staatliche, eine private medizinische Universität sowie eine traditionsreiche große private Frauenuniversität.

8.6.1 Ochanomizu University

Ochanomizu University¹⁰⁸ ist eine traditionsreiche staatliche Frauenuniversität¹⁰⁹ mit einem umfangreichen Studien- und Forschungsprogramm. Sie liegt in der Präfektur Tokio. Mit mehr als 3.000 Studierenden gehört sie zu den mittelgroßen unter den hier untersuchten Universitäten. Etwa ein Drittel der Studentinnen sind Graduate-Studierende und Promovierende.

Eingeschrieben sind 3.277 Studentinnen, davon 2.201 im Undergraduate-Bereich und 1.076 im Graduate-Bereich (darunter 564 Master-Studentinnen und 512 Promovendinnen), außerdem studieren hier etwa 200 internationale Studierende. 246 Lehrende und Forschende unterrichten die Studentinnen.¹¹⁰

Die Vorgängereinrichtung der Ochanomizu University wurde 1875 als Tokyo Women's Normal School in Ochanomizu eröffnet. Damals war sie die einzige Bildungseinrichtung, die Frauen „höhere Bildung“ vermittelte. 1908 wurde sie in die „Höhere Normalschule für Frauen Tokyo“ (jap. joshi kōtō shihan gakkō) umgewandelt und damit zu einer Lehrerinnen-Bildungsanstalt. Zur Universität wurde die Ochanomizu University 1949. Damit ist die Ochanomizu University eine der Hochschulen bzw. Schulen für Lehrerinnenbildung, die 1949 im Rahmen der hochschulpolitischen Aktivitäten der amerikanischen Besatzungsbehörden die Einstufung als Universität erreichte.

Das Fächerspektrum hat sich in der Geschichte der Universität nicht wesentlich verändert: Schon zu Beginn gab es die heute noch existierenden Fakultäten Sprach- und Literaturwissenschaften, Naturwissenschaften sowie Hauswirtschaft (später getrennt in Science und Home Economics, letzteres umbenannt in Human Life and Environmental Sciences). Die ersten Master-Programme wurden in den 1960er Jahren geschaffen (Home Economics 1963; Science 1964; Humanities 1966). 1986 wurde als Forschungsinstitut das Institute for Women's Studies eingerichtet, das 1996 vom Institute of Gender Studies abgelöst wurde. In Zusammenarbeit mit diesem wird das Graduiertenprogramm „Gender and Social Science“ und das Promotionstudium organisiert.

Die Universität gliedert sich in die folgenden Fakultäten und Fachbereiche:

¹⁰⁸ Für die folgenden Informationen zur Ochanomizu University vgl. Ochanomizu University 2009 und 2010.

¹⁰⁹ Es gibt zwei staatliche Frauenuniversitäten, die Ochanomizu University und die Universität Nara in der gleichnamigen Präfektur.

¹¹⁰ Weitere Lehrende sind in den der Universität angeschlossenen Schulen, der Senior High School, Junior High School, Elementary School und dem Kindergarten beschäftigt.

Tabelle 24: Fakultätsstruktur der Ochanomizu University 2009

Faculty of Letters and Education
Dept. of Japanese Language and Literature
Dept. of Asian Languages
Dept. of Literature and Culture
Dept. of English and French Languages
Dept. of Literature and Culture
Dept. of Applied Japanese Linguistics
Dept. of Philosophy
Dept. of History and Art History
Dept. of Cultural and Historical Studies
Dept. of Dance and Music
Faculty of Science
Dept. of Mathematics
Dept. of Physics
Dept. of Chemistry
Dept. of Biology
Dept. of Information Sciences
Faculty of Human Life and Environmental Sciences
Dept. of Nutrition and Food Science
Dept. of Human Environmental Science
Dept. of Human Biological Studies
Institute for Environmental Science for Human Life
Institute for Gender Studies
Research Center for Child and Adolescent Development and Education

Quelle: Eigene Zusammenstellung nach Ochanomizu University, Website, 2009

Die Universität betreibt *12 Forschungszentren*, in denen naturwissenschaftliche, gesellschaftswissenschaftliche, pädagogische und sprachwissenschaftliche Forschung betrieben wird (Institute for Gender Studies, Institute of Environmental Science for Human Life, Ochanomizu Research Center for Human Development and Education(ORC), The Glycoscience Institute, Life-World Watch Center, Center for Soft Matter Physics, Marine and Coastal Research Center, Center for Informational Biology, Center for Comparative Japanese Studies, Center for Women's Education and Development, Radioisotope Research Center, Health Care Center).

Zum Graduate-Studienangebot gehören z.B. folgende Master-Programme: Comparative Studies of Societies and Cultures; Human Developmental Sciences; Gender and Social Sciences; Life Sciences; Advanced Sciences. Als Beispiel für die Graduierten-Studiengänge der Universität soll hier der *Master-Studiengang Gender and Social Sciences* dargestellt werden.

Der Abschluss dieses Studiums bereitet auf den Promotionsstudiengang „Interdisciplinary Gender Studies“ vor. Der Studiengang wird in Verbindung mit dem Institute for Gender Studies der Ochanomizu University durchgeführt. Dieses Forschungsinstitut ist Teil des Lehr- und Forschungsbereichs für Gender Studies an der Ochanomizu University und setzt sich aus sozialwissenschaftlicher Sicht mit Theorien der Gender-Forschung auseinander.

Die Lehrziele des Graduierten-Programms Gender and Social Sciences zielen auf die „Vermittlung von zukunftsfähigen Kompetenzen ebenso wie auf die Förderung von international aktiven Frauen für eine globalisierte Welt, an der Männer und Frauen gleichberechtigt teilhaben“ (nach Ochanomizu University, Website, 2009).

Nach Studienabschluss nimmt – nach Angaben der Universität – etwa die Hälfte der Absolventinnen eine Berufstätigkeit in Behörden oder Regierungsstellen, als NPO- oder NGO-Mitarbeiterinnen, als Lehrerinnen, Unternehmensangestellte oder Forscherinnen auf. Andere wechseln in das Promotionsstudium.

8.6.1.1 Gender and Development Studies

Eine Besonderheit ist die Einrichtung eines Instituts für „Gender and Development Studies“, die 1997 erfolgte. Das Institut bot als erstes in Japan einen Master-Abschluss mit diesem Schwerpunkt an. Das Studium konzentriert sich auf eine „gender-sensible Entwicklungswissenschaft“, wobei es weniger um eine politisch-ökonomische Dimension von Entwicklung geht, sondern um einen Entwicklungsbegriff, der sich auf die Persönlichkeit richtet und die Entwicklung der Potenziale der Studentinnen durch die Förderung entsprechender Rahmenbedingungen ermöglichen will. Die Studieninhalte richten sich sowohl auf Japan als auch auf andere Länder, der Ansatz ist interdisziplinär (die Lehrenden kommen aus den Fächern Anthropologie, Soziologie, Geographie, Wirtschaftswissenschaften und Geschlechterforschung) und versucht, Theorie und Praxis zu verbinden.

Eine der Forschungseinrichtungen der Universität neben dem Centre of Women's Studies ist das *Centre for Women's Education and Development Studies*. Hier werden Forschungsprojekte, Praxisprojekte und Konferenzen durchgeführt und es finden Netzwerkaktivitäten statt, die sich mit Problemen von Frauen in Entwicklungsländern befassen, insbesondere, was die Bildung und Ausbildung angeht. U.a. hat ein Konsortium aus fünf japanische Frauenuniversitäten (Tsuda College, Tokyo Women's Christian University, Nara Women's University, Japan Women's University and Ochanomizu University) im Auftrag der Japan International Cooperation Agency (JICA) ein Trainingsprogramm für Lehrerinnen in Afghanistan entwickelt. Spezifische, auf Entwicklungsländer zugeschnittene Problemlösungsansätze und politische Empfehlungen sind Ergebnisse dieser Forschung. In der Selbstbeschreibung des Centres für Women's Education and Development Studies findet sich ein expliziter Bezug auf den Ansatz der Universität als Ganzes zur Verbesserung der Welt beizutragen:

„The Center for Women's Education and Development is committed to carrying out the research being promoted at Ochanomizu University for women in developing countries, who are

among the world's most vulnerable citizens, and hopes to lend support to the university's contributions toward world place" (Ochanomizu University, Centre for Women's Education and Development Studies 2010).

8.6.1.2 Mission-Statement der Ochanomizu University for Women: Ausrichtung auf Empowerment und Gender-Kompetenz

Die „Greetings from the President“, die hier anstelle eines Mission-Statements analysiert wird, nimmt an prominenter Stelle, nämlich im ersten Satz des Statements, Bezug auf die seit der Gründung unveränderte Mission der Universität, Frauen für Führungspositionen auszubilden (zu kultivieren). Damit wird die mehr als einhundertjährige Tradition der Hochschule betont, die als erste Einrichtung für höhere Bildung für Frauen in Japan und als eine von zwei staatlichen Frauenuniversitäten Selbstbewusstsein aus diesen Tatsachen ziehen kann. Dennoch werden die historischen Wurzeln und die unveränderte Mission nicht überstrapaziert, sondern im darauf folgenden Satz des Statements wird, eine führende Rolle beim Empowerment von Frauen einzunehmen, als zukünftige Aufgabe der Universität definiert.

„Our mission to cultivate women leaders remains unchanged to this day. Moreover, as an international base of advanced education and research, we should take a leading role in empowering women“ (Ochanomizu University, Greeting from the President 2010).¹¹¹

Dass sich diese Aufgabe nicht nur auf die Studentinnen bezieht, zeigen die im vorhergehenden Abschnitt beschriebene Studienrichtung „Gender and Development Studies“ und das entsprechende Forschungsinstitut, die beide in den 1990er Jahren eingerichtet wurden. Im selben Zusammenhang wird die Universität als internationale Einrichtung beschrieben. Internationalität spielt nicht nur in der Botschaft der Präsidentin eine Rolle, sondern wird im Zuschnitt der Studienprogramme deutlich und in ihrer Beschreibung betont (im Graduierten-Programm Gender and Social Sciences sollen international aktive Frauen für eine globalisierte Welt ausgebildet werden und internationale Organisationen werden als potenzielle Beschäftiger von Absolventinnen genannt).

Die Botschaft der Präsidentin formuliert außerdem einen universalen wissenschaftlichen Anspruch einer Universität im Wortsinne (möglicherweise auch als Abgrenzung gegenüber den oft als „typische Frauenuniversitäten“ beschriebenen japanischen Kurzuniversitäten [s.u.] zu verstehen), der explizit über gesellschaftliche Ansprüche an nützliches, anwendungsbezogenes Wissen und praxisnahe Ausbildung hinausgeht. Dazu soll eine langfristige wissenschaftliche Perspektive entwickelt werden, die neue Bereiche der Wissenschaft und Kultur erschließt, also innovativ ist. Auf welchem Wege das letztendliche Ziel universitärer Ausbildung ver-

¹¹¹ Die Präsidentin der Ochanomizu University ist Sawako Hanyu.

wirklicht werden soll, wird im anschließenden Satz mit Blick auf die Studentinnen präzisiert: unabhängige, partnerschaftliche Individuen auszubilden mit Wissensdurst und der Fähigkeit, logisch zu denken.

„The university, as its name indicates, should take a universal role in academia. Therefore, our mission should not be limited to facilitating the practical needs of society. Rather, we need to have a long-term perspective to open new frontiers in academia and culture. Given this, we assume that the ultimate goal of university education is to foster independent and cooperative individuals capable of logical thinking and intellectual curiosity. Making full use of the characteristics of a small university, we have pursued this goal“ (ebd.).

Dass Ochanomizu University eine kleine Universität ist, wird betont, allerdings weniger als Einschränkung, vielmehr wird offensiv vertreten, als kleine Einrichtung anspruchsvolle wissenschaftliche Ausbildungsziele zu verfolgen. Verstärkt wird dies in der folgenden Selbstbeschreibung als hoch spezialisierte Lehr- und Forschungsinstitution. Die Mission der Universität wird hier zum zweiten Mal aufgegriffen und mit Blick auf die Zukunft präzisiert, dass „hingebungsvolle Wissenschaftlerinnen als zukünftige Führungspersonen für eine globalisierte Gesellschaft ausgebildet werden“. Damit rundet sich das Bild der weiblichen Leitungspersonen, die (entsprechend der historischen Mission) erzogen werden sollen, ab: Diese Leiterinnen sollen Wissenschaftlerinnen sein.

„Ochanomizu University, as a highly specialized education and research institution, will make further efforts to benefit society. We see our mission as the education of devoted women scholars to be future leaders in the global society“ (ebd.).

Die Aufgaben und Zielvorstellungen, die die Universität für sich definiert, basieren auf einer Haltung des Vertrauens in das unbegrenzte Potenzial von Frauen (eine sehr ähnliche Aussage findet sich in dem entsprechenden Abschnitt in der Mission des US-amerikanischen Smith-College). Mit Bezug darauf wird die Brücke zur Tradition der Hochschule geschlagen, da diese unverändert seit der Gründung fortgeschrieben wird.

Der Ausblick in eine „lichte und hoffnungsvolle“ Zukunft schließt sowohl die Universität als auch die Studentinnen und die Welt, die von ihnen gestaltet werden wird, ein und verweist auf die Zukunftsgerichtetheit der Universität, die es sich zur Aufgabe macht, „Weltgestalterinnen“ auszubilden.

“Our philosophy of believing in the innumerable possibilities of women has remained unchanged since the establishment of our institution. We step into the future with our students with the desire that the world they create will be bright and full of hope“ (ebd.).

Ochanomizu University: Zusammenfassung

Die Ochanomizu University ist eine traditionsreiche – für japanische Verhältnisse kleine – staatliche Frauenuniversität mit einem Fächerspektrum, das sich am Liberal Arts-Programm

orientiert. Es fehlen Ingenieurwissenschaften, Medizin, Jura und Wirtschaftswissenschaften als Studienfächer. Mit einem Drittel Studentinnen im Graduierten-Bereich – darunter fast die Hälfte Promovierende – ist dieser Bereich im Vergleich zu den anderen hier untersuchten Hochschulen sehr groß. Die Universität vertritt in hohem Maße interdisziplinäre Ansätze und betreibt mehrere Forschungszentren. Besonderen Stellenwert hat die Frauen- und Geschlechterforschung. Diese ist mit einem Master-Studiengang, einem Promotionsstudium, einem Women's Studies Centre und einem speziellen Forschungszentrum Frauenbildung und Entwicklungsländerstudien vertreten.

Die Ochanomizu University präsentiert sich in ihrer Mission, ihrem Zuschnitt der Studienfächer und in den Forschungsschwerpunkten als eine die nationalen und disziplinären Grenzen infrage stellende Universität. Trotz einer mehr als einhundertjährigen Tradition, sind die Ansprüche modern und vorwärtsschauend. Offenbar hat sich die Einrichtung ohne einen grundsätzlichen Struktur- oder Philosophiewandel modernisiert, denn die Fakultäten sind seit 1949 annähernd die gleichen geblieben. In diesem Rahmen werden internationale, interdisziplinäre, „empowernde“ Inhalte geboten. Die Universität beschreibt sich selbst als klein, aber mit hoher Reputation und hohem wissenschaftlichen Anspruch versehen. Führungs- bzw. Leitungspositionen werden häufig, sowohl als Ziel der Ausbildung (zwei Mal) als auch als Anspruch an die Universität (eine Führungsposition im Empowerment von Frauen) und als universaler Anspruch thematisiert. Die Leitungskompetenz, die die Studentinnen erwerben, soll in einer globalisierten Gesellschaft Gültigkeit haben. Und es soll eine wissenschaftliche Kompetenz sein, die zur Leitung befähigt. Ebenfalls unter den Schlüsselbegriff Leitung lässt sich der Anspruch subsumieren, dass die Absolventinnen die zukünftige Welt „gestalten“ werden („that the world they create will be bright“). Der Begriff der gesellschaftlichen Verantwortung, der sich als Schlüsselbegriff in den Missions anderer Fallbeispiele findet, scheint an dieser Stelle nur sehr indirekt durch. Stattdessen werden antizipierte Ansprüche der Gesellschaft an die Universität, nützlich und anwendungsbezogen auszubilden, explizit abgelehnt.

8.6.2 Tokyo Women's Medical University (TWMU)

Tokyo Women's Medical University (TWMU) ist die weltweit einzige medizinische Universität für Frauen (so die Web-Seite der Universität). Ihre Existenz verdankt sie einer japanischen Frauenrechtlerin und Ärztin, die eine gleichberechtigte Berufstätigkeit von Frauen anstrebte und die die Hochschule über lange Zeit prägte. Es ist eine kleine (da auf Medizin beschränkte) private Universität mit mehr als einhundertjähriger Tradition. Zwei eigene Univer-

sitätskliniken, mehrere medizinische Forschungseinrichtungen und eine Einrichtung zur Ausbildung von Krankenschwestern gehören zur Universität.

An der Universität studieren etwa 600 Studentinnen (100 pro Studienjahr). 700 Personen gehören zum Ausbildungspersonal,¹¹² darunter 97 Professorinnen und Professoren. Damit hat die Tokyo Women's Medical University eine der besten Relationen zwischen Lehrpersonal und Studentinnen unter den medizinischen Universitäten in Japan, was von der Universität als Qualitätsmerkmal hervorgehoben wird.

Geschichte: Gegründet wurde die Universität als Tokyo Women's Medical School im Jahr 1900 von der Ärztin und Frauenrechtsaktivistin Yayoi Yoshioka mit dem Ziel, sozialer Benachteiligung von Frauen entgegenzuwirken und eine Berufsausbildung für Frauen im Feld der Medizin zu begründen. Erst ab 1912 bekamen die Absolventinnen der Universität die Erlaubnis zum Praktizieren durch die japanische Regierung. Die Gründerin begleitete die Geschichte der Universität als deren Leiterin bis nach dem Zweiten Weltkrieg (Yayoi Yoshioka starb 1958 88-jährig). Sie beschreibt in ihren Memoiren, wie sie in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg trotz der immer wieder an sie herangetragenen Zweifel, ob eine Frauen-Medizinuniversität zeitgemäß sei und der vielen Ratschläge, die Hochschule koedukativ zu machen, an dem Konzept einer reinen Frauenuniversität festgehalten habe (Yayoi Yoshioka „My Vision in Establishing a Women's Medical University and the Significance of its Existence“ [1958] zitiert nach Tokyo Women's Medical University Website 2010).

Das erste zur Schule gehörende Krankenhaus öffnete 1908; die Schule wurde 1912 umstrukturiert und umbenannt in Tokyo Women's Medical Professional School. 1930 wurde eine berufliche Schule für Hebammen und Krankenschwestern angeschlossen. 1934 erfolgte die Einrichtung des zweiten der Universität angeschlossenen Krankenhauses. 1998 wurde ein Institute of Women's Health gegründet.

Als Besonderheit bietet Tokyo Women's Medical University ein sogenanntes „Female Doctor Re-training-Program“ als Unterstützung für Ärztinnen, die nach einer Familienphase in den Beruf zurückkehren wollen. Diese können sich während der Familienphase mithilfe eines E-Learning-Systems fachlich weiter qualifizieren und praktisches Training in der Klinik in Anspruch nehmen.¹¹³

¹¹² Dazu zählen vermutlich viele Personen des medizinischen Personals in den beiden großen Kliniken, die zur Hochschule gehören.

¹¹³ Dieses Modell hat insofern große Bedeutung, als die Familienphase in Japan noch stärker als in anderen Ländern für die berufliche Laufbahn von Frauen einen dauerhaften Einschnitt bedeutet (s.u.).

Ein weiteres Charakteristikum ist, dass die Tokyo Women's Medical University seit 1990 innovative Wege der Lehre in der Undergraduate-Ausbildung beschreitet, denn sie hat das Prinzip des „Problem based learning (PBL)“ (Problemorientiertes Lernen) als didaktische Methode implementiert.

„The medical school is a pioneer among Japanese medical schools in revolutionizing the traditional education system. In 1990, our educational policy changed from teacher-centered education to learner-centered education. Under the new policy, the curriculum has been altered from ‚knowledge provided education‘ to a ‚learning-to-learn education‘. The new education system included problem-based learning (PBL) tutorial. In the PBL tutorial, students find problems from given cases, analyze and solve the problems in small study groups assisted by the facilitator of discussion, called a tutor. Class-style teaching and practical work experience are combined with PBL tutorials“ (Tokyo Women's Medical University, Message of the Dean 2010).

8.6.2.1 Mission-Statement der Tokyo Women's Medical University: Betonung der medizinischen Professionalität

In seiner Botschaft „Message from the President“ auf den Webseiten der Universität, die hier als Mission-Statement analysiert wird, betont der Präsident der Tokyo Women's Medical University zunächst den hohen Qualitätsanspruch seiner Hochschule. Die Studentinnen sollen mit Wissen und Kompetenzen auf dem höchsten qualitativen Niveau ausgestattet werden. Dieser Wissenserwerb wird kombiniert mit der Vermittlung hoher ethischer Prinzipien, die abgeleitet werden aus der Philosophie der Hochschulgründung: „Faith and compassion“¹¹⁴ gelten als das Motto der Hochschule seit der Gründung durch Yayoi Yoshioka.

Überschrieben ist die Botschaft des Präsidenten mit dem Motto: „Continuously striving to make greater contributions to education, research, medicine and society“; damit wird ein Anspruch an kontinuierliche Verbesserung der Leistung der Universität als Selbstbeschreibung formuliert. Zugleich wird dokumentiert, an welche Adressaten die Leistung der Universität gerichtet sein soll: Bildung, Forschung, Medizin und die Gesellschaft stehen im Vordergrund. Die Studentinnen kommen erst in darauf folgenden Textabschnitten in den Blick und zwar als diejenigen, die die Leistung der Universität umsetzen, indem sie die erworbenen Kompetenzen und ethischen Prinzipien produktiv für die Gemeinschaft einsetzen. Diese Reihenfolge der Prioritäten wird im letzten Abschnitt der Botschaft des Präsidenten erneut aufgegriffen und wiederholt.

Ziel der Universität ist eine Ausbildung von Professionals mit hohen ethischen Normen. Sie sollen – so der hohe Anspruch – mit ihren Kenntnissen nicht nur für die japanische Gesell-

¹¹⁴ Das an anderer Stelle auch im Englischen als „sincerity and compassion“ bezeichnete Gründungsmotto kann vielleicht treffend mit „Ernsthaftigkeit und Mitgefühl“ ins Deutsche übersetzt werden. „Faith“ mit

schaft, sondern weltweit einen großen Beitrag leisten und eine führende Rolle auf den verschiedenen Feldern der Medizin übernehmen. Die zweifache Betonung der Ausbildung der Studentinnen zu Professionals kann im japanischen Kontext so verstanden werden, dass hier eine Abgrenzung von einer Hochschulausbildung vorgenommen werden soll, die Frauen nicht für eine berufliche Karriere qualifiziert, sondern eher „für den Heiratsmarkt“, wie kritisch bei manchen Kurzuniversitäten angemerkt wird (s. u.a. Brender 2003). Diese Distanzierung stünde im Einklang mit den Intensionen der Hochschulgründerin, für die die Verbesserung der gesellschaftlichen Situation von Frauen durch Förderung der Berufsausübung das vorrangige Ziel war.

„Our institution places great value on providing the highest level of medical care, acquiring cutting edge knowledge and skills combined with highly-developed ethics and morals, based on our philosophy of ‚faith and compassion‘. We continue to strive in educating both our medical and nursing students as professionals who will actively contribute to society not only in Japan but worldwide (...)

Tokyo Women’s Medical University continuously strives to seek the highest level in education, research, medical care and contribution to society. We hope to foster professionals who will contribute greatly to their social environment with high ethical and moral principles, growing to take the lead in the many different fields of medicine“ (Tokyo Women’s Medical University, President 2010).¹¹⁵

Werthaltung, Leitbild: „Streben“ als kontinuierliches Bemühen um Verbesserung wird in dieser Botschaft dreimal hervorgehoben. Dem Leitbild einer sich ständig verbessernden Institution entsprechen die oben beschriebenen Pilotprojekte zur Verbesserung der Lehre und zu Weiterbildungsangeboten. Hohe Qualität und hohe ethische Normen beschreiben das Leitbild – wobei die ethischen Prinzipien „Faith and compassion“ nicht näher beschrieben werden. Das ist im medizinischen Bereich vielleicht auch nicht nötig, denn es existieren allgemein verbindliche universale ethische Standards.

Einen Beitrag zur Gesellschaft zu leisten, ist ein weiteres wichtiges Merkmal des Leitbildes, ebenso – orientiert an der Gründungsidee – die Betonung der Ausbildung der Studentinnen zu Professionals. Ein Leitungsanspruch wird für die Absolventinnen ebenfalls betont, allerdings nicht an so hervorgehobener Stelle wie bei anderen Universitäten, sondern begrenzt auf das Feld der Medizin.

Empowerment und die besondere Förderung von Frauen kommen im Leitbild dieser Universität nicht vor. Ebenso wenig wird der Nutzen, den die Studentinnen von einem Studium an der Tokyo Women’s Medical University haben könnten, thematisiert. Beruflichkeit und Professi-

„Bekenntnis“ (in einem religiösen Sinn) zu übersetzen, würde vermutlich an den Intensionen der Gründerin vorbeigehen.

¹¹⁵ Shunichi Miyazaki ist Präsident der Tokyo Women’s Medical University.

onalität stehen im Vordergrund. Darüber hinaus spielt Gender im Leitbild der Universität keine weitere Rolle. Betont wird der fachliche Bezug. Medizin, Forschung, Ausbildung und deren gesellschaftlicher Beitrag stehen im Vordergrund. Abgesehen vom Namen der Universität und der Philosophie der Gründerin könnte die weitere öffentliche Darstellung der Universität auch die einer koedukativen Hochschule sein.

8.6.3 Japan Women's University (JWU)

Die Japan Women's University ist eine große Hochschule mit einem Studienangebot, das das Fächerspektrum der „traditionellen“ japanischen Frauenhochschule, mit einem Schwerpunkt in der Erziehungswissenschaft, Hauswirtschaftslehre und Geisteswissenschaften, widerspiegelt. Seit 1996 ist allerdings eine naturwissenschaftliche Fakultät hinzugekommen. In allen Fakultäten wird ein Graduierten-Studium angeboten und in den meisten auch ein Promotionsstudium. Wie groß der Anteil der Studentinnen im Graduate-Bereich und der Promovendinnen gemessen an der Gesamtzahl der Eingeschriebenen (insgesamt 5900 Studentinnen) ist, konnte nicht in Erfahrung gebracht werden. Fächer wie Ingenieurwissenschaften, Jura, Landwirtschaft und Medizin fehlen.

Die Japan Women's University (in Tokio und Kawasaki) gilt als renommierte Frauenuniversität (Brender 2003) und ist zugleich die größte und älteste private Einrichtung dieser Art (vgl. JWU Website 2009). 5900 Studentinnen studieren hier (2009). Die Universität hat mehr als 200 (Vollzeit-)Lehrende (ebd.).

Frau Yoshiko Arikawa, die derzeitige Präsidentin, ist die 12. PräsidentIn der Japan Women's University. Mit Ausnahme der Amtszeit von Präsident Kizaemon Ariga (1965 bis 1973) hatte die Hochschule seit 1931 nur Präsidentinnen (vor 1931 hatte die Universität drei Präsidenten).

Zusätzlich zum Studienangebot hat die Universität angeschlossene Schulen und einen Kindergarten (Senior high school, Junior high school, Homei elementary school und Homei kindergarten).

Geschichte

Die Japan Women's University wurde als privates Women's College 1901 von seinem Gründer Jinzo Naruse, einem japanischen Bildungsreformer,¹¹⁶ mit den Fachbereichen Home Economics, Japanese und English eröffnet.

Die Japan Women's University erhielt zusammen mit anderen Frauenhochschulen 1948 den Rang einer Universität. Zwei Fakultäten (Faculty of Home Economics und Faculty of Humanities) mit acht Fachbereichen (Child Studies, Food and Nutrition, Living Arts, Social Welfare, Sciences for Home Economics/Section Biology-Agricultural Science sowie Japanese, English und History) gehörten zu diesem Zeitpunkt zur Universität. 1961 wurde die erste Graduate School eröffnet und 1975 wurde das erste Promotionsstudium (Japanese Literature; Social Welfare) eingerichtet. Seither sind zahlreiche Graduierten- und Promotions-Studiengänge hinzugekommen.

Heute gibt es neben den Fakultäten für Hauswirtschaft (Home Economics) und Geisteswissenschaften (Humanities) die Faculty of Integrated Arts and Social Sciences sowie die Faculty of Science (letztere wurde 1996 eingerichtet). Einen Überblick über die Struktur des Graduierten-Studiums liefert die folgende Tabelle:

Tabelle 25: Graduate Schools, Japan Women's University

Graduate School of Home Economics (Master's Programs)
Division of Child Studies
Division of Food and Nutrition
Division of Housing
Division of Clothing
Division of Economics for Well-being
Graduate School of Humanities (Master's & Doctoral Programs)
Division of Japanese
Division of English
Division of History
Graduate School of Human Life Science (Doctoral Programs)
Division of Human Development
Division of Living Environment
Graduate School of Integrated Arts and Social Sciences (Master's & Doctoral Programs)
Division of Social Welfare
Division of Education
Division of Studies on Contemporary Society
Division of Psychology
Division of Studies of Cultural Relativity (Master's Program only)
Graduate School of Science (Master's and Doctoral Programs)
Division of Mathematical and Physical Sciences
Division of Material and Biological Sciences

¹¹⁶ Jinzo Naruse arbeitete als Grundschullehrer und (christlicher) Geistlicher und engagierte sich bereits stark für die Mädchenbildung, bevor er sich zum Weiterstudium in den USA aufhielt und dort von den Women's Colleges Anregungen zur Gründung einer Frauenuniversität in Japan erhielt (vgl. Japan's Women growing like their American Sisters 2012).

Quelle: Japan Women's University Website 2010.

Gender Studies gibt es weder als Studienfach noch als Promotionsmöglichkeit, noch sind sie in einem Forschungszentrum etabliert. Ob Forschung einen hohen Stellenwert hat, kann nicht endgültig beurteilt werden. Es sind keine Hinweise auf Forschungszentren an der Universität oder Forschungsaktivitäten der Lehrenden zu finden.

8.6.3.1 Die Mission der Japan Women's University: „We have a major role to play in working towards the fulfillment of true gender equality“

Die Japan Women's University präsentiert ihr Selbstverständnis zunächst in einem „Educational Ideal“ genannten schriftlichen Selbstzeugnis, das in Inhalt und Stil einem Mission Statement entspricht und daher als ein das Leitbild repräsentierender Text analysiert wird (tatsächlich ist in dem Text auch wörtlich die „Mission“ als solche aufgeführt). Das „Erziehungsideal“ beginnt mit einer Zusage: Jede Studentin wird dabei unterstützt, ihre Identität als Frau in der heutigen Welt zu entwickeln/zu finden. „Jede“ Studentin wird betont, das verweist darauf, dass jede individuell einen hohen Stellenwert haben soll.

Der Hochschulgründer war Jinzo Naruse, ein bekannter Bildungsreformer, er hat der Universität deutliche Prinzipien mitgegeben, die sich noch im heutigen Leitbild der Universität ausdrücken, denn der Bezug auf die Geschichte und die Gründungsphilosophie nimmt in dem Mission-Statement großen Raum ein. Das übergeordnete Ziel der Identitätsfindung, dessen Verwirklichung durch Persönlichkeitsbildung erreicht werden kann, wird z.B. abgeleitet von den Motiven des Hochschulgründers, der den Ausschluss von Frauen aus dem Bildungswesen beenden wollte und die Gleichberechtigung in der Bildung propagierte, dem aber westliche Emanzipationsbewegungen zu weit gingen (vgl. Canadian International Development Agency 1997). Daraus speist sich die Idee der Vermittlung und Stärkung einer weiblichen Identität: Frauen sollen, mit Selbstbewusstsein und Stolz auf die Differenz ausgestattet, ihren Platz in der Gesellschaft beanspruchen. Die enge Verbindung mit der Tradition und damit die historische Verankerung des Hochschulleitbilds in dem Ideal des 19. Jahrhunderts drückt sich auch darin aus, dass die Studentinnen die drei Prinzipien des Hochschulgründers „true conviction“, „creativity“ and „cooperation and service“ als Überzeugungen bzw. Eigenschaften verinnerlichen sollen.

„Educational Ideal

We support each and every student in establishing their identity as women in today's world. Since its establishment in 1901, Japan Women's University has been at the vanguard of women's education in Japan, based on the ideal of our founder, Jinzo Naruse, that women should be 'educated first and foremost as human beings' (Women's Education). At a time when inequality

between men and women was still taken for granted in both Japan and Western countries, Naruse promoted the education of women as equals to men; he wished to free women from outdated modes of thinking towards a new awareness and pride in themselves as women and citizens of the world (...)

Students acquire the founder's three principles of 'true conviction', 'creativity' and 'cooperation and service', which support them in their lives after graduation, whether in society or in the home" (Japan Women's University Website 2010).

In diesen ersten Abschnitten ist wenig vom Studium selbst, von Wissensvermittlung oder Beruflichkeit die Rede. Stattdessen widmet sich das erste Drittel des „Erziehungsideals“ der Tradition und dem Einsatz der Hochschule für die Gleichstellung und der Persönlichkeitsbildung, die vermittelt wird. Allerdings wird darauf hingewiesen, dass die JWU in den Jahren ihres Bestehens Pionierinnen in vielen Feldern ausgebildet hat und die erste Einrichtung war, die ein Graduate-Studium für Frauen angeboten hat. Damit wird seitens der Hochschule auch ein Anspruch auf Pionierleistung formuliert. So ist die Tradition, die als noch heute verbindlich für die Hochschule präsentiert wird, auch eine der Ausbildung von Pionierinnen, von Frauen, die sich in Gebiete trauen (und sich etwas zutrauen) in denen sie vorher nicht vertreten und/oder nicht erwünscht waren. Die Webseite der Universität verweist auf „zahlreiche“ Absolventinnen, die Lehrende und Forscherinnen in allen wissenschaftlichen Gebieten, Friedensaktivistinnen oder regional tätige Aktivistinnen geworden sind.

“From the early days of social inequality, we have gone on to produce pioneers in a variety of disciplines, offering a comprehensive education in the university's four main faculties (...) We were also one of the first universities to establish a graduate school, whose alumnae have been active in many fields” (Japan Women's University Website 2010).

Der zweite Teil des „Erziehungsideals“ richtet den Blick nach vorn, auf die nächsten 100 Jahre. Das traditionelle Ideal wird erweitert um den Anspruch auf Führungspositionen für die Absolventinnen. Legitimiert wird diese Ergänzung des ursprünglichen Leitbilds mit einer „Zeit des Wandels“, in der für Frauen nur dann ein sinnerfülltes Leben möglich sei, wenn sie ihre Potenziale voll entfalten können.

Dabei wird zunächst erneut die Kontinuität der Tradition der Hochschule betont: „We will continue to value the traditional aims of the university...“. Erst an dieser Stelle werden konkretere Ausbildungsziele genannt: Auf der Basis einer breiten Allgemeinbildung¹¹⁷ und einer vertieften Liberal Arts-Ausbildung sollen die Studentinnen lernen, das erworbene Wissen anzuwenden und die eigene Persönlichkeit zu „perfektionieren“. Solcherart in ihrer Persönlichkeit gebildete Absolventinnen sollen ihre Fähigkeiten in den Dienst der Gesellschaft und

¹¹⁷ Zum Stellenwert von „Allgemeinbildung“ in der Geschichte der japanischen Frauenhochschulen (versus fachliche Beschränkung auf Hauswirtschaft) als Voraussetzung für die Anerkennung als Universität siehe Abschnitt 6.1.

des Staates stellen. Zu diesem Zweck bemüht sich die Hochschule, die erziehungswissenschaftliche Forschung voranzubringen.

Anschließend wird als Ziel (Streben) für die Universität formuliert, durch Lehre, Forschung und einen sozialen Rahmen Bedingungen zu schaffen, die die Frauen in die Lage versetzen, Führungspositionen zu übernehmen. Der regionale Wirkungsradius für die Absolventinnen reicht von der lokalen bis zur globalen Gemeinschaft; als Grundhaltungen werden die Absolventinnen auf humanistische Werte verpflichtet:

“We will continue to value the traditional aims of the university: To give broad knowledge, to instruct and study specialized liberal arts in depth, to cultivate the ability to apply knowledge, and to work on perfection of personality in order to foster the members of a peaceful state and society, as well as to improve the educational research level to this end. (...) In addition, we are striving to provide educational, research, and other social opportunities that will produce women capable of leadership and innovation in the global and local communities based on the contemporary values of respect for life and respect for others” (ebd.).

Sehr viel deutlicher noch wird im darauf folgenden Abschnitt, der auch die eigentliche „Mission“ der Universität enthält, das Spannungsverhältnis zwischen Kontinuität und Wandel im Ausbildungsideal formuliert. Begründet wird die Neupositionierung durch den Zeitenwandel, der eine Adaption der Ausbildungsziele für Frauen generell nötig mache. In Zeiten des Konflikts und der Konkurrenz soll das Studium den Absolventinnen Fähigkeiten vermitteln, die zur Lösung aktueller gesellschaftlicher Probleme beitragen. Neben Wissen sollen sie Problemlösungsfähigkeiten erwerben, darüber hinaus die Fähigkeiten, ihre Kompetenzen entsprechend einzubringen (sich durchzusetzen) und gesellschaftlichen Wandel und Werte zu identifizieren und einzuschätzen.

Der letzte Absatz nimmt kritisch Bezug auf die Situation der Gleichstellung der Geschlechter in Japan heute und definiert die Möglichkeiten, die die Universität liefert, als kompensatorisch gegenüber dem kritisierten Zustand; denn durch interne und externe Netzwerke kann die JWU Frauen helfen, dennoch erfolgreich zu sein. In diesem Sinne wird der Universität eine aktive Rolle beim Erreichen von Geschlechtergerechtigkeit zugewiesen (auch als Auftrag: „We have a major role to play“). Dennoch ist der Auftrag nicht politisch, sondern (s.o) kompensatorisch formuliert.

“As time changes, so too does the purpose of women’s education. In the current climate of conflict and competition, the need to harness women’s Potenzial is greater than ever before. Thus, the mission of our university is to foster highly specialized abilities useful for resolving the various challenges faced by contemporary society, the capacity to apply and express those abilities, and an awareness of the changing needs and diverse values of the times. Our mission is rooted in the comprehensive education provided under our founder’s three principles.

The social advancement of women and challenge of balancing a career and home life are still problematic in Japan, but the internal and external networks of Japan Women’s University serve

as major supports in overcoming such obstacles, containing as they do numerous examples of successful alumnae. We have a major role to play in working towards the fulfillment of true gender equality” (ebd.).

Leitbild/Werthaltungen

Individualität und Identität sind Schlüsselbegriffe in Bezug auf die Studentinnen. Entsprechend wird kaum zu vermittelndes Wissen thematisiert, sondern zu entwickelnde Persönlichkeitsmerkmale und Grundhaltungen bzw. Werte. Die Entwicklung einer – weiblichen – Identität und eines entsprechenden Selbstbewusstseins werden besonders betont. Dabei wird den Absolventinnen große gesellschaftliche Verantwortung – lokal und global – aufgetragen, der sie im Rahmen ihres Anspruchs auf „Leadership“ gerecht werden sollen. Die Werkzeuge, mit denen die Universität sie dafür ausstattet, sind: „abilities, capacities, awareness“.

Die Ungleichheit zwischen den Geschlechtern wird mehrmals thematisiert, zunächst als Anlass für die Universitätsgründung, dann – am Schluss – als Kritik an nach wie vor bestehender Benachteiligung, die nach wie vor Anlass für die Aktivitäten der Universität ist. Die Universität präsentiert sich, entsprechend ihrer historischen Aufgabe als Anwältin der Gleichheit bei Bewahrung der Differenz. Das Netzwerk, die Gruppe der (erfolgreichen) Ehemaligen liefert den Rückhalt dafür und ist zugleich Beleg für die Machbarkeit.

Tradition hat in dieser Hochschule einen sehr hohen Stellenwert. Der Wandel der Ausbildungsziele wird sehr vorsichtig als Ergänzung zu den ursprünglichen Leitideen formuliert und ausführlich legitimiert.

8.6.4 Zusammenfassung und Vergleich der Fallbeispiele

Es wurden Fallbeispiele ausgewählt, die unterschiedliche Einrichtungen widerspiegeln: eine staatliche und eine private 4-Jahres-Universität sowie eine Medizin-Universität. Die medizinische Universität stellt in vielerlei Hinsicht eine Besonderheit dar. In den beiden anderen Universitäten ähneln sich die Fächerzuschnitte, diese basieren weitgehend auf einem Liberal-arts-Programm, das in der jüngeren Zeit um größere naturwissenschaftliche Einheiten erweitert worden ist. Auffallend hoch ist die Zahl der Studierenden im Graduate-Studies-Bereich und die Zahl der Promovierenden bei der staatlichen Universität.

Die staatliche und die Medizinuniversität präsentieren sich als Einrichtungen mit besonders hohem wissenschaftlichem Anspruch. Alle drei Universitäten sind deutlich in der Tradition ihrer Gründung verwurzelt; wobei die Gründungsphilosophie bei der medizinischen Universität und der privaten JWU an die Persönlichkeiten der Gründerin bzw. des Gründers gebunden ist. Alle drei Universitäten haben ausgehend von Vorläufereinrichtungen der höheren Frauenbildung Ende der 1940er Jahre Universitätsstatus erlangt. Sie profitierten von einer Konstellation, in der das Bestreben der Einrichtungen bzw. ihrer Dachorganisation und das Engagement von amerikanischen Besatzungsoffizierinnen für Frauenuniversitäten zusammenfielen.

Die medizinische Universität wird von einem Präsidenten geleitet, die beiden anderen Universitäten haben weibliche Präsidentinnen und können auch schon auf eine lange Tradition weiblicher Hochschulleitungen zurückblicken.

Inhaltliche Auseinandersetzung mit Themen der Frauen- und Geschlechterforschung erfolgt bei der staatlichen Universität in großem Umfang, an der medizinischen Universität in einem kleineren Bereich und an der privaten Japan Women's University offenbar gar nicht. Gender Studies ist nur in der staatlichen Frauenuniversität in Lehre und Forschung vertreten, während die medizinische Universität und die private JWU dies nicht anbieten.

Die Analyse der Mission Statements der Universitäten stützt sich aus pragmatischen Gründen auf die englischsprachigen Formulierungen auf den Webseiten. Insofern ist der Zugang zu den Selbstbildern der Universitäten beschränkt.

Wie legitimieren die Universitäten ihre Existenz in einer Zeit der Koedukation? Zunächst fällt der sehr starke, legitimierende Bezug auf die Tradition und den Gründungsauftrag auf. Die Hochschulen wurden etabliert, um Frauen Möglichkeiten zum Studium und entsprechend zum Berufserwerb zu geben, die damals nicht vorhanden waren; entsprechend sind Ungleichheit bzw. Gleichheit und Gerechtigkeit wichtige Themen. Der Verweis auf eine Weiterführung der Tradition der Gründer(innen) scheint zunächst keiner weiteren Legitimierung zu bedürfen (besonders deutlich sind die rhetorischen Verbeugungen vor den Gründungspersonen bei der Japan Women's University und der Tokyo Japan Women's Medical University). Die Japan Women's University und Ochanomizu University thematisieren allerdings eine nach wie vor vorhandene Frauenbenachteiligung in Japan in Beruf und beim gesellschaftlichen Einfluss und gleichzeitig einen Bedarf an hoch qualifizierten Frauen für Führungspositionen. Daraus leiten sie ihre Legitimation ab. Denn – das ist der kleinste gemeinsame Nenner – sie versprechen die Ausbildung hoch qualifizierter Frauen, deren Persönlichkeiten an der Universität entwickelt worden ist, wodurch sie Führungskompetenzen, Leitungskompetenzen, hohe Ver-

verantwortlichkeit und Sensibilität gegenüber sozialen Belangen sowie den natürlichen Ressourcen bzw. dem Lebendigen erworben haben.

Der größte Unterschied zwischen der staatlichen Ochanomizu University und der Japan Women's University liegt in dem Ausmaß, in dem die Genderthematik und ein Anspruch auf politische und soziale Wirksamkeit das Studien- und Forschungsprogramm durchzieht.

Empowerment ist implizit und explizit ein Thema an der Ochanomizu und der Japan Women's University. Das Netzwerk der Alumnae wird meist als Rückhalt genannt, es bietet Absolventinnen positive Modelle und praktische Unterstützung. Hierbei geht es um Beruflichkeit, darum, Positionen zu ergreifen, in denen Frauen nicht oder wenig vertreten sind. Was nicht thematisiert wird, ist die Förderung einer nicht traditionell „weiblichen“ Fächerwahl. Damit wird eher im Sinne einer horizontal besseren Partizipation von Frauen argumentiert und weniger im Sinne einer Verbreiterung der Basis von Frauen über verschiedene fachliche Qualifikationsbereiche.

8.7 Japanische Frauenuniversitäten in ihrem sozial-historischen Kontext: Zusammenfassung

Die hier herangezogenen globalen Indizes zeigen Japan als ein hoch entwickeltes Industrieland, das allerdings bei der politischen und ökonomischen Partizipation von Frauen gegenüber vergleichbaren Staaten deutlich im Rückstand ist. Besonders die japanische Berufswelt ist nach wie vor geprägt von patriarchalen Traditionen. Japan gilt als diejenige moderne Industriegesellschaft, in der die Karriereaussichten von Männern und Frauen am weitesten auseinanderklaffen. Zwar sind Japanerinnen vergleichsweise häufig erwerbstätig, sie verdienen jedoch deutlich weniger als Männer und sie erreichen deutlich seltener Leitungspositionen. Außerdem sind sie eher diskontinuierlich berufstätig, d.h. sie scheiden mit Familiengründung aus dem Berufsleben aus, um erst später, nach einer längeren Familienphase, wieder erwerbstätig zu werden. In keinem anderen Industrieland ist dieses Beschäftigungsmuster so ausgeprägt wie in Japan (vgl. Weber 1998, S. 23). Das berufliche Idealbild ist das eines männlichen Universitätsabsolventen einer renommierten Hochschule, der eine Karriere im höheren Management aufnimmt und in seiner Firma kontinuierlich tätig ist. Dieses normative Ideal schließt allerdings weibliche Berufskarrieren nicht ein. Als „idealtypische Frauenkarrieren“ für Hochschulabsolventinnen gelten bisher eher Assistenz-Positionen. Ein Ausscheiden aus der Firma aufgrund der Familienphase gilt als vorprogrammiert. Entsprechend sind Frauen in Entscheidungspositionen in Wirtschaft und Politik im Vergleich zu den anderen Industrienati-

onen, trotz formaler Gleichstellung, selten. Dieses Ungleichgewicht findet sich auch in den Universitäten wieder: Mit 11,9 Prozent Wissenschaftlerinnen an Universitäten bildet Japan das Schlusslicht unter den Industriestaaten.

In Japan gibt es eine lange Tradition der Geschlechtertrennung im Bildungswesen. Zugang zum Studium bekamen die Frauen in Japan relativ spät: Bis 1947 war ihnen die Zulassung zur Universität verwehrt; an den Oberschulen gab es keine Koedukation. Frauen konnten an speziellen Frauenschulen eine Ausbildung – mit Schwerpunkten in Hauswirtschaft und Pädagogik – absolvieren. Diese Frauenschulen bildeten ab 1947 den Kern der zukünftigen Frauenuniversitäten. Vertreterinnen dieser höheren Frauenschulen hatten sich schon vor der Zeit der amerikanischen Besatzung um eine Aufwertung ihrer Institutionen zu Universitäten bemüht. Nach dem 2. Weltkrieg bekamen sie große Unterstützung durch die zuständigen Verantwortlichen der amerikanischen Besatzungsbehörden, die die Reformation des japanischen Hochschulwesens vorantrieben, und 23 Hochschulen konnten innerhalb kurzer Zeit zugelassen werden. Für Japan bestätigt sich damit die These (angelehnt an Costas 1992; vgl. Kap. 5), dass in historischen Umbruchssituationen, in der die zuvor bestehenden Kräfteverhältnisse infrage gestellt sind, Frauenhochschuleinrichtungen eine größere Chance der Institutionalisierung haben. In der Folgezeit entwickelte sich in Japan – ähnlich wie in Korea – auf dieser Basis eine *starke und selbstbewußte Frauenhochschultradition*.

Eine deutliche Expansion des Frauenstudiums fand in den 1960er und 1970er Jahren statt. Derzeit gibt es kaum noch Unterschiede in der Bildungsbeteiligung von Frauen und Männern. Dennoch ist Bildung in Japan, insbesondere die Hochschulbildung, in erheblichem Ausmaß geschlechtssegregiert. Die Geschlechter studieren nach wie vor nach *Fächern und Hochschuleinrichtungen in hohem Maß getrennt*. Während die Kurzhochschulen (Zweijahres-Hochschulen) faktisch Frauenhochschulen sind, da der Anteil der männlichen Studierenden sehr gering ist, studieren an Volluniversitäten, insbesondere an den renommierten Elite-Hochschulen, weit überwiegend Männer.

Japan gilt als Land der Bildungsmeritokratie,¹¹⁸ in dem sich Positionen und sozialer Status vermeintlich vorrangig an den zertifizierten Leistungen im Bildungssystem orientieren. Das japanische Bildungssystem wirkt daher in hohem Maß als Selektionsinstrument für die beruflichen und sozialen Chancen, da es wenig Mobilität zwischen den verschiedenen Hochschultypen bzw. Institutionen unterschiedlicher Reputation gibt. Gleiches gilt für die Berufskarrieren. Die von der Hochschule vermittelte Berufsqualifikation tritt hinter den Statuserwerb in

¹¹⁸ Kritisch zum Konzept von Bildungsmeritokratie siehe Kapitel 13 in dieser Arbeit sowie Solga 2005.

Form unterschiedlich bewerteter Bildungsabschlüsse je nach Rang der Institution zurück. Die Folge ist ein harter Wettbewerb um einen Studienplatz an einer der japanischen Eliteuniversitäten. Die Beteiligungsrate an der Hochschulbildung sind in Japan im internationalen Vergleich hoch. Annähernd die Hälfte eines entsprechenden Altersjahrgangs besucht eine Hochschule. Für die Familien stellen die Bildungsaufwendungen dafür, ihre Kinder für die Zulassung zur gewünschten Schule/Hochschule „fit“ zu machen, eine große Belastung dar.

Zum Hochschulsystem gehören Zweijahres- und 4-Jahres-Universitäten. Etwa zwei Drittel aller Studierenden (beider Geschlechter) besuchen 4-Jahres-Universitäten und fast ein Drittel der Studierenden – vor allem Frauen – besuchen Kurzuniversitäten. Das Hochschulsystem setzt sich weiter aus unterschiedlichen Hochschuleinrichtungen zusammen: Es gibt Lang- und Kurzuniversitäten, unterschiedlich große, fachlich breit angelegte und spezialisierte, private und öffentliche – staatliche und regionale – Hochschulen. Der weitaus größte Teil der japanischen Hochschulen besteht aus privaten Einrichtungen – Frauen sind meist an privaten Hochschulen eingeschrieben –; ein großer Teil der Expansion im Hochschulwesen entstand durch die privaten Hochschulen. Anders als beispielweise in den USA führen in Japan allerdings staatliche (4-Jahres-)Universitäten die Rangfolge an. An der Spitze der Elitehochschulen steht die staatliche Tokyo Universität.

Die 52 Frauenuniversitäten bilden ein relativ großes Segment des Hochschulbereichs: Zurzeit der Untersuchung waren etwa ein Fünftel aller 4-Jahres-Universitäten Frauenuniversitäten. In der Mehrheit sind sie private Einrichtungen. Mitte der 1990er Jahre studierte nur eine Minderheit japanischer Studentinnen an koedukativen 4-Jahres-Universitäten. Viele Kurzhochschulen scheinen in ihrem Lehrangebot und ihrem Bildungskonzept ein traditionelles Frauenbild zu repräsentieren, insbesondere in Bezug auf die Fächerschwerpunkte in der Hauswirtschaft. Sie haben nach wie vor den Ruf, „Bräuteschulen“ zu sein.

Im Gegensatz zu den Kurzhochschulen sind die Frauenuniversitäten eine heterogene Gruppe: Einige gehören zu den hoch angesehenen Universitäten, andere sind in ihrem Fächerspektrum sehr auf traditionelle „Frauenfächer“ konzentriert. Auf die für die Fallbeispiele in diesem Kapitel ausgewählten Universitäten trifft eine Charakterisierung als „Bräuteschule“ allerdings nicht zu. Sie transportieren einen hohen wissenschaftlichen Anspruch, auffallend groß sind bei der staatlichen Universität der Graduate-Studies-Bereich und die Zahl der Promovierenden. Die Fallbeispiele haben, wie die meisten Frauenuniversitäten, ihre Wurzeln in den früheren höheren Frauenschulen, die (mit Ausnahme der Medizin-Universität) Lehrerinnenausbildung und hauswirtschaftliche Fächer anboten. Aus diesem Grund ist ein gewisses Schwerege-

wicht der Curricula in diesen Bereichen nicht verwunderlich. Alle drei Universitäten betonen den starken Berufsbezug ihrer Ausbildung und als Zielvorstellung den Anspruch ihrer Absolventinnen auf Führungspositionen in Beruf und Gesellschaft. Mit Ausnahme der Medizin-Universität findet sich bei den Fallbeispielen ein expliziter Empowerment-Ansatz. An der renommierten staatlichen Universität nimmt Gender-Studies in Forschung und Studium einen breiten Raum ein. Zudem wird ein expliziter feministischer Anspruch als Institutionsphilosophie formuliert. Ihre *Legitimation* ziehen die ausgewählten Universitäten zunächst aus der Situation der Frauenbildung zur Zeit ihrer Gründung, aber auch aus der *immer noch bestehenden sozialen und beruflichen Benachteiligung japanischer Frauen heute*. Dieser Bezug wird mit einem Anspruch auf gesellschaftliche Veränderung verknüpft.

Japanische Frauenhochschulen und ihre Herausforderungen

Eine große Herausforderung für die Frauenhochschulen scheint der demographische Wandel in Japan zu sein. Es gibt insgesamt weniger Studienbewerberinnen als in den Jahrzehnten zuvor. Den Druck spüren alle Hochschulen, d.h., möglicherweise wird sich auch an den bisher stark nachgefragten Elitehochschulen der Andrang um Studienplätze entspannen. Dies könnte bei bestimmtem Hochschultypen, z.B. den Kurzuniversitäten, zu einer nachlassenden Nachfrage führen. Möglicherweise erhöht sich auch der Konkurrenzdruck auf die Frauenuniversitäten. Bereits zum Ende der ersten Dekade des neuen Jahrtausends waren einige Frauenuniversitäten besorgt wegen der sinkenden Studierendenzahlen. Sie bemühten sich, mit einer Reform ihres Curriculums der Entwicklung entgegenzusteuern. Um neue Attraktivität für Studentinnen zu gewinnen, wurden das Fächerangebot modernisiert – es wurden Informatik und mehr naturwissenschaftliche Fächer angeboten, andere Fächer wurden vom Hauswirtschaftsimage befreit und es fand ein Ausbau des Graduierten-Studiums statt. Nach Brender (2003) liegt eine der Chancen für den Erfolg einer solchen Reform in der von der Regierung jüngst angestoßenen Hochschul-Governance-Reform, die den Hochschulen größere Entscheidungsfreiheit zugesteht.

Japan hat eine nach wie vor sehr gender-segregierte Arbeitswelt, dennoch scheint sich auch hier ein Wandel anzudeuten – trotz der nach wie vor deutlichen Unterschiede nach Geschlecht. Wenn, wie sich andeutet, der Idealtypus des männlichen Hochschulabsolventen eine Elite-Universität, der eine lebenslange Beschäftigung im Management einer der großen Firmen aufnimmt, an normierender Kraft verliert, könnten sich für Absolventinnen von Frauenuniversitäten größere berufliche Chancen ergeben. Ob Frauenuniversitäten von einer geänderten Berufswahl, möglicherweise einer höheren Bedeutung von weiblicher Erwerbstätigkeit und

größerer Partizipation von Frauen an den jetzt Männern vorbehaltenen Karrieren tatsächlich profitieren können, steht jedoch nicht fest (vgl. Brender 2003). Da Hochschulen und Arbeitsmarkt traditionell sehr eng verflochten sind und die Hochschulen eine aktive Rolle bei der Beschäftigungssuche der AbsolventInnen spielen, kann aber angenommen werden, dass eine weniger eindeutig geschlechtsspezifische Rekrutierungspolitik der Arbeitgeber auf das Studienangebot der Frauenuniversitäten rückwirken könnte.

9 Südkorea – Land der ältesten und größten Frauenuniversität

In Seoul hat die weltweit bekannteste asiatische Frauenuniversität, die Ewha-Universität, ihren Sitz. Zuletzt machte die Hochschule 2002 in der Weltöffentlichkeit von sich Reden, als die damalige Universitätspräsidentin, die 62-jährige Professorin Sang Chang, von Staatspräsident Kim Dae Jung zur Ministerpräsidentin Südkoreas ernannt wurde (Frankfurter Rundschau vom 12. Juli 2002). Die Bestätigung der Ernennung durch das Parlament blieb allerdings aus.¹¹⁹

Neben der Ewha-University gibt es in Seoul die Seoul Women's University und die traditionsreiche, ebenfalls renommierte private Sookmyung University. Südkorea hat acht Frauenhochschulen, von denen sechs als Universitäten bezeichnet werden, diese verfügen über einen Promotionsstudiengang (Lee 1998, S. 172).

9.1 Nationaler Kontext

Nach dem Ende der 35-jährigen japanischen Kolonialzeit (1910 - 1945) und dem Koreakrieg (1950 - 1953) hat sich die Republik Südkorea in wenigen Jahrzehnten von einer agrarisch geprägten zu einer wohlhabenden und mobilen Industriegesellschaft entwickelt, in der zahlreiche Spuren westlichen Einflusses zu finden sind. Ein Baustein für die wirtschaftliche Entwicklung war und ist die konsequente Ausrichtung auf Wissenschaft und Technologie als Motor der wirtschaftlichen Entwicklung¹²⁰ (vgl. Internationales Büro 2008, S. 39). Korea ist seit 1948 in das sozialistische Nordkorea und die Republik Korea (Südkorea) geteilt. Seit 1948 hatte Südkorea wechselnde, teils zivil-autoritäre, teils militärdiktatorische Regierungen. Heute ist die Republik Südkorea ein demokratisch regiertes Land mit einer Präsidentialverfas-

¹¹⁹ 2006 war die Ernennung der ehemaligen Gleichstellungsministerin und Ewha-Absolventin Han Myung Sool erfolgreich.

¹²⁰ Die massive Förderung von wissenschaftlicher und technologischer Innovation ist wesentlicher Bestandteil der Planungen für Bildung und Forschung. Mit Hilfe von Innovation und FuE soll eine technologie- und wissensbasierte Wirtschaft und Gesellschaft als Grundlage für eine moderne, international konkurrenzfähige Ökonomie geschaffen werden. Bis 2015 will Südkorea der „Research&Development hub“ Ostasiens sein und bis 2025 soll in einzelnen Bereichen die weltweite Technologieführerschaft sowie ein Platz unter den sieben führenden FuE-Nationen erreicht werden. Hierfür wurde unter anderem die Einrichtung von 30 neuen Forschungszentren an Universitäten vorgesehen (Internationales Büro 2008, S. 39).

sung und einem Einkammer-Parlament (Nationalversammlung). Südkorea ist relativ dicht besiedelt.¹²¹

9.2 Gender-Setting

9.2.1 Historischer Rückblick

Ansätze zur gleichberechtigten Partizipation von Frauen an Bildung und Gesellschaft sind in Südkorea verhältnismäßig jung. Bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts blieben Mädchen weitgehend von gesellschaftlicher Teilhabe und Bildung ausgeschlossen. Seit Ende des 14. Jahrhunderts war ein streng konfuzianisch geprägter Staat entstanden, in dem sich in den folgenden Jahrhunderten (Yi-Dynastie, 1392 bis 1910) die strikte Separierung und Unterordnung der weiblichen gegenüber der männlichen Sphäre verschärfte. Dies äußerte sich in einer konsequenten rechtlichen und sozialen Abhängigkeit von Frauen von den männlichen Familienmitgliedern. Z.B. waren sie nicht erbberechtigt, eine Bildungsinvestition in die Töchter war für Familien nicht sinnvoll, denn sie trugen weder zu Ansehen noch zu Reichtum der Familien bei (vgl. Schoenfeldt 2005, S. 6.2). Die vorherrschende Gesellschaftsordnung, die auf der Familie als Grundeinheit aufbaute, bedeutete, dass Frauen, da sie nicht zu den Schulen zugelassen wurden, auf nicht-formale Bildung durch männliche Familienmitglieder angewiesen waren: „Es war für alle Bildungsmöglichkeiten charakteristisch, Frauen gesellschaftliche Partizipation nicht zu ermöglichen, sondern sie geradezu gezielt zu verhindern“ (ebd.). Nach wie vor sind in Südkorea viele Strukturen der Gesellschaft und der Wirtschaft konfuzianisch geprägt, bzw. wurzeln im konfuzianischen Erbe.

Die 1920er Jahre waren die Blütezeit des Feminismus in Südkorea, zugleich wurden in dieser Bewegung die ersten Forderungen nach einer Frauenuniversität laut. Die koreanische „Schwesterschaft“ spielte als erste politische und feministische Frauenorganisation eine führende Rolle. Die Organisation, die gleichzeitig in der Befreiungsbewegung von Japan engagiert war, rief die Koreanerinnen dazu auf, Geld für eine Frauenuniversität zu spenden: „Zehn Millionen von 20 Millionen Koreanern sind Frauen, wenn nur jede Frau 3 Won zugibt, haben wir 30 Millionen Won. Mit 10 Millionen bezahlen wir unsere Schulden an Japan, mit 10 Mil-

121 Südkorea hat 49,04 Mio. Einwohner (2007); das jährliche Bevölkerungswachstum beträgt 0,39 %. Die Landessprache ist Koreanisch (vgl. Internationales Büro 2008). Die wichtigsten Religionen sind: Buddhismus (ca. 12 Mio. Gläubige), Protestantismus (9 Mio. Gläubige) und Katholizismus (3 Mio. Gläubige). Kleinere Religionen sind Konfuzianismus, Schamanismus, Islam und Cheondogyo (Himmlicher Weg), eine heimische Religion (vgl. Ministerium für Kultur 2009).

lionen errichten wir eine Bank für Frauen und mit den restlichen 10 Millionen bauen wir eine Frauenuniversität“ (zitiert nach Lee 1997, S. 278). „Auch wenn diese Hoffnung nicht umgesetzt werden konnte, zeigt die frühe koreanische Frauenbildungsbewegung eine starke politische Dimension“ (Lee 1997, S. 278).

Ab 1948 wurde die grundsätzliche gesetzliche Gleichberechtigung in Südkorea eingeführt.

„Nach der japanischen Niederlage wurde der Ruf nach Gleichberechtigung der Frauen unüberhörbar. Unter Beratung der amerikanischen Besatzungsmacht entstand 1948 die Verfassung der Republik Südkorea. In ihr wurde die Gleichheit der Rechte von Männern und Frauen festgeschrieben. Das Wahlrecht wurde auch den Frauen zuerkannt, sie wurden auch wählbar, können öffentliche Ämter bekleiden und politischen Parteien beitreten“ (Schoenfeldt 2005, S. 6.4).

Dennoch existierten auch weiter formal diskriminierende Gesetze z.B. im Familienrecht, die erst Ende der 1990er Jahre abgeschafft werden konnten (vgl. Becker 2002, S. 3). Seit Ende der 1980er Jahre gab es große Anstrengungen seitens der Gesetzgebung, Bedingungen für die formale Gleichheit der Geschlechter zu erreichen. Dazu hat der globale feministische Gender-Diskurs ebenso beigetragen wie südkoreanische Feministinnen, die sich aktiv in die Gender-Politik einmischten:

„Korean women's groups have made demands upon the Korean government to make amendments to the existing women's policies based on the global platform agenda. (...) Up until the mid-1980s, Korean gender 2009 policies had been based on the assumptions that women had problems or that women had to be protected by 'men' or a 'nation'. Since the late 1980s, gender policies have been changed based on a women in-development (WID) perspective. Although the perspectives for women's policies have been formed from both WID and gender-and-development (GAD) views, many Korean feminists and policymakers have focused on changes in gender perspectives based on gender mainstreaming (Kim and Shin 2004). Recently, many policies have been reconsidered within the GAD perspective“ (Soo 2009, S. 833).

Dennoch klafft immer noch eine deutliche Lücke zwischen der Gleichheitsgesetzgebung und der Genderpraxis: „In the case of Korea, such 'equality' and 'welfare' discourses have been touted while at the same time disregarding women's differences and structural social problems“ (Soo 2009, S. 833).

Der Einfluss der Tradition des Konfuzianismus ist laut Lee (1998; vgl. ähnlich Schoenfeldt 2005, S. 3.2 und Becker 2002, S. 1) noch sehr stark, das Gesellschaftssystem männerdominiert und Minderbewertung der Frau ein Kernbestandteil der gesellschaftlichen Praxis:

„Ein wichtiges Charakteristikum der konfuzianischen Gesellschaft ist, daß sie im allgemeinen eine patriarchale Struktur hat, daß sie familienorientiert und -zentriert ist, und daß diese Familiengebundenheit das Kernstück der konfuzianischen Morallehre bildet. Um das männerdominierte Gesellschaftssystem weiter zu führen, wurde die Rolle der Frau im Konfuzianismus kaum definiert, stattdessen bleiben Selbstaufopferung und der Verzicht auf eigene Persönlichkeitsentfaltung wichtiger Bestandteil der weiblichen Identität. Quer durch die Geschichte Koreas zieht sich eine Minderbewertung der Frau, deren Daseinsberechtigung einzig und allein an ihre Rolle als Mutter und damit einhergehend als Fortpflanzungsobjekt für das koreanische Volk gekoppelt ist – was durchaus als Mutterideologie zu bezeichnen ist“ (Lee 1998, S. 40).

In den letzten Jahrzehnten entstand durch die rapide Industrialisierung des Landes eine Situation, die (Lee 1997) als Neo-Patriarchat bezeichnet wird. Gekennzeichnet ist dieses durch eine gewachsene Erwerbsbeteiligung der Frauen, von denen jedoch nur ein geringer Teil (5 %; 1997) einen Beruf ausübt, der eine höher qualifizierte Ausbildung nötig macht. Die Industrialisierung hat die Zahl der berufstätigen Frauen stetig ansteigen lassen: von 37,2 Prozent 1965 auf 49,9 Prozent 2008 (vgl. Ministerium für Kultur 2009, S. 123). Im Durchschnitt verdienen die berufstätigen Frauen jedoch nur die Hälfte ihrer männlichen Kollegen (Kaps 1999, S. 4). Der Gewinn der Teilhabe am wirtschaftlichen Wachstum liegt für die Frauen weniger in einer größeren Selbständigkeit, statt dessen erfahren sie eine neue und zusätzliche Einbindung in ökonomische Strukturen:

„Traditionelle Werte wie Selbstaufopferung, Hingabe und Gehorsam werden von der modernen Frau nicht minder erwartet wie rentable Aktivitäten, die den Status des Haushaltes finanziell aufbessern. Solch' eine doppelte Belastung der Frauen zugunsten eines doppelten Profits der männerorientierten Gesellschaft wird von den heutigen Feministinnen in Südkorea als ‚Neo-Patriarchalismus‘ bezeichnet“ (Lee 1997, S. 279).

Dass Frauen in Südkorea im öffentlichen und privaten Sektor nach wie vor in Führungspositionen kaum zu finden waren, war u.a. in den 1990er Jahren Anlass für den Staatschef Kim Dae-Jung, „Trainingsprogramme“ für Beamte einzurichten, mit denen sie auf Diskriminierung aufmerksam gemacht werden sollten. Außerdem wurden erste Versuche mit positiver Diskriminierung nach amerikanischem Vorbild gemacht. Nicht zuletzt wurden in der Amtszeit von Kim Dae Jung drei von neun Ministerposten an Frauen vergeben und eine „Präsidiale Kommission für Frauenangelegenheiten“ ins Leben gerufen (vgl. Kaps 1999, S. 4). 5,9 Prozent der Abgeordneten in der Nationalversammlung waren im Jahr 2000 weiblich, relativ wenig im internationalen Vergleich; auch auf der regionalen und lokalen Ebene spiegelt sich dieses Verhältnis wider. Frauen sind dort selten politisch aktiv und werden selten in die Versammlungen gewählt. In den Regionalversammlungen sind 5,6 Prozent und in den lokalen Räten 1,6 Prozent der Vertreter weiblich (vgl. Hermanns 2000, S. 2). Vor dem Hintergrund der geringen Partizipation von Frauen an politischen Entscheidungen wurde im Jahr 2000 ein Parteiengesetz verabschiedet, nach dem der Frauenanteil unter den Wahlkandidaten jeder Partei jeweils 30% für die nationale Parlamentswahl und für Kommunalwahlen 50% betragen soll“ (Mihee 2003, S. 4f.). Allerdings konnten Frauen in Südkorea wesentlich früher hohe Positionen in der Exekutive und in der Opposition einnehmen als beispielsweise in Deutschland (vgl. Dormels 2000, S. 1). Im Jahr 2006 wurde Han Myung Sook Ministerpräsidentin Südkoreas.

Die 62-jährige Juristin ist die erste Frau auf diesem Posten¹²² (vgl. Internationales Büro 2008).

Zu den mittelfristigen bildungspolitischen Zielen der derzeitigen koreanischen Regierung zählt die Entwicklung und effiziente Nutzung von „Humanressourcen“, wozu auch gehört, Frauen stärker als bisher zu aktivieren, da Frauen in Südkorea nur ca. 12 Prozent des wissenschaftlichen Forschungspersonals stellen (Internationales Büro 2008, S. 44).

9.2.2 Die Geschlechterverhältnisse in Südkorea nach globalen Indizes

Südkorea liegt, mit einem Gender Development Index von 0,882, auf Rang 29 der 174 bewerteten Länder. Damit nimmt es, verglichen mit anderen südostasiatischen Ländern einen Platz im oberen Drittel ein (vgl. UNDP 2008, S. 182) und liegt im unteren Drittel im Vergleich zu anderen Ländern in der Gruppe der „hoch entwickelten Länder“ nach Definition des UNDP (2009).¹²³ Das Maß des Gender Development Index wird allerdings auch vom Stand der Entwicklung im Land allgemein beeinflusst, da bei Südkorea hoch entwickelten Ländern zählt, ist die Bewertung nicht verwunderlich. Wird diese Bewertung allerdings mit dem Gender Empowerment Index kontrastiert, fällt auf, dass es eine relativ deutliche Abweichung gibt, denn beim GEM nimmt Südkorea Rang 68 von 177 Ländern ein (vgl. UNDP 2008, S. 330). Gründe dafür sind:

- dass Frauen in der südkoreanischen Politik immer noch eine geringe Rolle spielen, nur 14 Prozent der Parlamentssitze sind von Frauen besetzt,
- dass die ökonomische Beteiligung und die Zahl der Frauen in Leitungspositionen gering ist. 9 Prozent der Personen in Leitungspositionen sind Frauen (gleich viel wie in Japan), in der Gruppe der vergleichbar wirtschaftlich entwickelten Länder gibt es nur in Katar weniger Frauen in Leitungspositionen. Auch die geschlechtsspezifisch sehr unterschiedliche Vergütung (Frauen verdienen durchschnittlich etwa 40 Prozent des durchschnittlichen Einkommens der Männer) wirkt sich als negativer Faktor im Ranking des Gender Empowerment Measure aus,

¹²² Han Myung Sook, Absolventin der Ewha-Universität in Women's Studies; 2001 hatte sie den Posten der Gleichberechtigungministerin inne, zwei Jahre später war sie Umweltministerin Südkoreas.

¹²³ Die entsprechende Kategorie, zu der Südkorea gehört, nach Definition des UNDP.

- dass die insgesamt gute Bildungsbeteiligung (82 % Bruttoimmatrikulationrate der Frauen an Hochschulen) positiv zu Buche schlägt.

Allerdings liegen die koreanischen Frauen bei der Beteiligung an Hochschulbildung deutlich hinter den Männern (82 gegenüber 117 %). Letzteres führt, zusammen mit der oben genannten geringen politischen und ökonomischen Partizipation zu einer nachteiligen Einschätzung Südkoreas im Gender Gap Report der Weltbank, in dem besonders die Unterschiede zwischen den Geschlechtern in Bezug auf die gewählten Unterindizes dargestellt werden sollen. Südkorea erreicht hier einen Wert von 0,641 (der Wert 1 würde „Gleichheit“ bedeuten) und den Rang 97 von 128 Ländern (Hausmann, Tyson, Zahidi 2007, S. 7). Damit ist Südkorea unter den sechs hier untersuchten Ländern dasjenige, in dem die Differenz zwischen ökonomischer Entwicklung und Lebensstandard auf der einen und „Geschlechtergerechtigkeit“ auf der anderen Seite am größten ist.

9.2.3 Der Einfluss der südkoreanischen Frauenbewegung

In den 1980 Jahren hatte die Frauenbewegung auf der politischen Ebene für die Ablösung des diktatorischen Regimes mit gekämpft, im Zusammenhang mit der Demokratisierung des Landes fordert sie Geschlechterdemokratie. Ihr Ziel war zunächst eine umfassende gesellschaftliche Reform. Mehrere Frauengruppen schlossen sich zum Dachverband Korean Women's Association United (KWAU) zusammen:

„Mit der Liberalisierung der politischen Lage seit 1987 stehen zunehmend Gleichstellungsbelange im Vordergrund ihrer Aktivitäten. Gleichzeitig änderte sich durch den Amtsantritt des ersten zivilen Präsidenten Kim Young-Sam (1993) ihre Positionierung gegenüber dem Staat bzw. der Regierung. Der Staat galt nicht mehr als Gegenstand des Widerstandes, sondern vielmehr als eines der wichtigsten Aktionsfelder für die Herstellung der Geschlechterdemokratie. So forderte die Frauenbewegung von der Regierung verschiedene Gleichstellungsmaßnahmen. Die 'Volksregierung' betonte ihrerseits eine partnerschaftliche Beziehung zu Frauen- und Sozialbewegungen, um ihre Reformpolitik durchzusetzen. Vor dem Hintergrund dieser Konstellation spielt die „progressive“ Frauenbewegung eine bedeutende Rolle bei der Politikgestaltung zu Geschlechterfragen der ‚Volksregierung‘“ (Mihee 2003, S. 1).

In diesem politischen Zusammenhang fand die Frauenbewegung (auch personell) Eingang in das Frauenministerium:

„Im Jahr 2001 bildete sich aus dem Sonderkomitee das Frauenministerium. Für die Koordinierung und Implementierung der Frauenpolitik wurden insgesamt 102 Personen für das Frauenministerium eingestellt. Positiv einzuschätzen ist dabei, dass die zuständigen Ämter vor allem von denjenigen besetzt wurden, die bis dahin in der Frauenbewegung engagiert waren oder sich mit Frauenforschung beschäftigt hatten. Die erste Frauenministerin war z.B. die Vorsitzende des Dachverbandes KWAU. So bildete sich in Südkorea die Gruppe der Femokratinnen, d.h. der feministischen Bürokratinnen, heraus. Diese Grundausstattung für die Gestaltung der Frauenpolitik unterscheidet sich grundlegend von der früheren Situation, in der überwiegend diejenigen

für die Frauenpolitik zuständig waren, die, ohne jegliche feministische Perspektive, Frauen lediglich als Schutzbedürftige oder als soziale Problemgruppe betrachten. Welche Politik gemacht wird, hängt davon ab, wer sie macht. Wenn man von dieser simplen These ausgeht, stellt die Herausbildung der Femokratinnen mit der Gründung des Frauenministeriums eine Weichenstellung für die Gleichstellungspolitik in Südkorea dar“ (Mihee 2003, S. 1f.).

Mihee zieht eine weitgehend positive Bilanz der Gleichstellungspolitik vom Ende der neunziger Jahre bis 2003. Demnach haben die Aktivistinnen der Frauenbewegung im Rahmen der demokratischen Reformen in Südkorea einen wichtigen Schritt in Richtung Einfluss auf Gesetzgebung und Verwaltung gemacht durch Einrichtung eines Frauenministeriums, Quotierung von Beamtenstellen und weitere Frauengesetzgebung (vgl. ebd., S. 5f.). Diese Einschätzung bestätigte sich 2006 insofern, als Han Myung Sook, Gleichstellungsministerin von 2001 und Ewha-Absolventin, südkoreanische Ministerpräsidentin wurde. Noch 2002 war die Ernennung der Ewha-Professorin Sang Chang durch Präsident Kim Dae Jung zur Ministerpräsidentin durch die ausbleibende Bestätigung durch das Parlament gescheitert.

9.3 Das System der höheren Bildung in Südkorea

Höhere akademische Ausbildung hat in Südkorea eine lange Tradition und einen hohen Stellenwert, beides ist eng mit der staatlichen Geschichte und der Notwendigkeit zur Ausbildung von Beamten für den buddhistischen, später konfuzianischen Staat verbunden (vgl. Seliger 2001, S. 1f.). Nach der Öffnung Koreas im späten 19. Jahrhundert spielten westliche Missionare eine wichtige Rolle in der Reorganisation des Bildungswesens. Sechs Institutionen wurden von ihnen gegründet, eines davon das Chosòn Christian College, die spätere Yonsei Universität, Ausgangspunkt moderner höherer Ausbildung in Südkorea (vgl. ebd.). Die Zahl der Schulen nahm zu Beginn des 20. Jahrhunderts stark zu. Bis 1910 entstanden 796 Schulen im ganzen Land, die von Missionaren gegründet wurden, die Hälfte davon Mädchenschulen. Schon 1912 besuchten über 11.500 Mädchen in Südkorea eine Schule (vgl. Lee 1997, S. 278).

Die Einrichtung des Ewha College, Vorläufer der Ewha Women's University, durch Missionare markiert den Beginn der Universitätsausbildung für Frauen in Südkorea.

Während der Zeit der japanischen Kolonialisierung wurde die Schulausbildung nach japanischem Modell umstrukturiert; die Universitätsausbildung stagnierte aber, da eine koreanische Universitätsausbildung in den Plänen des Kaiserreichs Japan für die Kolonie Südkorea keine Rolle spielte.

Nach 1945 wurde die Neuordnung des Universitätssystems maßgeblich vom US-amerikanischen System geprägt (Seliger 2001, S. 1f.). In verschiedenen Expansionsphasen

wuchs das südkoreanische Hochschulsystem seit den 1950er Jahren sehr stark – auf 80 Prozent Studierendenanteil an der entsprechenden Alterskohorte im Jahr 2000. 1991 existierten 273 Hochschulinstitutionen mit 1.762.154 Studierenden¹²⁴. Bis 2006 war die Zahl auf 152 Junior Colleges (zwei- bis dreijährig) mit 817.994 Studierenden und 221 Universitäten (vier- bis sechsjährig) und 2.434.112 Studierenden gestiegen (vgl. Lee 2009, S. 9) bei einer Einwohnerzahl von fast 50 Millionen.

Seit den 1960er Jahren fördert die südkoreanische Regierung systematisch die Einrichtung privater Hochschulinstitutionen, die inzwischen mehr als 85 Prozent der Studierenden aufnehmen (vgl. World Bank 2002, S. 13). 43 der Universitäten sind öffentliche und 178 private Einrichtungen.

Das südkoreanische Hochschulwesen orientiert sich am amerikanischen Vorbild: Die Struktur der Curricula entspricht denen amerikanischer Universitäten; viele Lehrende und Forschende an Hochschulen sind im Ausland (bevorzugt in den USA) ausgebildet. Der Hochschulsektor in Südkorea ist vielfältig, es existieren sowohl staatliche als auch private Colleges, Graduate schools und Universitäten. Das Hochschulsystem stellt eine Mischung aus privatem und staatlichem Angebot dar; charakteristisch ist ein Wettbewerb zwischen verschiedenen Trägern, Systemen und Ideen (vgl. Seliger 2001, S. 4).

Zu den Hochschulen gehören Colleges und Universitäten (staatliche und öffentliche bzw. private Einrichtungen), „industrial universities“ und pädagogische Hochschulen. Außerdem gibt es Junior Colleges und Technical Colleges sowie Fernuniversitäten (vgl. International Association of Universities 2003).

Entsprechend dem koreanischen Bildungsgesetz unterstehen alle Institutionen der höheren Bildung, öffentliche sowie private, der Verantwortung des Ministry of Education and Human Resources Development. Dieses Ministerium kontrolliert die Lehrkörper, die akademischen Voraussetzungen, die Zulassung zur Gründung von Hochschuleinrichtungen usw. In vielen anderen Fragen sind die Hochschulen an die Entscheidungen des Korean Council for University Education (KCUE) verwiesen (vgl. ebd.). Der private Hochschulsektor steht unter strenger staatlicher Aufsicht und Reglementierung. Private Hochschulen und Studiengänge werden staatlicherseits akkreditiert und unterliegen der staatlichen Qualitätskontrolle.

Das Bildungssystem in Südkorea besteht aus einer sechsjährigen Pflichtschulzeit (ab dem 5. Lebensjahr), auf die eine dreijährige Mittelschule und weitere drei Jahre Oberschule folgen. Der erste Hochschulabschluss wird in der Regel nach vierjährigem Studium erworben (im

124 Studierendenzahlen 1988 (vgl. Kim und Ahn 1994).

Medizinstudium nach sechs Jahren). Ein auf diesen ersten Undergraduate-Abschluss als Voraussetzung folgendes Master-Studium dauert mindestens zwei, ein darauf aufbauendes Promotionsstudium weitere drei Jahre (vgl. Kim und Ahn 1994).

83,5 Prozent der Schülerinnen gehen nach der Oberschule zum College oder zur Universität, fast genauso viele wie männliche Schüler (84,0). Die Zahl der Schülerinnen, die sich in Südkorea am College einschreiben, liegt deutlich über dem Weltdurchschnitt (vgl. Ministerium für Kultur 2009, S. 123).

Die wachsenden Bildungsausgaben lasten allerdings größtenteils auf den Familien der Studierenden, denn von staatlicher Seite wird nur ein geringer Teil des Bruttosozialprodukts für Bildungsausgaben aufgewendet (vgl. Schoenfeldt 2005, S. 6.1).

Privater und öffentlicher Hochschulsektor

Der große private Hochschulsektor in Südkorea unterliegt einer engmaschigen staatlichen Kontrolle: Die Hochschulen sind weitgehend von staatlicher Finanzierung abhängig und werden staatlicherseits in hohem Maße reguliert. Die Regulierung erstreckt sich zum Beispiel auf die Curricula und die Studiengebühren. Etwa 20 Prozent der Universitäten sind staatliche Einrichtungen, sie unterrichten nur ca. zehn Prozent der Studierenden, haben aber generell eine höhere Reputation als die privaten Hochschulen (vgl. Seliger 2001, S. 3f.). Die Studiengebühren an öffentlichen Universitäten liegen deutlich unter denen an privaten Universitäten. In 2009 lagen Studiengebühren an öffentlichen Universitäten bei 4,19 Mio. Won (etwa 3.500 US\$) pro Jahr und an privaten Universitäten 7,42 Mio. Won (etwa 6.000 US\$) (vgl. Lee 2009).

Der Stellenwert von Bildung:

Wie Japan gilt Südkorea als „klassisches“ Beispiel für eine Bildungsmeritokratie. Gleichzeitig ist die südkoreanische Gesellschaft allerdings stark geschlechtersegregiert, so dass „Bildungsmeritokratie und „Aufstieg durch Bildung“ jeweils nur für Männer galten. Traditionsgemäß vermittelte Bildung dem männlichen Teil der Bevölkerung in Südkorea nicht nur Status und Arbeitsmarktchancen, sondern sie war die bedeutsamste Aufstiegschance in einer strikt hierarchischen Gesellschaft. Im historischen Kastensystem war Bildung der einzige Weg (für Männer), um die gesellschaftliche Position zu verbessern. Gelehrte und Akademiker gehörten zu den angesehensten Personengruppen. Daher ist es nicht verwunderlich, dass hö-

here Bildung der Kinder (bzw. Söhne) für koreanische Eltern auch heute einen sehr hohen Stellenwert hat.

„Bildung ist der Schlüssel zum beruflichen Erfolg. So kommt es zu dem merkwürdigen Sachverhalt, daß traditionell eine ganz zweckfreie, nichtfachliche Bildung die besten beruflichen und materiellen Chancen verleiht. In der sich so rasant entwickelnden koreanischen Gesellschaft hat erfolgreiche Bildung nun zweierlei Ergebnisse: Gesellschaftliche Reputation im Sinne von Konfuzius und Zugangsanspruch zu gutbezahlten Tätigkeiten im Sinne einer Bildungsmeritokratie.“ (Schoenfeldt 2005, S. 5.1).

Es gibt eine große Nachfrage nach hochwertiger Bildung in Südkorea, die derzeit von den existierenden Einrichtungen nicht befriedigt werden kann. Die Universitäten konnten z.B. 2007 nur etwa 13 Prozent aller Studienbewerber aufnehmen. Andererseits haben Provinzuniversitäten und Colleges zuweilen Schwierigkeiten, Studierende zu gewinnen (vgl. GATE-Germany 2009b, S. 1). Entsprechend viel beachtet sind die jährlichen Eingangsprüfungen für die Universitäten. Ein begehrter Studienplatz an einer der angesehenen Hochschulen kann den Beginn einer Wohlstand sichernden Karriere bedeuten. Entsprechend hart fällt der Konkurrenzkampf um die Hochschulzulassung aus.

Die nach wie vor autoritativen Strukturen im koreanischen Hochschulsystem, die Dominanz des Staates bei allen Entscheidungen, die die Hochschulen betreffen, führen Kim und Ahn (1994) auf die konfuzianistische Tradition Südkoreas zurück, die nur langsam von liberalen und demokratische Prinzipien überlagert wird. Erziehung hat im konfuzianistischen System einen besonders hohen Stellenwert und der Staat als Autorität hat einen paternalistischen Erziehungsanspruch gegenüber seiner Bevölkerung. Zu diesem im Konfuzianismus gegründeten System gehört neben einer strengen Hierarchie traditionell auch die strikte Trennung der Geschlechter und die mit der konfuzianischen Philosophie begründete Dominanz des Patriarchats. In der Neuzeit hatte daher Frauenbildung von Beginn an eine politische Dimension. Die von Missionaren eingerichteten Schulen bildeten einen öffentlichen Bereich, in dem Frauen sich bemerkbar machen und sich in Gruppen organisieren konnten.

„Frauenbildung ebnete den Weg für die Frauen in die Öffentlichkeit und Gesellschaft, wappnete sie gegen die feudale Gesellschaftsordnung und gab ihnen das Selbstbewusstsein, sich zu einer Gemeinschaft zusammenzuschließen und einen großen Einfluss auf die Entwicklung des Landes zu nehmen“ (Lee 1997, S. 278).

9.3.1 Frauen im Hochschulsystem

Da es bis 1858 überhaupt keine staatliche Bildungseinrichtung für Mädchen in Südkorea gab, markiert die Einrichtung der Ewha-Schule durch eine amerikanische Missionarin den Beginn des formalen Bildungswesens für Mädchen. Ende des 19. Jahrhunderts bemühte sich eine

aktive koreanische Frauenbewegung um formale Bildung für Mädchen. Nach einer Petition der ersten koreanischen Frauenbewegung zeigte sich der Kaiser im Jahr 1898 geneigt, Mädchenschulen einzuführen, die konservative Regierung ließ jedoch eine Finanzierung nicht zu.

„Die Frauenbewegung gründete darauf hin im gleichen Jahr mit Hilfe von Beiträgen und Spenden eine erste koreanische, private Mädchenschule, die Sunsong-Schule. Diese Schulgründung gilt als Markierungspunkt für den Beginn eigener koreanischer Bemühungen, Frauen zu formaler Bildung zu verhelfen. Zehn Jahre später, 1908, kam es schließlich zur ersten staatlichen Schulgründung für Mädchen, der Hansong Girl's High School“ (Schoenfeldt 2005, S. 6.4).

Bis zum Ende der japanischen Kolonialzeit (1945) war Frauen-Hochschulbildung nur an drei Frauen-Colleges möglich (vgl. Lee 1998, S. 170); mit der Zulassung des Ewha Colleges 1947 als Universität erfolgte zugleich die erste Universitätszulassung in Korea überhaupt.

In den folgenden Jahrzehnten hat sich das Frauenstudium sehr verändert, dies gilt sowohl für die Bildungsinhalte als auch für die Gruppen, die in den Genuss eines Studiums kamen.

„Bis zum Ende der 60er Jahre war das Frauenstudium eine auf die frauenspezifischen Bedürfnisse und Aufgaben zugeschnittene Bildung für Mädchen und Frauen, eine vom männlichen Geschlecht getrennte Bildung mit speziellen weiblichen Lerninhalten, Schulfächern und -zweigen. Im Zeitraum zwischen dem Ende der 60er Jahre und der Mitte der 80er Jahre veränderte sich das Frauenstudium gegenüber der vorherigen Epoche kaum: Es stellte generell keine Selbstverständlichkeit, sondern ein Bildungsprivileg dar, was allerdings der verfassungsrechtlich garantierten Gleichheit widersprach. Zum Frauenstudium fanden letztlich nur wenige Zutritt. Mit der zunehmend außerhäuslichen und marktabhängigen Erwerbstätigkeit von Frauen im Zuge der wirtschaftlichen Prosperität, am deutlichsten seit Mitte der 80er Jahre, ist zweifellos der Erwerb von schulischen und beruflichen Qualifikationen für Frauen von wesentlicher Bedeutung. Zugleich sind immer breitere Kreise der Gesellschaft in der Lage, ihre Töchter akademischen Tätigkeiten zuzuführen“ (Lee 1998, S. 163).

Einem besonderen Wandel unterlag die Art der Hochschulen, an denen Frauen studieren; denn mit der Expansion des Frauenstudiums hielt das Größenwachstum der Frauenhochschulen nicht Schritt. Bis Mitte der 1970er Jahre hatten Frauenuniversitäten Hochkonjunktur – fast die Hälfte aller Studentinnen war an einer der 14 Frauenuniversitäten eingeschrieben –, 1993 besuchte nur noch ein Fünftel aller weiblichen Studierenden (insgesamt 224.568) eine der (damals noch zehn) Frauenuniversitäten (vgl. Lee 1998, S. 172).

Unter den Lehrenden an koreanischen Hochschulen gibt es nur wenig Frauen und in den Hochschulleitungen noch weniger. Dabei fällt auf, dass dies verstärkt für die koedukativen Hochschulen und für die staatlichen Einrichtungen (prestigeträchtiger als die privaten) gilt.

„Nur in den als frauentypisch bezeichneten Bereichen wie Kunst, Pharmazie und Sprachwissenschaft besteht die Professorenschaft bis zu 40 % aus weiblichen Mitgliedern. Das Benachteiligungspotenzial macht sich am schärfsten in den administrativen Stellen der Hochschulen bemerkbar. Führungspositionen wie im Universitätspräsidium oder im Dekanat sind nur zu 8,2% von Frauen besetzt. Nimmt man die Frauen- und Privatuniversitäten aus, ist landesweit nur eine einzige Frau Dekanin...“ (Lee 1997, S. 284).

Die ersten Frauenhochschulen hatten großen Einfluss auf die *Forderung nach Chancengleichheit im Beruf*. Lee (1989), die Pionierinnen der Frauenberufstätigkeit in akademischen Berufen in Südkorea interviewt hat, beschreibt, dass Absolventinnen der christlichen Missionsschulen für Frauen als Pionierinnen den Gleichheitsgedanken in die koreanische Gesellschaft trugen. Sie waren gleichzeitig die ersten, die qualifizierte Berufe ergriffen:

„Im dritten Jahrzehnt diese Jahrhunderts [des 20.; Anm. C.R.] setzen sich namhafte Vorreiterinnen, die unter dem Einfluß der westlichen Missionskräfte im Ausland ihr Studium vervollständigten und in westlicher Gleichberechtigungsideologie beider Geschlechter im weitesten Sinne resozialisiert worden waren, für die Verbreitung der Idee der Gleichheit beider Geschlechter ein (...) Sie waren in vielen Bereichen als Vorkämpferinnen tätig, z.B. waren einige unter ihnen entscheidend am Aufbau und an der Eroberung von Frauenberufen als Gründerinnen von Frauenorganisationen, Dichterin, Sängerin, Herausgeberin eines Frauenmagazins, Pädagogin u.a. beteiligt.

Das Phänomen der sozialen Herkunft aus nicht gutsituierten Schichten war um so bemerkenswerter, als die Frau im letzten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts eine rechtlose Person war und folglich als vom Manne anhängig definiert wurde, während die ersten Studentinnen in Deutschland hochangesehene Professorentöchter waren“ (Lee 1998, S. 73).

9.4 Fallstudien

Als Fallstudien in dieser Arbeit wurden die drei bekanntesten und größten koreanischen Frauenuniversitäten, Ewha, Sookmyung und Seoul Women's University, ausgewählt.

9.4.1 Ewha-University: Die „größte Frauenuniversität der Welt“

Ewha¹²⁵ bezeichnet sich mit gegenwärtig über 20.000 Studierenden als größte Frauenuniversität der Welt (vgl. auch Metz-Göckel 2004b, S. 37). Als erste Hochschule Koreas überhaupt erhielt Ewha den Status einer Universität (1946). Ewha ist eine privat getragene Hochschule. Unter dem Dach der Universität sind 14 Colleges versammelt, die Hochschule bietet 56 Hauptfach-Studiengänge, 13 Graduate Schools und weitere Graduierten-Kurse. Ewha beherbergt 36 Forschungsinstitute; der Universität sind darüber hinaus zwei Krankenhäuser und vier Schulen angeschlossen.

Geschichte

Die Grundlagen der Ewha-University liegen in einer Missionsschule: Ewhas Ursprungs-„Campus“ liegt im heutigen Stadtteil Chong-dong. Dort stand das Haus von Mary F. Scran-

¹²⁵ Ewha bedeutet „Blüte der Birne“, der Name wird auf die Bäume zurückgeführt, die auf dem Gelände der Schule ursprünglich wuchsen.

ton, einer Missionarin der methodistischen Kirche, die Ewha als Mädchenschule (boarding school) 1886 gründete. Da es aus Schicklichkeitsgründen für Frauen und Mädchen aus höheren Klassen kaum möglich war, tagsüber auf die Straße zu gehen, bestand eine der Hauptsorgen der Schulleiterin in den ersten Jahren darin, Schülerinnen zu gewinnen. Sie suchte Mädchen aus der koreanischen Unterschicht für den Unterricht zu gewinnen. Die Gründung der Schule erfolgte mit Zustimmung des Königs,¹²⁶ wurde jedoch von der koreanischen Bevölkerung sehr skeptisch betrachtet. Den westlichen Missionaren wurde Misstrauen entgegen gebracht, denn erst seit wenigen Jahren gab es Kontakt zum Westen; zudem war die Idee der Bildung für Frauen fremd, in den Jahrhunderten vor 1900 war die Sphäre der Frauen weitgehend auf den innerhäuslichen Bereich beschränkt (vgl. Lee 1998, S. 32, S. 65); die Ausbildung von Mädchen galt im Südkorea des ausgehenden 19. Jahrhunderts als ebenso aussichtslos wie überflüssig (vgl. Ewha 2002a).

Aufgrund der Tradition der missionarischen Gründung hat auch heute noch die christliche Religion für die Hochschulen eine große Bedeutung. Die Studierenden müssen einmal wöchentlich an einem Gottesdienst teilnehmen und ein Einführungskurs in Christlicher Religionswissenschaft ist für die Studienanfängerinnen obligatorisch.

An die Entstehung der Grundschule (1904) schloss sich die Gründung einer Mittelschule (1908) und schließlich eines Colleges (1910) an. Auch unter der japanischen Besatzung und Kolonialzeit (1910 -1945) setzte Ewha ihre Arbeit fort und expandierte weiter. 1914 wurden die ersten Absolventinnen des Colleges entlassen. 1925 erfolgte die formale Akkreditierung als College durch die japanischen Besatzungsbehörden. Die Zulassung als erste Vier-Jahres-Universität in Südkorea überhaupt (1947) und die Expansion des Studiums in „klassisch männliche Studienbereiche“ sind eng mit dem Namen Helen Kim verknüpft. Als Präsidentin der Universität gelang es ihr in den 1950er Jahren, zum ersten Mal in Südkorea Studiengänge für Frauen für Medizin und Jura sowie einen Fachbereich für Journalistik und einen naturwissenschaftlichen Fachbereich einzurichten. Alle Bereiche, die im Bewusstsein der koreanischen Gesellschaft bisher ausschließlich Männern vorbehalten waren. In den 1960er und Anfang der 1970er Jahre wurden ein College für Sport und eines für Hauswirtschaft gegründet, hinzu kamen die Graduate School of Education und das College of Nursing. Während der folgenden Jahre der Demokratisierung wurden Fächer wie Women's Theology und People's Theology in das Angebot aufgenommen.

¹²⁶ König Kojong gab der Schule 1887 ihren Namen (Ewha).

Entwicklung der Studentinnenzahlen: 1940 waren nur 437 Studentinnen an der Ewha eingeschrieben, die Zahl stieg auf 8.211 in 1966, auf 15.398 in 1993 (Lee 1998, S. 171) und betrug im Wintersemester 2010 19.800.¹²⁷

Übersicht 2: Die Bedeutung von Ewha für das Frauenstudium in Korea in Zahlen:

1. mehr als ein Drittel aller B.A.-Absolventinnen (37 Prozent), die bis März 1993 an den zehn Frauenuniversitäten ihr Studium abgeschlossen hatten, haben an der Ewha-Frauenuniversität studiert;
2. über die Hälfte der M.A.-Absolventinnen an den zehn Frauenhochschulen (58,3 Prozent) kamen von der Ewha;
3. drei Viertel (506) aller Doktorgrade an Frauenuniversitäten (684) wurden an Doktorandinnen der Ewha verliehen;
4. nach Zeitungsangaben waren 1994 die Ehefrauen von 11 von 25 Ministern (44%) und 71 von 299 Abgeordneten (24%) Ewha-Absolventinnen.

Quelle: Lee 1998, S. 173.

Heute ist Ewha eine der Universitäten des Landes mit den anspruchsvollsten internationalen Programmen. Der Entwicklungsplan der Hochschule sieht für die nächsten Jahre eine Expansion insbesondere bei der Anwerbung ausländischer Studentinnen vor. Bis zum Jahr 2010 soll der Prozentsatz der ausländischen Studierenden in den Undergraduate-Programmen auf 10-20 Prozent gesteigert werden. Bereiche, in denen die Aktivitäten zum Erreichen strategischer Entwicklungsziele gesteigert werden sollen, sind „international studies, translation und interpretation, multimedia, color design, sowie life sciences“ (vgl. Ewha 2003). So bietet z.B. seit 1997 eine ausschließlich englischsprachig unterrichtende „Graduate School of International Studies“ in drei Studiengängen die Abschlüsse PhD in International Studies und Master of International Studies sowie ein gemeinsames Master-Studienprogramm International Studies zusammen mit der George Washington University (USA) an. Die Fächer der drei Studienprogramme sind:

- internationaler Handel, internationale Wirtschaft, Entwicklungszusammenarbeit;
- Diplomatie;
- Sicherheit.

¹²⁷ Semesterbeginn ist jeweils im März und September, die Semester dauern vier Monate; Unterricht wird jedoch auch in den Sommer- und Winterferien angeboten.

Um internationale Studierende wird besonders geworben – sie können z.B. durch ein Stipendium der Weltbank unterstützt werden. Für Praktika stehen etliche internationale politische und ökonomische Einrichtungen zur Verfügung (vgl. Ewha 2002).

Tabelle 26: Zahl der Studentinnen an der Ewha-Universität nach Abschlussarten und Fächern (Oktober 2010)

Einrichtung	Studentinnen
A. College	14.156
B. Graduate	5.654
Graduate School	2.755
Graduate School of International Studies	218
Graduate School of Translation & Interpretation	195
Graduate School of Social Welfare	127
Graduate School of Business	149
School of Medicine	283
School of Law	196
Graduate School of Education	852
Graduate School of Design	294
Graduate School of Theology	61
Graduate School of Policy Science	118
Graduate School of Performing Arts	109
Graduate School of Clinical Health Sciences	137
Graduate School of Clinical Dentistry	43
Graduate School of Teaching Foreign Languages	112

Quelle: Ewha University: Statistics. 2005. Internet URL: www.ewha.ac.kr (Stand: Mai.2011).

In 55 bzw. 45 Fächern können Master- bzw. Doktor-Abschlüsse erworben werden. Annähernd 920 Studierende jährlich absolvieren ihr Master's-Degree und 80 erwerben pro Jahr den Doktorgrad. Im Lauf der Zeit haben hier fast 150.000 Studierende ein Bachelor-Degree erworben, fast 34.000 ein Master's und fast 2.500 einen Doktorgrad (vgl. Tabelle 27). Ein Drittel aller Promotionen von Frauen in Südkorea wurden von der Ewha-University verliehen.¹²⁸

¹²⁸ Insgesamt sind 17 Prozent unter den südkoreanischen Promovierten Frauen.

Tabelle 27: Absolventinnen der Ewha-Universität (bis Oktober 2010)

Bachelor *	146.765
Master	33.947
Doctor	2.471

* Ewha Hak-dang & Ewha Womans' Professional School included.

Quelle: Ewha University: Statistics. 2011.

Frauen- und Geschlechterforschung

Zu Ewha gehört auch das *Korean Women's Institute* (KWI). Gegründet in 1977 als Frauen-Forschungsinstitut widmete es sich zunächst Fragen der Gleichstellung der Geschlechter. Heute ist dieses Institut ein asienweites Forschungszentrum. Unter seinem Dach wurde 1995 das Asian Center for Women's Studies (ACWS) mit dem Fokus auf Frauenforschung in Asien ins Leben gerufen. Forschungsprojekte, Studienangebote, nationale und internationale Seminare und Konferenzen werden hier durchgeführt bzw. angeboten.

Lehrende

Im Gegensatz zu den anderen koreanischen Frauenuniversitäten – an denen männliche Lehrende überwiegen (Lee 1998; S. 173) – sind an der *Ewha traditionell mehr als die Hälfte der Lehrenden Frauen*.¹²⁹ Nach der Selbstdarstellung der Universität wird bei der Auswahl und bei der Evaluation der Lehrenden ein ganz besonderes Gewicht auf ihre Leistungen in der Lehre gelegt:

“...all are caring mentors and skilled advisors as well as talented classroom instructors. Individual faculty members are evaluated not only on the strength of their research and the number and quality of their publications, but also on the amount of time they spend with their students and on the quality of their classroom instruction” (Ewha 2005).

Mehr als 90 Prozent der Lehrenden besitzen einen PhD; viele werden aus dem Ausland rekrutiert. Die Forschungsqualitäten der Lehrenden sind ein besonders wichtiger Faktor bei der Einwerbung von öffentlichen und privaten Drittmitteln und Forschungsprojekten, durch die sowohl die Lehrenden selbst als auch die Studierenden „participate in pioneering research projects, often in collaboration with major public or private research institutes“ (Ewha 2005).

¹²⁹ Nach der Tradition der Ewha sind deren Präsidentinnen unverheiratete Frauen. Nur eine von zehn Präsidentinnen war bisher verheiratet (Lee 1998; S. 172).

Zulassungsbedingungen:

„Ewha's graduate schools and the international student exchange program admit both men and women” (Ewha 2005). Die Zahl der männlichen Studierenden war anhand der veröffentlichten Statistiken der Hochschule nicht zu ermitteln. Ebenso wenig geht aus den öffentlichen Darstellungen hervor, seit wann diese begrenzte Koedukation praktiziert wird.

Zugelassen werden Studierende an der Ewha anhand der Abschlusszeugnisse der *high school* und der Ergebnisse eines College-Eingangstests. Diese Noten spielen eine Hauptrolle bei der Zulassung, es werden jedoch Auswahlgespräche mit den zukünftigen Studierenden sowie ein Aufsatz der Bewerberinnen bei der Entscheidung hinzugezogen. Laut Ewha zielt die Zulassungspolitik auch darauf ab, aktiv Studierende anzuwerben „with unique talents whose entrance exam score might not qualify them for admission“ (Ewha 2005).

Diese Formulierung lässt zunächst viele Interpretationen zu; denn es ist nicht festgelegt, um welche Art von besonderer Begabung es sich handeln könnte. Zumindest lässt sich sagen, dass es sich hier um eine Erweiterung der formalen und messbaren Zulassungskriterien um einen informellen Faktor handelt. Dies kann bei entsprechender Transparenz des Verfahrens qualifizierten aber formal nicht so erfolgreichen Bewerberinnen Chancen eröffnen – was ein sozial ausgleichender Faktor sein könnte angesichts eines Schulsystems, das Schulabgängerinnen von Privatschulen, deren Eltern hohe Investitionen in Bildung leisten, bei der Hochschulzulassung begünstigt.

Ein weiteres Ziel des Auswahlverfahrens ist die Rekrutierung von Bewerberinnen möglichst unterschiedlicher regionaler und sozioökonomischer Herkunft.

Ewhas feministische Ausrichtung

Traditionsgemäß hat Ewha eine weibliche Präsidentin. Außerdem ist ein großer Teil der Hochschullehrerschaft weiblich. Darin unterscheidet sich Ewha von vielen anderen Frauenhochschulen. Der Einfluss der frühen Absolventinnen auf die südkoreanische Frauenbewegung wurde bereits erwähnt, ebenso wie der umgesetzte Anspruch, Frauen für führende Positionen in der südkoreanischen Politik und Gesellschaft auszubilden.

Prof. Sangh, 1999 Präsidentin der Ewha, bezeichnet sich selbst als „geborene Feministin“. Sie hebt den Pionier-Charakter ihrer Universität hervor, wenn sie sagt: „Wir haben die erste koreanische Ärztin, die erste Rechtsanwältin, die erste Chefredakteurin, die erste Soziologin, auch die erste Ingenieurin ausgebildet“ (Kaps 1999). Diesen Eindruck bestätigt Aylâ Neusel (1999):

„Frau Sangh sprach außergewöhnlich deutlich als Feministin mit einer Vision: Das erste Ziel wäre gewesen, Bildung für alle Frauen zu erreichen, aber im 21. Jahrhundert müsse man einen Schritt weitergehen: das neue Ziel wäre eine humane Gesellschaft und eine ‚Geschlechterdemokratie‘ zu schaffen, die Technik und Kultur zu versöhnen, und die Sicht der Frauen in alle Entscheidungen einzubeziehen“ (Neusel 25.12.1999).

Alumnae

Der Zusammenschluss der Ewha-Absolventinnen beschreibt sich selbst als mächtige Organisation und seine Mitglieder als herausragende Rollenmodelle für die derzeitigen Studentinnen. Insofern versteht sich die *Alumnae-Organisation selbst als ein Instrument des Empowerment*. Die Alumnae-Organisation zählt mehr als 140.000 Mitglieder: Es existieren weltweit 45 Unterorganisationen sowie ein internationales Büro in New York.

8.2.1.1 Mission im Wandel: „Participation Rather than Competition“

Als Auftrag der Hochschule definiert Ewha, Frauen für die Wissenschaft, für qualifizierte Berufe und für Leitungspositionen auszubilden, damit sie verantwortliche Aufgaben in Gesellschaft, Politik und Medien übernehmen können (vgl. Ewha 2005).

Wie dieses übergeordnete Ziel für die einzelne Studierende erreichbar werden soll, verdeutlicht der folgende Ausschnitt aus der „Message of the President (2010)“. Stellenwert und Inhalt dieser Botschaft der Präsidentin entsprechen den Mission Statements anderer Hochschulen und werden in dieser Untersuchung als gleichwertig zu diesen betrachtet.

Der Text „Message of the President“ beginnt mit einer allgemeinen Kritik an der globalen Entwicklung zu verstärktem Wettbewerb in vielen Bereichen. EWHAs Zielvorstellungen werden als Gegenmodell zu dieser „verrückten Jagd“ definiert, als ein statt an Wettbewerb an wichtigeren, christlichen, Werten orientierter Kurs; das „we“ bezieht alle Mitglieder der Hochschule in diese Positionierung mit ein. Mit der sehr deutlichen Ablehnung des weltweiten Mainstreams ist dies ein selbstbewusster Einstieg in einen Leitbildtext. Orientierung wird nicht im Weltgeschehen gesucht, sondern an höheren ethischen Normen.

“Today, the world is increasingly caught up in competition, more intense than we have ever known. We at Ewha Womans University will not settle for simply joining in this frantic chase but move toward a more important guidepost that lies ahead of us” (Ewha, Message of the president 2010).

Als Werte, die für die Universität leitend sein sollen, werden genannt: Frieden, Gleichheit, Liebe und Gerechtigkeit. Wie diese Werte im Handeln der Hochschule wirksam werden sollen, wird gleich im Anschluss ausgeführt. Sie sollen sich in der Form einer intellektuell offenen wissenschaftlichen Gemeinschaft manifestieren, die auf weiblichen christlichen Werten

basiert. Wie diese spezifisch weiblichen Werte beschaffen sein könnten, kann daraus abgeleitet werden, dass Kooperation vor Wettbewerb und Gemeinschaft vor Individualismus gehen soll. Gleichzeitig wird der Anspruch vertreten, dass diese Gemeinschaft in der Lage sein soll, den Zeitgeist positiv zu beeinflussen. Damit wird zunächst das Bild eines über den Zeitströmungen stehenden, christlichen Werten und der Gemeinschaft verpflichteten Kollektivs gezeichnet. Eine Beschreibung, die, isoliert betrachtet, ebenso auf eine Klostersgemeinschaft zutreffen könnte.

“This guidepost is none other than the Christian value of peace and equality, of love and justice. We at Ewha will work toward establishing an open-minded academic community to guide the spirit of the times, one that is founded upon Christian feminine values, emphasizing cooperation over competition, community over individualism” (ebd.).

Der zweite Teil des Textes wendet sich den zentralen Aufgaben der Universität zu. Neben einer Versicherung des Strebens nach Exzellenz in der Ausbildung wird das eigentliche Ziel der Universität thematisiert. Dieses besteht darin, kreative, liberale und mitfühlende zukünftige Führungspersönlichkeiten auszubilden. Das Ziel soll auf einem Weg erreicht werden, der in der aktiven Unterstützung und Anregung der Studentinnen besteht, neue Herausforderungen zu übernehmen. Um die Studentinnen dazu in die Lage zu versetzen, wirkt die Universität als Lernfeld, auf dem auch Irrtümer und Fehler als positive Erfahrung gewertet werden. Diese Haltung gipfelt in der motto-ähnlichen Aussage, dass alles, abgesehen von Verzweiflung, willkommen ist.

“We also hope to develop new approaches to achieving excellence in education. With an aim to nurture creative, open-minded and compassionate women leaders for the next generation, we will continue to actively support and stimulate our students as they take on new challenges. Ewha will serve as a learning ground where even the mistakes and failures of our students are embraced as positive experience, where anything and everything, except despair, is acceptable” (ebd.).

Die Botschaft endet mit einer erneuten Einordnung der Aufgaben der Universität in einen größeren Kontext. In einem Cicero-Zitat findet die oben bereits betonte Absage an Individualismus – hier angewendet auf die Universität als Ganzes – seine Entsprechung: So wie Menschen nicht für sich, sondern für die Gemeinschaft da sind, so ist die Universität als Institution der Gesellschaft verpflichtet. An dieser Stelle wird auch auf die Tradition der Hochschule Bezug genommen, der gegenüber ebenfalls eine Verpflichtung besteht.

„Non nobis solum.”

To borrow from the words of the Roman philosopher Cicero, the university should exist 'not for ourselves alone' but for the society at large. As President, I hope to do my best for the rebirth of Ewha as an institution that fulfills its social and historical responsibilities” (ebd.).

Das Leitbild der Hochschule hat über die Jahre eine Wandlung erfahren: War die treibende Idee zunächst, die Bildungsbeteiligung der Mädchen und Frauen zu erhöhen und ihnen so-

wohl Berufschancen zu eröffnen als auch sie für Familienarbeit zu qualifizieren: „In the early twentieth century, Ewha's goal was to provide a place of enlightenment and to expand educational opportunities for Korean women“ (Ewha 2004b), trat später das Bild der qualifizierten Frau in leitender politischer oder wirtschaftlicher Funktion hervor. Auf die Tradition, dass Frauen in Führungspositionen in Politik und Wirtschaft in Südkorea Absolventinnen der Ewha waren und sind, wird in weiteren öffentlichen Darstellungen häufig und mit Nachdruck¹³⁰ verwiesen – z.B. war die erste Frau im koreanischen Parlament und die erste Frau in der internationalen Politik Präsidentin der Ewha (Helen Kim in den 1950er Jahren) und die vorletzte Präsidentin wurde 2002 als Ministerpräsidentin nominiert. In den Jahren seit 2002 hat erneut ein Leitbildwandel eingesetzt. Internationalisierung hat Eingang in das Curriculum, die Hochschulstruktur und die strategische Zukunftsplanung gefunden, und eine neue Position gegenüber dem allgegenwärtigen Wettbewerb wurde gefunden (s.o.).

9.4.2 Seoul Women's University (SUW)

Die Seoul Women's University ist eine private Universität in Seoul. Sie besteht aus fünf Colleges, in denen 31 Fächer für Undergraduate-Studierende angeboten werden, sowie dem Graduate-Bereich, im dem 26 Studienprogramme für Master-Studierende und 13 Programme (in zwei Fachbereichen) für Promovierende angeboten werden. An der Universität waren 2010 insgesamt etwa 8.000 Studentinnen eingeschrieben.

Gemessen an der Zahl der Colleges und Graduiertenausbildung ist Seoul Women's University die kleinste unter den hier untersuchten koreanischen Hochschulen. Sie legt einen Schwerpunkt auf sozialwissenschaftliche und erziehungswissenschaftliche Angebote. Besondere Betonung liegt auf dem Aspekt der Entwicklung ländlicher Räume sowie auf der Vermittlung hoher moralischer Standards und dem gesellschaftlichen Nutzen der Ausbildung der Studentinnen (s.u.).

Historischer und politischer Hintergrund der Gründung

Als die Seoul Women's University 1961 von der *Presbyterianischen Kirche* gegründet wurde, lagen die ersten Pläne für eine solche Gründung fast 40 Jahre zurück. Ebenso wie Ewha hat auch diese Hochschule ihre Wurzeln in der Missionsgeschichte des Landes:

130 So z.B. von der Ewha-Präsidentin Professor Chan bei einem Besuch der Internationalen Frauenuniversität in Hannover im Jahr 2000 (persönliche Mitteilung Aylâ Neusel).

„Seoul Women's University is a product of Christianity and an answer to the growing demand Korea in 1919, the Presbyterian Church of Korea saw an increasing need for an educational institution based on Christianity and passed the resolution to establish a college of its 12th general assembly held in 1923. However, the Presbyterian Church of Korea had to give up its plan in the face of the Japanese oppression“ (Hancock 2005).

Erst 1958 konnten die Pläne, eine Frauenhochschule einzurichten, endgültig verwirklicht werden und 1961 öffnete das Seoul Women's College seine Pforten.

Nach eigener Darstellung wurde das College (die spätere Universität) in einer Zeit politischen und gesellschaftlichen Umbruchs gegründet. Auf die japanische Besatzung Koreas folgte eine Phase der politischen und sozialen Instabilität. In diesem Moment des Neuaufbruchs wurde von den Collage-Gründern Frauenbildung im Sinne des nationalen (Wieder-)Aufbaus legitimiert:

„...in 1961, confronting daunting political and social challenges, women were called upon to participate in the nation-wide efforts to pull the country out of the ashes of war. Higher education for women became essential to involving women in society and equipping them with much-needed knowledge to rebuild the nation. The social and historical demands that caused the birth of Seoul Women's College possibly also called upon the college to come up with educational principles and guiding codes of conduct“ (ebd.).

Fünf Colleges finden sich unter dem Dach der Seoul Women's University: das College of Fine Arts; das College of Natural Sciences; das College of Social Sciences; das College of Humanities; das College of Information and Communication.

Die Graduate School der Seoul Women's University öffnete im März 1980. 26 unterschiedliche Master-Programme werden hier angeboten sowie 13 Programme für Promovierende. Die Graduate School teilt sich in vier Fakultäten:

1. *Graduate School of Education*. Hier werden vor allen Dingen berufsbegleitende weiterführende Studien für Lehrerinnen angeboten. Im Master-Programm sind 13 Fächer vertreten: counseling psychology, Korean language education, English language education, physical education, computer education, early childhood education, science education, art education, mathematics education, Japanese language education, elementary education, classical Chinese education and environmental education. Zusätzlich zu diesen Programmen wird, als berufsbegleitendes Weiterbildungsprogramm, ein einjähriger Trainingskurs in professioneller Beratung für Lehrerinnen, die an Grund- und Mittelschulen unterrichten, angeboten.

2. *Graduate School of Social Welfare*. In diesem Fachbereich werden Sozialarbeiterinnen ausgebildet. Ethische Wert werden ebenso vermittelt wie Theorien, Techniken und Fertigkeiten der sozialen Arbeit. Es gibt Master-Kurse in den Fächern Sozialwesen und Sozialarbeit für Ältere.

3. *Graduate School of Christianity*. Diese bietet Master-Kurse in „mission studies“ und in Familienberatung an.

4. *Graduate School of Professional Therapeutic Technology*: hier werden zwei Studienprogramme angeboten, in denen Master-Abschlüsse und Promotionen abgeschlossen werden können: Beratung und Psychotherapie (child counselling and psychotherapy, women's health and sexual counselling), Kunsttherapie (dance movement therapy, art therapy).

9.4.2.1 Das Mission-Statement der Seoul Women's University

Mit ihren auf den Internetseiten der Hochschule dargestellten Erziehungszielen („education commitment“) definiert sich die Seoul Women's University als Hochschule, die eine Elite für gesellschaftliche und politische Führungspositionen ausbildet. Diese wenigen Ausgewählten sollen sich aus der Masse der (nur) nach individuellem Erfolg Strebenden besonders durch ihre moralische „Qualität“ hervorheben:

„Seoul Women's University was established in a turbulent time in Korean history, when the nation called for leaders with strong morality and knowledge to build a democratic republic. Since its establishment, Seoul Women's University has provided a limited number of students with a unique set of higher education to raise well-rounded intellectuals in specific fields, as opposed to the masses who aspire only to success“ (Seoul Women's University 2010).

Betont wird dabei als Erziehungsziel Uneigennützigkeit und den Nutzen für die koreanische und die Weltgesellschaft sowie die Verkörperung christlicher Werte. Darüber hinaus sollen die Absolventinnen ihre Kenntnisse besonders in den Dienst der Entwicklung ländlicher, vernachlässigter Regionen ihrer Heimat stellen; ein Ziel, das die Universität als besondere Querschnittsaufgabe in Lehre und Forschung verfolgt.

„The university aims to educate a selected number of female leaders with intelligence, Christian ethics and knowledge. The university encourages its students to rise above aiming for egoistic success or reputation so as to be true leaders that today's society demands. The graduates have made remarkable contributions to Korean society as well as the global community. They have been instrumental in developing the rural communities, often neglected in this modernized society, in promoting a moral spirit in different areas of society, and in advancing peace and happiness in the world“ (Seoul Women's University 2010).

Als konkretes Ausbildungsziel wird individuelles intellektuelles Wachstum benannt: Die Universität fördert das intellektuelle Wachstum der Studentinnen, in dem sie es ihnen ermöglicht, durch Studium und Forschung Wissen zu erwerben, durch praktische Anwendungen und Experimente logisches Denken zu üben und damit ihre Auffassungsgabe zu schulen, um die Welt, die sie umgibt, zu entdecken und zu verstehen.

Die Begründungen für die Einrichtung und das Bestehen der Hochschule liegen nach der hochschuleigenen Darstellung:

1. in der *Notwendigkeit der Beteiligung von Frauen an der gesellschaftlichen Entwicklung* im Sinne einer gesellschaftlichen Modernisierung, denn eine moderne Gesellschaft benötige Frauen, die sich in das gesellschaftliche Geschehen außerhalb der Familie einmischen und sich in die soziale Entwicklung einbringen. Hochschulausbildung für Frauen wird als Antwort betrachtet, um auf den wachsenden Bedarf an Frauenausbildung für Leitungspositionen zu reagieren. Das „Leadership-Programm“ des College wird als Beispiel für die Entschlossenheit der Hochschule präsentiert, das Engagement von Frauen für die Gesellschaft voranzutreiben.

2. im Bedarf an *ethisch-moralischen Prinzipien* in der Erziehung und in der Gesellschaft: Frauen werden als Träger und Vermittler dieser Prinzipien mit einem klaren gesellschaftlichen Auftrag gesehen. Das Wertesystem einer Gesellschaft – so die Aussage – ist ein Indiz für ihr Überleben in der Zukunft. Hochschulen müssen ihren Studierenden einen festen Wertekanon mitgeben, der verhindert, dass sich Egoismus, wie Streben nach individuellem Erfolg und Anhäufung von Reichtum, in der Gesellschaft durchsetzen. Besonders weil die Rolle der Frau sowohl in der Familie als auch in der Gesellschaft zunehmend wichtiger wird, ist Hochschulbildung für Frauen notwendiger denn je.

Eine interessante Ergänzung findet sich im Grußwort der Präsidentin (Greetings of the President).¹³¹ Hier wird das angebrochene Jahrhundert als eines der „weiblichen Werte“ betrachtet. Diese versprechen Frieden und Einklang mit der Natur. Weibliche Werte sind Flexibilität, Harmonie und Feinfühligkeit. Eigenschaften, die Leitungspersonen im 21. Jahrhundert auszeichnen sollten. Dass Frauen heute häufiger gesellschaftliche Leitungspositionen einnehmen, wird begrüßt und auch als Verdienst der Seoul Women's University gesehen, da diese zu dieser Entwicklung seit 40 Jahren beiträgt. Auch hier ein Hinweis auf die Ausbildung der weiblichen Elite für die Nation und auf die Tradition der Universität. Letztere wird als zukunftsfähig bekräftigt:

„The 21st century is the age of hope, which cherishes peace and harmony with nature. This age regards the female characteristics, such as flexibility, harmony, and delicacy, as one of the core qualification of a leader. It is common now to witness women working as core leaders everywhere in our society. In the past 40 years since its foundation in 1961, SWU has taken the initiative in leading women's education in Korea. Our graduates are taking responsibility as leaders in every field of society, and they are our living history and pride. (...)

Seoul Women's University will keep trying to bring up women experts to fulfill the needs of the time. By bringing up talented women, equipped with humanity, intelligence, and professionalism, SWU will keep giving birth to 21st century women leaders and jump higher with its proud history“ (Seoul Women's University 2010).

In den Selbstbeschreibungen werden die Werthaltungen der Seoul Women's University deutlich: Die Universität strebt an, zukünftige Führungspersonen auszubilden, die christliche Wer-

te in die Praxis umsetzen, indem sie moralische Standards für die Gesellschaft setzen. Schließlich soll durch ihren Einsatz die Gesellschaft verbessert werden, indem mehr Freiheit und Gerechtigkeit für die Gesellschaft erreichen.

Ein weiterer Aspekt ist die Vermittlung von Wissen, das die Studierenden auf die schnelllebigen Wechsel in einer modernen Industriegesellschaft vorbereitet, so dass sie Schlüsselrollen in jedem beruflichen Einsatzgebiet einnehmen können. Absolventinnen der Seoul Women's University sollen, mit dem Wissen, das sie an der Universität erworben haben, in der Lage sein, ihre persönlichen Karriereziele zu erreichen und zur Entwicklung der Gesellschaft insgesamt beizutragen (vgl. Seoul Women's University 2010).

9.4.3 Sookmyung Women's University: „Gentle power to change the World“

Ebenfalls in Seoul befindet sich die Sookmyung Women's University mit rund 16.000 Studierenden; davon sind etwa 3.000 in Graduate Studies-Programmen eingeschrieben. Sookmyung Women's University beherbergt mehrere Colleges (Liberal Arts; Sciences; Home Economics; Political Science and Law; Economics and Commerce; Music; Pharmacy; Fine Arts) und Graduate Schools (s.u); außerdem Forschungsinstitute, von denen eines das Research Institute of Asian Women ist, das über die Grenzen des Landes hinaus bekannt ist.

In den meisten Studienfächern des Graduate-Bereichs ist auch die Promotion möglich (s.u.)

Tabelle 28. Studienangebote der Sookmyung-Graduate Schools 2010

Category	Department	Major	MA	PhD
Liberal Arts and Social Science	Korean Language & Literature	Classical Literature, Contemporary Literature, Korean Linguistics, International Korean Education	○	○
		History & Culture	Asian History, Western History, Korean History	○
	French Language & Culture	French Language, French Literature	○	○
		Chinese Language & Literature	Chinese Language, Chinese Literature	○
	German Language & Culture	German Language, German Literature	○	○
		*Japanese Studies	*Japanese Studies	○
	Library & Information Science	Library and Information Science, Record Management	○	○
	Art History	Art History	○	○
	English Language & Literature	English Literature, English Language, Translation Studies	○	○
		*Culture and Tourism	*Tourism Management, *Culture and Arts Management	○
	Education	Education Philosophy & Procedure, Education Sociology & Administration, Education Psychology, Counseling and Guidance, Continuing Education & Education Engineering	○	○
	Family Management	Family Management	○	○
	Child Welfare	Child and Teenager Welfare, Child Psychological	○	○

		Treatment, Child Nurturing and Education			
	Political Science & International Relations	Political Science and International Relations	○	○	
	Administration	Administration	○	○	
	Communication & Telecommunication	Communication and Telecommunication	○	○	
	*Public Relations & Advertising	*Public Relations (PR), *Advertisement	○		
	Law	Law	○	○	
	Economics	Theory Economics, Applied Economics, Economic History, International Economics. Consumer Economics and Policy, Consumer Education and Counseling	○	○	
	Consumer Economics	Consumer Economics	○		
	Business Administration	Human Resource and System, Marketing, Accounting, Production Management/MIS, Financial Affairs Management, International Management/Strategy	○	○	
Natural Science	Physics	Physics	○	○	
	Chemistry	Inorganic and Analytical Chemistry, Organic and Bio Chemistry, Physical Chemistry	○	○	
	Biological Science	Biological Science, Food and Nutrition Science	○	○	
	Mathematics	Mathematics	○	○	
	Statistics	Statistics	○	○	
	Clothing & Textile	Clothing & Textile	○	○	
	Food and Nutrition	Food and Nutrition	○	○	
	Computer Science	Computer Science	○	○	
	Multimedia Science	Multimedia Science, *Multimedia Contents Production	○	○	
	Pharmacy	Therapeutic Pharmacy, Bio Pharmacy, Medicinal Chemistry and Natural Medicine, Medication and Analysis Pharmacy	○	○	
	Pharmaceutics	Therapeutic Pharmacy, Bio Pharmacy, Medicinal Chemistry and Natural Medicine, Medication and Analysis Pharmacy	○	○	
	Arts and Physical Education	Instrumental Music(Piano)	Piano	○	○
		Instrumental Music (Orchestral Music)	Wind, String	○	○
		Vocal Music	Vocal	○	○
		Composition	Composition, Theory, **Music Therapy	○	○
Industrial Design		Visual and Multimedia Design, *Product and Space Design, **Industrial Design	○	○	
Environment Design		*Architecture Design, *Urban and Landscape Architecture Design, *Interior Design, **Space and Environmental Design	○	○	
Molding Art		Craft, Painting	○	○	
Physical Education		Physical Education	○	○	
Dance		*Korean Dance, *Ballet, *Contemporary Dance, **Dance	○	○	

(* nur Master-Kurse, ** Nur PhD-Kurse)

Geschichte

Als Antwort auf die Gründung der privaten, christlichen Schule Ewha folgten zunächst private koreanische (u.a. Sookmyung) und später staatliche Mädchenschulen – Lee bringt deren Entstehung in direkten Zusammenhang: Das Beispiel der Ewha-Schule motivierte adlige Koreanerinnen aus „patriotischen Gründen“, eine nicht-christliche Mädchenschule zu gründen. Eine Gruppe von 40 Frauen fand sich zusammen, die im Schwung politischer Reformbewegungen staatliche Unterstützung suchte und ca. 13 Jahre nach Gründung der Ewha-Schule aus

privaten Finanzmitteln die Sungson-Schule gründete. Lee nennt als Motivation für die Schulinitiative die Besorgnis vor den von ausländischen Investoren gegründeten Bildungsanstalten für koreanische Frauen. Die Sungson-Schule wurde nach dem Tod der Hauptinitiatorin nicht fortgeführt, doch schon drei Jahre später wurden zwei private Mädchenschulen eingerichtet, eine davon die Sookmyong-Schule (vgl. Lee 1998, S. 72f.).

„...*Sookmyung*, wurde gleichzeitig im April 1938 gegründet, im Mai 1948 vom Bildungsministerium als gesetzmäßiges College und im März 1955 als Universität genehmigt, die bis vor einer Dekade neben *Ewha* als eine der prestigereichsten Frauenuniversitäten in Korea galt. In der ersten Phase nach der Gründung war *Sookmyung* mit seiner inhaltlichen Ausrichtung auf eher traditionelle Bildungsinhalte jedoch eher eine Art Gegenstück zur christlich liberalen *Ewha*... (Lee 1998, S. 90)

Fünf Mädchen im Alter zwischen 11 und 26 Jahren waren die ersten Schülerinnen. Mit Hilfe einer königlichen Stiftung wurde 1912 das Sookmyung Institute gegründet. Nach wie vor ist Sookmyung eine private Hochschule. Das Sookmyung Women's Junior College wurde 1938 geschaffen und bot das Studienfach Hauswirtschaft zusätzlich zu zwei anderen Studienprogrammen an. Als 1955 aus dem College die Sookmyung Women's University wurde, wurden vier Colleges und eine Graduate School eingerichtet.

Das Research Institute of Asian Women (RIAW)

Das Research Institute of Asian Women (RIAW) der Sookmyung Women's University wurde bereits 1960, als erste Forschungseinrichtung dieser Art in Korea, etabliert. Das RIAW bietet ein Studienprogramm „Gender Studies“ an. Die Studieninhalte konzentrieren sich auf die Bereiche: Women's Studies; Women and Leadership; Psychology of Gender; Women and Work; Studies in Sexuality; Men's Studies; Multiculturalism and Women; Gender and Mass Culture.

Darüber hinaus beherbergt das Institut den UNESCO-Lehrstuhl „Frauen und neue Medien“, führt Forschungsprojekte durch und gibt seit 1960 die interdisziplinäre Gender-Studies-Zeitschrift „Asian Women“ heraus, die 2008 in den „Science Citation Index“ aufgenommen wurde. Das RIAW ist international und insbesondere in Asien sehr gut vernetzt.

Das RIAW präsentiert sich mit einer eigenen Selbstbeschreibung und Mission (Sookmyung Women's University 2009). Wie eingangs (vgl. Kapitel 5) festgestellt wurde, stehen auch Selbstzeugnisse einzelner Einheiten für die Gesamtorganisation, daher wird die Mission der RIAW hier gesondert dargestellt. Zunächst wird in dem „Mission Statement“ Bezug auf die 50-jährige Tradition der Einrichtung genommen und weiter wird die Bedeutung des Wirkens des RIAW für die koreanische Gesellschaft hervorgehoben. Wie in den Präsentationen der anderen beiden Fallbeispiele auch wird von einem bestehenden und zunehmenden Bedarf an

herausragenden weiblichen Leitungspersonen ausgegangen. Für diesen – so die Darstellung – müssen die weiblichen Ressourcen entdeckt und die Potenziale von Frauen entwickelt werden, wozu das RIAW beiträgt. Das RIAW widmet sich Aufgaben der Frauenförderung, der Ausbildung und Verbesserung von „Women’s leadership“ sowie der Ermutigung von Exzellenz und Leistung von asiatischen Frauen. Dieser Aspekt der Förderung wird ergänzt durch den der vergleichenden Frauenforschung und durch einen aktiven frauenpolitischen Ansatz, der die Förderung der Frauenpolitik auf der Grundlage von Untersuchungen zum Rollenwandel für Frauen in der Informationsgesellschaft des 21. Jahrhunderts zum Ziel hat. Damit definiert das RIAW seine Aufgaben als eine Kombination von Forschung und konkreten frauenpolitischen Anliegen sowie individueller Ausbildung. Es wird weiterhin als leitende Forschungsbasis für frauenpolitische Aktionen in Netzwerken mit anderen Organisationen präsentiert. Dabei wird ein hoher Qualitätsanspruch an die eigene Forschung und ein Leistungsanspruch als Organisation formuliert.

Die forschenden und frauenpolitischen Aktivitäten wurden in jüngerer Zeit auch auf andere Länder ausgedehnt. In diesem Zusammenhang werden Aufgaben im Kontext von UNESCO-Aktivitäten genannt, da an dem Institut der UNESCO CHAIR „Frauen und neue Medien“ beheimatet ist.

„For almost five decades, the RIAW has explored and identified the issues of women's condition. It has tried to draw on women intellectual resources and develop their potential to meet the continuing needs for outstanding women leadership in Korean society. The RIAW has devoted itself to :

- 1) the advancement of women's status in Korea as well as in other parts of Asia,
- 2) the education and improvement of women's leadership in the future,
- 3) the encouragement of Asian Women's excellence and the achievement in legal, political, economic, educational and cultural spheres,
- 4) the comparative study of women's issues both in the East Asian (China, Japan and Korea, etc.) and Western societies, and
- 5) the promotion of women's policy through the study of changes in women's role and status in the information society of the 21st century.

The RIAW has made various efforts to play a leading role for many women's organizations and research centers by supporting programs for outstanding research and field surveys, as well as conferences, workshops, and seminars on women's issues“
(http://riaw.sookmyung.ac.kr/GenderStudies/Women_S.asp).

An dem „Mission Statement“ sticht der explizit praktisch-aktive und frauenpolitische Akzent hervor. Es wird ein auf qualitativ hoch stehender Forschung basierender feministischer und netzwerkerischer Ansatz beschrieben. Exzellenz und Leistung werden sowohl als Attribute für die Institution als auch für die Studentinnen (dazu werden sie ermutigt) genannt. Dasselbe gilt

für die Leitung. Die Institution beansprucht eine Leitungsrolle, ebenso wie die Studentinnen für Leitungsrollen ausgebildet und ermutigt werden. Dabei wird – anders als bei den anderen beiden Fallbeispielen – nicht explizit auf typisch „weibliche“ Werte verwiesen, die durch weibliche Führungsrollen zum Nutzen der Gesellschaft eingesetzt werden sollen. Der Hinweis auf die Nützlichkeit für die koreanische Nation fehlt allerdings auch hier nicht.

9.4.3.1 Mission der Sookmyung University

“Since its founding, Sookmyung has educated women under a philosophy that it pursues ‚modesty, wisdom, and justice‘ along with the indigenous educational goal of establishing national identity and legitimacy. (...) The educational idea of Sookmyung Women's University is to ‘produce well-rounded women with leadership qualities who will contribute to the development of the nation as well as mankind.’ This is accomplished by producing women who are creative, independent, service-minded, and professional” (Sookmyung-University, Mission Statement 2009)

Die Ausbildungsidee der Sookmyung-University zielt nach diesem „mission statement“ vorrangig auf Persönlichkeitsbildung ab. Als Eigenschaften der Ideal-Absolventin werden Kreativität, Unabhängigkeit, Dienstleistungsbereitschaft und Professionalität genannt. Auch diese Mission steht im Dienste der Entwicklung der Nation. Mit dem Motto der Hochschule: „gentle power to change the world“ soll einerseits der besondere „weibliche“ Charakter der Hochschule hervorgehoben werden, auf der anderen Seite reicht der Anspruch – auch unter dem Gesichtspunkt der Globalisierung, der sich die Hochschule als Herausforderung stellen möchte – bis zur aktiven Veränderung der Welt (vgl. Sookmyung Women's University o.J.).

9.4.4 Zusammenfassung und Vergleich der Fallbeispiele

Alle drei betrachteten Universitäten sind private Hochschulen. Sie unterscheiden sich in der Größe (zwischen 8000 und 20 000 Studentinnen studieren derzeit dort) und im Fächerangebot. Ewha ist die größte Universität, zugleich diejenige mit dem breitesten Fächerangebot, während Seoul Women's University ein Fächerangebot mit Konzentration auf Geistes- und Sozialwissenschaften hat. Sookmyung bietet neben Geistes- und Sozialwissenschaften auch naturwissenschaftliche Fächer, allerdings keine Medizin, Jura, Ingenieurwissenschaften.

Ewha hat und formuliert einen Anspruch auf die Führungsrolle, was die Ausbildung weiblicher politischer und ökonomischer Führungspersonen in Südkorea angeht. Mit 20.000 Studentinnen überragt die Ewha University die beiden kleineren Frauenuniversitäten in Seoul. Ca.

16.000 Studentinnen sind an der Sookmyung Women's University und ca. 8.000 an der Seoul Women's University eingeschrieben.

Ewha und Sookmyung haben eine sehr lange Tradition. Während Ewha als Gründung einer amerikanischen Missionarin nach wie vor eine christliche Hochschule ist, wurde Sookmyung, sozusagen in Reaktion darauf, als weltliches, koreanisches Pendant dazu gegründet. Seoul Women's University ist ebenfalls eine missionarisch-kirchliche Gründung, allerdings ist sie wesentlich jünger als die beiden größeren Hochschulen. Bedeutende Ausbildungs- und Forschungseinrichtungen der Frauen- und Geschlechterforschung sind an der Ewha und der Sookmyung University etabliert.

Die untersuchten Hochschulen gehören zu den Hochschulen in privater Trägerschaft. Ihre Gründungen gehen auf Privatinitiativen von Einzelpersonen bzw. Gruppen zurück. Im Falle von Ewha und Seoul Women's University liegen die Wurzeln in der Zeit der Missionarisierung durch (amerikanische) christliche Kirchen, während es bei der Sookmyung University die Initiative koreanischer Vertreterinnen des Adels war, die mittels einer Stiftung zur Gründung der Hochschule führte. Alle drei beschriebenen Hochschulen stellen ein Element der Elite-Ausbildung im Hochschulwesen ihres Landes dar. Sie haben das ausdrückliche Ziel, eine weibliche Elite mit Ambitionen auf Leitungspositionen auszubilden. Moral und Verantwortung bilden in allen drei „Mission Statements“ der Hochschulen zentrale Elemente. In den Fällen der christlichen Hochschulgründungen mit Verweis auf die christliche Religion, die als identitätsstiftender Faktor dient, im Fall der Sookmyung University ist es der Verweis auf die gesellschaftliche Verantwortung, die jede einzelne Absolventin zu übernehmen hat; hier werden persönlichkeitsbildende Elemente stärker betont als bei den anderen Hochschulen.

9.5 Koreanische Frauenuniversitäten: Zusammenfassung

Südkorea hat innerhalb weniger Jahrzehnte – seit den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts – eine rasante Industrialisierung und wirtschaftliche Entwicklung durchlaufen und zählt nach Definition der Vereinten Nationen zur Gruppe der „hoch entwickelten Länder“.

Südkorea ist nach wie vor deutlich geprägt von konfuzianischen und patriarchalen Traditionen – koreanische Feministinnen sprechen angesichts der gewachsenen Beteiligung der Frauen am Erwerbsleben bei gleichzeitig weiter bestehender Marginalisierung im wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Leben vom koreanischen „Neo-Patriarchalismus“. Wirtschaftlich dominiert die rapide Industrialisierung des Landes und die strategische Ausrichtung auf Zukunftstechnologien. Dieser in der Sekundärliteratur beschriebenen Situation entsprechen auch

die Daten der globalen Indizes. In Südkorea zeigt sich eine große Differenz zwischen ökonomischer Entwicklung und Lebensstandard auf der einen und „Geschlechtergerechtigkeit“ auf der anderen Seite (nach Daten des Gender Empowerment Measure des UNDP 2009 und des Gender Gap Report der Weltbank: Hausmann, Tyson, Zahidi 2007, S.). Dabei fallen besonders die geringe politische Partizipation und die geringe Zahl von Frauen in Leitungspositionen im Beruf auf.

Das südkoreanische Hochschulwesen ist ein heterogenes System mit einer Vielfalt verschiedener, privater und öffentlicher Institutionen. Das Hochschulwesen expandierte enorm in der Zeit zwischen 1960 und Ende der neunziger Jahre – parallel zur rasanten wirtschaftlichen Entwicklung.

Frauen bekamen in Südkorea relativ spät den Zugang zum allgemeinen Studium. Bis zum Ende der japanischen Kolonialzeit (1945) war Frauen-Hochschulbildung nur an drei Frauen-Colleges möglich. In der Folgezeit entwickelte sich auf dieser Basis eine *starke Frauenhochschultradition*: Noch für Mitte der 1970er Jahre nennt Lee ein Verhältnis von Frauen- zu koedukativen Hochschulen von 14 zu 55. An den 14 Frauenhochschulen studierte damals fast die Hälfte der koreanischen Studentinnen (vgl. Lee 1998, S. 170). Ewha und Sookmyung waren als Eliteeinrichtungen allerdings den Töchtern vermögender Familien vorbehalten. Eine deutliche Expansion des Frauenstudiums fand erst ab Mitte der 1990er Jahre statt. Mitte der 1970er Jahre hatten Frauenuniversitäten Hochkonjunktur, der koedukative Sektor wuchs mit der rasanten Hochschulexpansion jedoch sehr viel schneller als die Frauenuniversitäten.

Bis Mitte der 1970er Jahre waren das Lehrangebot und das Bildungskonzept am traditionellen Frauenbild ausgerichtet. Absolventinnen von Frauenhochschulen wurden im Allgemeinen die besseren Heiratschancen zugesprochen, weil sie „rein weiblich sozialisiert“ und in typischen Frauenfächern qualifiziert waren. Die Interviews von Lee mit akademischen Pionierinnen in Südkorea zeigen allerdings, dass sich mit den verschiedenen Generationen von Hochschulabsolventinnen das Bild etwas wandelt: Während die Absolventinnen aus den Jahrgängen um 1930 noch betonten, dass Familie und Gesellschaft das Studium an einer Frauenhochschule wegen deren streng konservativer Ausrichtung befürworteten und meinen, dass der fehlende Umgang mit männlicher Konkurrenz Nachteile für sie gehabt haben könnte, betont eine 1944 geborene Absolventin, dass es beruflich vorteilhaft gewesen sein, an der Ewha nur mit Frauen im Wettbewerb zu stehen (vgl. Lee 1998, S. 171).

Mit sechs von insgesamt 273 Universitäten bilden die Frauenhochschulen gegenwärtig ein kleines Segment im koreanischen Hochschulwesen. Daraus kann jedoch nicht auf eine gerin-

ge Bedeutung geschlossen werden, denn sie stellen die „Eliteschmieden“ für Frauen dar, die in Südkorea Führungspositionen einnehmen wollen, und sie sind über ihre Alumnäe-Netzwerke einflussreich. Dies lässt sich in ganz besonderem Maße für die Ehwa-Universität nachweisen: Ein Drittel aller Promotionen von Frauen in Südkorea werden an der Ewha abgelegt (17 Prozent aller Promovierten im Land sind Frauen) und 30 Prozent aller weiblichen Ärzte haben ihren Abschluss an der Ewha-Universität erworben. Immerhin hat die Hochschule über 140.000 Absolventinnen aufzuweisen, von denen viele in entscheidende Positionen gelangten. Helen Kim, Präsidentin der Ewha in den 1950er Jahren, war u.a. das erste weibliche Mitglied im koreanischen Parlament und die vorletzte Präsidentin der Ewha wurde als Staatsministerin nominiert. Entsprechend dieser Tradition legen alle drei Hochschulen Wert auf die Feststellung, dass sie Frauen für Leitungspositionen in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft ausbilden.

10 Philippinen: Die erste Frauenuniversität von Asiatinnen für Asiatinnen

10.1 Nationaler Kontext

Die Philippinen sind als unabhängiger Staat recht jung: 1946 wurden sie eigenständig; zuvor war das Land spanische (1521 bis 1889), anschließend US-amerikanische Kolonie (1889 bis 1946); während des 2. Weltkriegs waren die Philippinen japanisch besetzt.¹³²

Trotz formaler Demokratie nach den Jahren der Diktatur unter Ferdinand Marcos (1965 bis 1986) haben die meisten Filipinos keinen Zugang zu politischer Partizipation. Zudem ist die soziale Situation angespannt. Es herrscht ein großes wirtschaftliches Gefälle zwischen einer kleinen reichen Oberschicht und der breiten Bevölkerungsmehrheit.¹³³ Begründet in einer elite-fördernden Politik, leben 70 Prozent der Filipinos unterhalb der Armutsgrenze. Besonders Frauen sind unter den Ärmsten. In der Lohngruppe der Arbeiter verdienen Frauen zum Beispiel nur 40 Prozent eines Einkommens eines Mannes (vgl. Abao und Yang 1998, S. 4f.).

Das Bildungssystem der Philippinen und der Bildungsstand der Bevölkerung haben ein hohes Niveau. Die Alphabetisierungsrate ist mit 93 Prozent der Bevölkerung über 15 Jahre sehr hoch und die Beschulungsrate erreicht 110 Prozent der entsprechenden Altersgruppe (vgl. Hausmann, Tyson, Zahidi 2007, S. 126).

10.2 Gender-Setting

10.2.1 Stellung der Frauen in der Politik der Philippinen

Bis heute sind nur wenige Frauen an entscheidender politischer Position aktiv. In 1998 waren zehn Prozent des Repräsentantenhauses und 17 Prozent der Senatssitze von Frauen besetzt. Eine Ausnahme macht das Amt der Präsidentin: In den letzten 20 Jahren standen zwei Frauen als Präsidentinnen an der Spitze des Landes. Corazon Aquino, die erste Frau in der Geschich-

132 Die Philippinen stehen mit etwa 85 Millionen Einwohnerinnen und Einwohnern (1999) an Rang 14 der Weltliste nach Bevölkerung; das Bevölkerungswachstum liegt bei 2,3% jährlich (Auswärtiges Amt 2009). Laut Weltbank (2008) wurden 2007 55,2 Prozent des Bruttosozialproduktes im Dienstleistungssektor, 22,0 Prozent im Handwerk, 31,3 Prozent in der Industrie und 13,5 Prozent in der Landwirtschaft erwirtschaftet.

133 Im Zuge demokratischer Reformen nach der Diktatur Marcos versuchten die Regierungen, dem philippinischen Staat ein rechtspolitisch fortschrittliches Image zu verschaffen; so zählen die Philippinen in Bezug auf Rechte der indigenen Bevölkerung zu den aktivsten und fortschrittlichsten Ländern in Asien (vgl. Abao und Yang 1998, S. 4f.).

te, die für das PräsidentInnenamt kandidierte, wurde nach der Amtsenthebung des Diktators Ferdinand Marcos gewählt. Fünfzehn Jahre später, 2001, löste Vizepräsidentin Gloria Macapagal-Arroyo den damaligen Amtsinhaber Joseph Estrada¹³⁴ ab.

Politikerinnen rekrutieren sich fast ausschließlich aus der Mittel- und Oberschicht, und, wie eine Studie zeigte (vgl. Abao und Yang 1998, S. 1), sind Herkunft und Vermögen ausschlaggebend für das Erreichen ihrer Ämter; d.h., die Zugehörigkeit zu einer der mächtigen Familien des Landes kann Frauen in politische Entscheidungspositionen bringen, was allerdings nicht als Indiz für eine weitgehende Gleichberechtigung der Geschlechter zu werten ist:

„In evaluating formal political representation of women in the Philippines, it is important to note that the majority of those who are able to assume leadership positions come from the upper class, and belong to existing political clans whether by consanguinity or by affinity. For instance, the four women senators serving under the Ramos government all come from economically and/or politically powerful families“ (Valte 1993, S. 49f.).

10.2.2 Die Geschlechterverhältnisse in den Philippinen nach globalen Indizes

Nach dem *Gender Development Index* der Vereinten Nationen, mit den Indikatoren Lebenserwartung, Alphabetisierungsrate, Bildungsbeteiligung und Einkommen, liegen die Philippinen auf Rang 86 im weltweiten Vergleich (vgl. UNDP 2009, S. 182). Damit nehmen sie einen der oberen Ränge unter den 74 vergleichbaren Ländern mit „mittlerer Entwicklung“ ein (zum Vergleich: unter allen 157 Ländern liegen die USA auf Platz 19 und Deutschland auf Rang 20, während Australien, Norwegen und Island die ersten drei Ränge besetzen). Es fällt auf, dass die Philippinen zu den Ländern gehören, die im Gender Development Index deutlich besser einstuft sind als im Human Development Index, der die sozio-ökonomische Entwicklung und den Lebensstandard des Landes insgesamt bewertet (HDI: Rang 105, vgl. UNDP 2009, S. 182). Dies lässt darauf schließen, dass die Geschlechtergerechtigkeit weit vorangeschritten ist. Noch besser schneiden die Philippinen ab, wenn der Gender Empowerment Measure hinzugezogen wird. Hier nehmen sie Rang 59 unter 155 Ländern ein und liegen damit knapp hinter Japan und noch vor Südkorea (vgl. UNDP 2009, S. 187). Die Gründe dafür sind vermutlich zu suchen in:

- der verhältnismäßig guten politischen Partizipation: 20 Prozent der Parlamentssitze sind mit Frauen besetzt;
- den 57 Prozent, mit denen Frauen in Leitungspositionen im Beruf vertreten sind, und

¹³⁴ Joseph Estrada schied 2001 aus dem Amt aus: Er wurde der Korruption und der Plünderung der philippini-

- in der geringeren Dysbalance zwischen den durchschnittlichen Gehältern nach Geschlecht als in den vergleichbaren Ländern und als in allen sechs Ländern, die in die vorliegende Untersuchung einbezogen sind (vgl. United Nations 2009, S. 181).

Zusätzlich zeigt der Gender Gap Report der Weltbank (2009), der für alle Subindizes das Verhältnis der Geschlechter für die Bewertung zu Grunde legt, dass die Philippinen in allen einbezogenen Kategorien (Economic Participation and Opportunity, Educational Attainment, Health and Survival, Political Empowerment) überdurchschnittlich gut abschneiden. Sie nehmen im Bericht der Weltbank Rang sechs (nach Schweden, Finnland, Norwegen, Island und Neuseeland) unter allen Ländern ein. Damit sind sie neben Sri Lanka das einzige asiatische Land unter den ersten 20 Ländern in diesem Index. Die Autoren des Weltbankberichts erläutern dazu:

„The Philippines is once again the only country in Asia to have closed the gender gap on both education and health and is one of only six in the world to have done so. The Philippines's scores on political empowerment improved further, as did some of its economic indicators such as estimated income, labour force participation and income equality for similar work” (Hausmann, Tyson, Zahidi 2007, S. 18).

Diese Bewertung liegt nicht zuletzt in der auffällig hohen Beteiligung der philippinischen Mädchen und Frauen auf allen Stufen des Bildungswesens begründet. Die „Gross enrolment ratio“ von Frauen übertrifft die der Jungen und Männer im Verhältnis 95 Prozent zu 93 Prozent beim Besuch der Grundschule, von 67 Prozent zu 56 Prozent beim Besuch der weiterführenden Schule und 32 Prozent zu 25 Prozent beim Hochschulbesuch. Zudem sind 56 Prozent der Lehrenden an Hochschulen Frauen (vgl. ebd.).

10.2.3 Frauenrechte und Frauenbewegung in den Philippinen

Die Frauenbewegung der Philippinen war lange Zeit eng mit dem Kampf um Unabhängigkeit von Kolonialherrschaft bzw. Besatzung und später um Demokratie und soziale Gerechtigkeit verbunden. In der jüngeren Geschichte der Befreiungsbewegung der Philippinen wurden im Kampf gegen die Marcos-Diktatur Frauenthemen allerdings „zu einem 'Nebenwiderspruch' erklärt“ (Reese 2006b, S. 15); der nationalen Befreiung sowie Themen wie soziale Ungerechtigkeit und Klassenkampf, Antiimperialismus, Bekämpfung der Diktatur wurde Priorität eingeräumt.

In den 1930er Jahren gab es die erste Bewegung zur Erreichung des Frauenwahlrechts. Das Frauenwahlrecht wurde bereits 1937 (unter US-amerikanischer Kolonialherrschaft) eingerich-

tet. Diese erste Frauenbewegung wird auch als Ergebnis der bereits zuvor verbesserten Frauenbildung gewertet: „Another key struggle was for women’s right to education, particularly for a school where women could learn Spanish. Such school was deemed important because the ability to speak Spanish was crucial to education mobility“ (vgl. Abao und Yang 1998, S. 16).

Als Ergebnis dieses Kampfes gilt eine relativ fortschrittliche Gleichheitsgesetzgebung. KritikerInnen sehen allerdings einen Widerspruch zwischen formaler Gleichstellung und faktischer Unterrepräsentanz von Frauen (vgl. z.B. Valte 1993, S. 47). Die formale Präsenz von Frauen ist die eine Seite der Medaille. In der politischen Sphäre sind Frauen durchaus präsent: Seit Januar 2001 steht erneut eine Frau an der Spitze des Staates; außerdem waren die Philippinen eines der ersten Länder, die in einem „Gesetz zu Frauen in Entwicklung und Nationenbildung“ (Republic Act 7192) festgelegt haben, dass alle Regierungsstellen 5 Prozent ihres Budgets für frauenspezifische Projekte einsetzen sollen (vgl. Reese 2006b, S. 1):

„Another law affecting women’s participation in politics was the Women in Development and Nation-Building Act or Republic Act 7192 which ensured that development programs and projects and official development assistance funds are directed towards women in development. The law also provided women with equal rights to apply for loans and enter into contracts. A concrete result of the law was the appropriation of five percent (5 %) of the budget of all government agencies for gender-responsive projects. Still another landmark legislation passed was the Local Government Code or LGC of 1991. The LGC not only devolved functions and powers previously lodged with the national government to local government units but also provided for people’s participation in governance. Among the mechanisms instituted were NGO-PO membership in local development councils and local special bodies such as the Health Board and the School Board. Under the law, LGUs could also enter into joint ventures and cooperative arrangements with NGOs, POs and the private sector for delivery of vital services“ (Abao und Yang 1998, S. 20).

Der faktische Zugang zu politischer Macht, zu Land, Kapital oder Arbeit stellt allerdings die andere Seite dieser Medaille dar, denn wirtschaftlich haben Männer das Sagen und der Arbeitsmarkt ist hoch segregiert.

„Sie verfügen über mehr Bewegungsfreiheit und sexuelle Freiheit. Landtitel, die dem Gesetz nach eheliches Eigentum sein sollten, werden in 86 % der Fälle allein auf den Namen des Mannes ausgestellt, der als ‚Haushaltsvorstand‘ auch die staatlichen Unterstützungsleistungen erhält. Der Arbeitsmarkt ist weitgehend in ‚Männer- und Frauenberufe‘ aufgeteilt. Frauen finden sich v.a. dort, wo Fürsorge, Dienstleistung, Verlässlichkeit und Detailgenauigkeit gefragt sind – etwa als Verkäuferinnen, Haushaltsangestellte, Lehrerinnen oder einfache Angestellte. Bus- oder Taxisfahrerinnen und Bauarbeiterinnen hingegen gibt es so gut wie gar nicht“ (Reese 2006b, S. 1).

Auch für Valte (1993, S. 47) ist die Gleichberechtigung der philippinischen Frauen ein Mythos, der von der relativ hohen Bildungsbeteiligung, der gestiegenen ökonomischen Partizipation, dem sporadischen Bekleiden hoher Ämter und der besseren Sichtbarkeit in Gesellschaft

und Kultur gestützt wird, der aber gleichzeitig dazu dient, Forderungen nach mehr Gleichberechtigung abzuwehren.

„Yet, the belief that women occupy a high place in society has been drummed in the minds of many generations of Filipinos. Women's access to educational opportunities, increased participation in the economic and political spheres, high visibility in various areas of socio-cultural life. All this has helped to create the myth that the Filipino woman has no need for a women's liberation movement as, indeed, she has already been liberated. This myth is strengthened by the conventional view that, as the holder of the purse strings, the woman exercises unchallenged dominion over the household. Such a condition supposedly makes her assume a position equal in importance to that of the husband, as is echoed in the Filipino maxim: "the mother is the light of the home" (while "the father is the pillar of the family"). The Filipino wife is presumed to be a pampered one – all she needs to do is manage the hearth while the husband sweats it out in search of food and other means of sustenance for the family“ (Valte 1993, S. 47).

Heute sind in den Philippinen viele Frauengruppen auf der NGO-Ebene aktiv, die sich sowohl um konkrete Projekte als auch um eine bessere Beteiligung von Frauen auf der politischen Ebene bemühen (vgl. Abao und Yang 1998, S. 16ff.). Amnesty International (2001) stellt fest, dass in den Philippinen eine lebendige Gemeinschaft von Aktivistinnen für Frauenrechte aktiv sei. Diese Aktivistinnen hätten in den letzten Jahren enorme Fortschritte gemacht, das Ansehen der Frauenrechte im Land zu erhöhen (vgl. Amnesty International und Philippinen-Koordinationsgruppe 2001). Obwohl zahlreiche Gesetze zum Schutz der Menschenrechte der Frauen durchgesetzt werden konnten, kritisierten Frauenrechtlerinnen, dass die Behörden diese Gesetze kaum umsetzen.

„Nach hartnäckigen Bemühungen durch philippinische Frauenrechtlerinnen nahm die Regierung einen 30-Jahre-Plan für die angleichende Entwicklung der Geschlechter (1995-2025) an, und strebte damit – in Anlehnung an die auf der vierten Frauenweltkonferenz in Beijing 1995 eingegangenen Verpflichtungen – die volle Gleichheit und gleiche Entwicklungschancen für Frauen und Männer an. Erfolgreiche Lobbyarbeit der Frauenrechtlerinnen in anderen Bereichen veranlasste die Regierung, eine Anzahl von Gesetzen zu ändern und die Rechte der Frauen besser zu schützen und zu stärken (...) Trotz des Erlasses verschiedener Gesetze zum Schutz der Menschenrechte der Frauen und der Ratifizierung der wichtigsten internationalen Menschenrechtsabkommen kritisierten Frauenrechtlerinnen, dass die Behörden diese Gesetze kaum umsetzten. Die unzulängliche Finanzierung geschlechterspezifischer Hilfsprojekte war ebenfalls ein Haupthindernis“ (Amnesty International und Philippinen-Koordinationsgruppe 2001, online).

Familie, Kirche, Medien und Bildungssystem reproduzieren die traditionelle Geschlechterordnung:

„Der Feminismus als eine eigene soziale Bewegung ist ein ziemlich junges Phänomen in den Philippinen. Die Frauenbewegung hat noch einen weiten Weg vor sich. Familie, Kirche, die Medien und das Bildungssystem reproduzieren die traditionelle Geschlechterordnung (...) Die patriarchale Ideologie ist (...) stark“ (Reese 2006b, S. 12).

Die Philippinen sind eines der wenigen Länder, in denen Ehescheidungen verboten sind. Nur unter bestimmten Voraussetzungen und mit komplizierten Verfahren kann eine Ehe nachträglich annulliert werden. Aus diesem Grund lassen sich viele philippinische Ehepaare in der

Dominikanischen Republik scheiden. Ehebruch steht ebenfalls unter Strafe. Abtreibung ist in den Philippinen illegal.

10.3 Das System der höheren Bildung: Gleicher Zugang für alle als Ziel der Bildungspolitik auf den Philippinen

10.3.1 Rahmenbedingungen

Laut Einschätzung der Weltbank (2009) haben die Philippinen heute unter den sich entwickelnden Ländern eine der am besten ausgebildeten Bevölkerungen, denn es gibt hohe Schulungs- bzw. Immatrikulationsraten auf allen Stufen des Bildungssystems und die Philippinen haben eine nahezu 100 %ige Versorgung mit Grundschulbildung erreicht. Dennoch wird einschränkend hinzugefügt:

„Repetition and drop out in basic education are high at around 7 to 10 percent. Average student achievement has also been disappointing in recent years. In spite of a high economic growth rate, at around 6 percent, 30 percent of the population lives under the national poverty line. Most of the children who do not receive an education are living in poverty and/or hard to reach localities. This further contributes to growing inequalities in the country” (Weltbank 2009, online).

In den Philippinen ist Bildung eine öffentliche Aufgabe mit weit reichenden sozialen und politischen Implikationen. Eine Veröffentlichung des Erziehungsministeriums der Philippinen beschreibt Armutsbekämpfung, Sicherheit und Frieden als die Herausforderungen und Hauptaufgaben für die Zukunft, die mithilfe von Bildung bewältigt werden sollen. Dazu gehört auch, die indigenen Bevölkerungsgruppen stärker in das Bildungssystem zu integrieren. Um diese Ziele zu erreichen, hat das Erziehungsministerium 2006 einen Plan „Bildung für alle“ aufgelegt (vgl. Lapus 2008 sowie UNESCO-IBE 2006, S. 5).

Die Struktur des philippinischen Bildungssystems orientiert sich an dem der ehemaligen Kolonialmacht USA. Das bedeutet, auf 6 Jahre Grundschule folgen üblicherweise 4 Jahre weiterführende Schule; die Schulbildung endet mit dem „High School Diploma“. Daran schließt sich eine College-Zulassungsprüfung an; die Colleges sind überwiegend 2-Jahres-Colleges (vgl. Reese 2006a, S. 115).

Schulen und Hochschulen werden weitgehend von privaten Trägern mit kommerziellem Interesse betrieben. Entsprechend sind die staatlichen Bildungsausgaben niedrig und die privaten hoch. „Private Haushalte müssen in den Philippinen für nahezu die Hälfte der Bildungsausgaben selbst aufkommen“ (vgl. ebd., S. 119). Das öffentliche Schulwesen lässt Wünsche an die

Qualität und an die flächendeckende Versorgung offen. 23 Prozent eines Altersjahrgangs nehmen ein Studium auf, allerdings verlassen nur 7 Prozent aller Kinder, die eingeschult werden, College oder Universität mit einem Abschluss (vgl. ebd., S. 114).

10.3.2 Geschichte des Hochschulsystems

Die ältesten Hochschulen des Landes gehen auf spanische Gründungen zurück. *Die Philippinen waren das erste asiatische Land mit einer Universität.* Einrichtungen der katholischen Kirche waren dominierend bei der Entwicklung des Bildungssystems. In den 1950er und 1960er Jahren war das philippinische Schul- und Hochschulsystem denen anderer südostasiatischer Entwicklungsländer voraus, in den folgenden Jahrzehnten ist es allerdings hinter die der Nachbarstaaten zurückgefallen. Nach Einschätzung der OECD sind die akademischen Standards und die Qualität der Hochschulen gesunken. Als Gründe werden genannt: die finanziell schwierige Lage des Staates, Unterausstattung der Bildungsinstitutionen, Ineffektivität, politische Interventionen im Bildungswesen bei gleichzeitig stark steigenden Studierendenzahlen. Private Bildungsanbieter profitieren von einem Trend zu Hochschulzertifikaten, die sie vermitteln, ohne gleichzeitig eine verlässliche Ausbildungsqualität bieten zu können. Hochschulexperten fordern daher für die Philippinen eine stärkere staatliche Regulierung insbesondere der privaten Schul- und Hochschulen, um so die Qualität zu sichern (vgl. UNESCO-IBE 2006, S. 23).

Sowohl private als auch staatliche Hochschulinstitutionen (Universities and Colleges) bilden den tertiären Ausbildungssektor der Philippinen. Die staatlichen Hochschulen und Colleges, die mit einer entsprechenden Zulassung (*Chartra*) ausgestattet sind, agieren relativ autonom. Die übergeordnete Steuerung und Kontrolle des Hochschulwesens liegt in der Hand staatlicher Stellen.¹³⁵

Staatliche Instanzen: Die 1994 gegründete Commission on Higher Education (CHED) kontrolliert private und öffentliche Hochschulen, die Technical Education and Skills Development Authority (TESDA) technische und berufliche Ausbildungen, während das Erziehungsministerium zuständig für die Schulausbildung (Grundschule und High School) ist.

Wie im langfristigen Hochschulbildungsplan 2001/2010 der philippinischen Regierung festgehalten ist, wird dem Hochschulwesen eine Rolle als Schlüsselement bei der Entwicklung

¹³⁵ Die Ziele der Hochschulbildung sind im Bildungsgesetz von 1982 festgelegt (vgl. UNESCO-IBE 2006, S. 5).

des Landes zugewiesen. Mittels Hochschulbildung sollten die beruflichen Kompetenzen der Bevölkerung, ihre Dienstleistungsorientierung und Produktivität gesteigert werden. Sie sollen damit dem internationalen Wettbewerb besser gewachsen sein. Die Hochschulen sollen gleichzeitig als Zentren von Forschung und Entwicklung dienen und so die Innovativität vorantreiben. Auf diese Weise soll das Hochschulsystem zum sozio-ökonomischen Wachstum und zur nachhaltigen Entwicklung des Landes beitragen (vgl. UNESCO-IBE 2006, S. 23).

In der letzten Zeit wurden staatlicherseits die Bemühungen intensiviert, die Funktionen der Akkreditierung und Qualitätskontrolle von privaten Hochschulen und deren Zertifikaten stärker wahrzunehmen. Weiter werden Anstrengungen unternommen, um regulierend einzugreifen, da einem Missverhältnis zwischen den Absolventenzahlen und deren Ausbildung und den Anforderungen des Arbeitsmarktes begegnet werden soll. Ziel ist, Überangebote auf der einen und Fehlen von Studienprogrammen auf der anderen Seite auszubalancieren (vgl. ebd.).

10.3.3 Struktur des Hochschulsystems

Zum Hochschulsystem gehören Universitäten, Colleges, Institute und Schulen, diese befinden sich in staatlicher, regionaler/lokaler, privater (konfessioneller und nicht-konfessioneller Trägerschaft)¹³⁶ (vgl. IAU 2009).

Tabelle 29: Das Hochschulwesen der Philippinen in Zahlen

	Hochschulen	Studierende
private Hochschulen	1.297	1.616806
öffentliche Hochschulen davon	172	1.083.194
staatlich	111	
kommunal	44	
Spezialhochschulen	5	
Verwaltungshochschulen	12	
Sonstige	1	
Hochschulen/Studierende insgesamt	1.470	2.700 000

Quelle: Commission on Higher Education 2010.

2002/03 gab es 1.470 Hochschuleinrichtungen im Land, von diesen waren 1.297 private Hochschulen. Zum öffentlichen Hochschulsektor gehören 111 staatliche Universitäten und

¹³⁶ Staatliche Universitäten und Colleges (SUCs); Lokale Hochschulen und Colleges (LUCs) – Pamantasan (University) Dalubhasaan (College); von der Commission on Higher Education überwachte Institutionen (CSIs); andere staatliche Schulen (OGSs); Spezialhochschulen (SHEIs); Stock Educational Institution (private konfessionelle und nicht-konfessionelle Hochschulen); Non-Stock Educational Institution (private konfessionelle und nicht-konfessionelle Hochschulen); Hochschulstiftungen (private konfessionelle und nicht-konfessionelle Hochschulen) (vgl. IAU 2009).

Colleges, 44 kommunale Hochschulen, fünf Spezialhochschulen, 12 Verwaltungshochschulen (vgl. UNESCO-IBE 2006, S. 23).

Im akademischen Jahr 2009/2010 waren insgesamt rund 2,7 Mio. Studierende eingeschrieben (davon der kleinere Teil von 1.083.194 Studierenden an öffentlichen Hochschulen und der größere Teil im privaten Hochschulsektor) (Commission on Higher Education 2010). Die Zahl der Lehrenden an Hochschulen belief sich auf 111.225, von diesen waren 10.105 promoviert (ebd.).

Privater Hochschulsektor

Der größte Teil der philippinischen Hochschulen sind in privater Trägerschaft: 1.297 Colleges und Universitäten mit 1.616806 Mio. Studierenden sind private Einrichtungen.

224 dieser Hochschulen mit 420.000 Studierenden oder 25 Prozent aller philippinischen Studierenden sind Non-profit-Einrichtungen mit religiöser Ausrichtung. Viele davon sind kleine Hochschulen. Einige zählen zu den angesehensten und besten des Landes (Elitehochschulen) (vgl. UNESCO-IBE 2006, S. 23). In den Sektor der privaten Non-profit-Hochschulen – allerdings ohne konfessionellen Hintergrund – fällt auch die Philippine Women's University (PWU), die bekannteste Frauenuniversität des Landes.

Der größte Teil der privaten Hochschulen jedoch wird von kommerziellen Hochschulträgern betrieben. Diese privaten Hochschulanbieter vernachlässigen – so die Einschätzung von Hochschulexperten – häufig die akademische Qualität zugunsten der Menge der eingeschriebenen Studierenden. Aber in diesem Segment finden sich auch einige der angesehensten Hochschulen der Philippinen (vgl. Cooney und Paqueo-Arreza 1994; UNESCO-IBE 2006, S. 23).

10.3.4 Frauen in Bildung und Hochschule

Charakteristisch für das philippinische Bildungssystem ist, dass es auf allen Ebenen des Bildungssystems mehr Schülerinnen und Studentinnen als Schüler und Studenten gibt. Die Bruttoeinschulungsrate (Gross enrolment ratio) betrug 1999 25 Prozent für Männer/Jungen und 34 Prozent für Frauen/Mädchen (vgl. World Bank 2000, S. 107ff).

Männliche Schüler wiederholen häufiger die Klasse und brechen die Schule doppelt so häufig ab wie Mädchen. 23 Prozent mehr Frauen als Männer besuchen ein College und 48 Prozent mehr Frauen belegen ein Aufbaustudium. Einer Untersuchung zufolge konnten 1994 nur 81,7

Prozent der Männer, aber 85,9 Prozent der Frauen hinreichend rechnen (vgl. Reese 2006a, S. 118f.). Dafür führt Reese eine Reihe von Gründen ins Feld, z.B., dass Jungen früher in der Landwirtschaft tätig werden und daher nicht weiter zur Schule gehen; dass Eltern eher auf die Versorgung durch die Töchter hoffen und diesen daher größere Bildungschancen geben; dass Frauen motivierter sind, da Bildung ihre einzige Chance ist, der traditionellen Rolle als mit-helfende Familienangehörige zu entfliehen.

Wie viele Frauenhochschulen es in den Philippinen gibt, konnte auch in der vorliegenden Untersuchung nicht endgültig geklärt werden. Schon Purcell u.a. hatten 2004 festgestellt, dass sich die Zahl der Frauenhochschulen auf den Philippinen trotz wiederholter Nachfrage bei Frauenuniversitäten und national verantwortlichen Stellen nicht gesichert feststellen ließ (vgl. Purcell et al. 2004, S. 3). Dass die Frage nach der Zahl und institutioneller Eigenständigkeit von Frauenhochschulen in den Philippinen nicht so leicht zu beantworten ist, mag u. a. daran liegen, dass die Philippine Women's University eine Reihe von Zweighochschulen (branch campus) in verschiedenen Landesteilen betreibt, wozu auch, sowohl in Manila als auch an anderen Orten, Colleges gehören.

10.4 Fallstudie Philippine Women's University (PWU): „Von Asiatinnen für Asiatinnen“

Die Philippine Women's University gilt als erste asiatische Frauenuniversität, die von Asiatinnen für Asiatinnen gegründet wurde (vgl. Philippine Women's University 2008). Die Philippine Women's University (PWU) ist eine private, nicht profit-orientierte, christlich orientierte, nicht-konfessionelle Hochschule für Frauen. Sie wurde 1919 als Philippine Women's College von philippinischen Frauen gegründet, die eine Schule anstrebten, die junge Frauen auf Leitungspositionen und für den öffentlichen Dienst vorbereiten sollte. Heute liegt ein Schwerpunkt auf den Fächern Pädagogik und Sozialarbeit (vgl. ebd.).

Der Hauptcampus befindet sich in Manila, der Hauptstadt der Philippinen. Es gibt weitere zwei Zweigstellen in anderen Landesteilen. Davao City in Mindanao sowie Quezon City in Metro Manila. Der Campus in Davao City campus wurde 1954 eingerichtet (vgl. Philippine Women's University 2008). 1956 wurde der Standort „Quezon City Campus“ eingerichtet. Hier gibt es u. a. einen Schwerpunkt für Karriereentwicklung und Weiterbildung (vgl. ebd.). An die Hochschule ist auch eine Schule angeschlossen. Die Hochschule hat ca. 500 Lehrende (Zahlen von 2008); Undergraduates: ca. 10,000 (in 2008) und hatte zum Untersuchungszeitpunkt eine Hochschulpräsidentin, sie wurde 2011 von einem männlichen Nachfolger abgelöst.

Seit den 1990er Jahren sind an der PWU auch männliche Studierende zugelassen, sie machen allerdings nur einen geringen Anteil an den Studierenden aus.

Geschichte: Philippine Women's University als Pionier – historisch-politische Gründungsbedingungen

Eine Gruppe philippinischer Frauen aus der Oberschicht des Landes (Clara Aragon, Concepcion Aragon, Francisca Tirona Benitez, Paz Marquez Benitez, Carolina Ocampo Palma, Mercedes Rivera and Socorro Marquez Zaballero) gründeten die Hochschule 1919 mit dem Ziel, Frauen Zugang zu hochwertiger Bildung zu verschaffen. Laut der Darstellung der Philippine Women's University taten sie dies, um Frauen eine aktive Rolle in einem unabhängigen philippinischen Staat zu ermöglichen („To train Filipino Women for active role in an independent republic“ Philippine Women's University 2008).¹³⁷ Im Gründungsjahr 1919 schrieben sich 190 Teilnehmerinnen ein. Begünstigt wurde die Gründung durch die amerikanische Gesetzgebung in dieser Zeit, die auf den Philippinen die Einführung der Gleichberechtigung von Frauen zum Ziel hatte. Ab 1924 wurden Bachelor-Studiengänge in den drei Fächern Handel, Pädagogik und Philosophie (vgl. Philippine Women's University 2008) angeboten und 1932 erkannte die amerikanische Kolonialregierung die Philippine Women's College als Universität an. Anders als viele andere Frauenhochschulen ging die Philippine Women's University nicht aus einer Lehrerinnenbildungsstätte (Pädagogik war nur eines von drei von Beginn an angebotenen Fächern) und auch nicht aus einer Mädchenschule hervor. Zwischen 1932 und dem Beginn des 2. Weltkriegs wurde die Universität erweitert, es kamen weitere Fachbereiche hinzu. Neben der Philippine Women's University existierten auf den Philippinen weitere (Hoch-)Schulen, die Ausbildung für Mädchen anboten, diese waren allerdings von Nonnen geleitete Einrichtungen der katholischen Kirche (z.B. das der Philippine Women's University benachbarte Santa Isabel College). Auch während der Zeit der japanischen Besatzung wurde an der Universität weiter unterrichtet. Allerdings wurden die Gebäude während des Krieges schwer beschädigt. In den ersten 50 Jahren ihres Bestehens eröffnete die Philippine Women's University weitere Campus für Frauen in verschiedenen Teilen des Landes, z.B. Iloilo in Visayas und Davao City in Mindanao.

Die Familie Benitez, deren Vorfahrin Francisca Tirona-Benitez zu den Gründerinnen und den ersten Dozentinnen an der Philippine Women's University gehörte, ist nach wie vor (in der 4.

¹³⁷ Bereits am 12. Juni 1898 erfolgte die erste philippinische Unabhängigkeitserklärung in der Folge der philippinischen Revolution. Allerdings wurde diese weder von der alten (Spanien) noch der neuen Kolonialmacht (USA) anerkannt. Die Unabhängigkeitsbestrebungen gingen jedoch weiter.

Generation) an einflussreicher Position in der Hochschulleitung tätig. 2003 wurde Dr. Amelou Benitez Reyes zur 8. Präsidentin der Philippine Women's University gewählt. Sie ist selbst Absolventin der Philippine Women's University und engagiert sich in verschiedenen nationalen und internationalen Gremien der Frauenförderung und Geschlechterforschung¹³⁸.

Die Philippine Women's University rühmt sich vieler Innovationen im philippinischen Privat(hoch-)schulsystem. Vor allem hat sie im Laufe ihrer Entwicklung ein System aus Grund- und weiterführenden Schulen, Colleges und Weiterbildungseinrichtungen etabliert, die alle mit der Mutteruniversität verbunden sind, aber unterschiedliche Funktionen haben und z.T. in verschiedenen Teilen des Landes angesiedelt sind.

Ausbildung:

Im Undergraduate-Bereich bietet die Philippine Women's University Studiengänge in den Fächern: Nursing; Hotel and Restaurant Management; Accountancy; Business Administration; Entrepreneurial Management; Elementary Education; Pre-School Education; Computer Science; Communication Arts; Psychology; International Studies on Peace and Development.

Master-Programme gibt es in den Fächern Business Administration; Public Administration; Education; Special Education; Fine Arts and Design; Master of Arts in Nursing; Master of Arts in Social Development; Master of Science in Environmental Management; Fine Arts and Design; Technology, Home Economics and Entrepreneurship; Humanities; Clinical Psychology; School Psychology/Guidance and Counseling; Industrial Psychology; Music; Business Administration; Teaching Music, Dance and Drama; Performing Arts; Medical Technology; Master of Science in Science in Nutrition and Dietetics; Master of Science in Pharmacy; Master of Science in Hotel and Restaurant Management. Damit sind sowohl im Undergraduate- als auch im Graduate-Bereich Fächer wie Pädagogik, Pflege, Kunst, Psychologie, Wirtschaftswissenschaften, aber auch Pharmazie und Medizin-Technik vertreten.

¹³⁸ Präsidentin Reyes engagiert sich u.a. in den folgenden nationalen und internationalen Frauen- und Frauenforschungsgremien: Chairperson (1998 bis 2001) der National Commission on the Role of Filipino Women (NCRFW); Chair (seit Oktober 2006), Präsidentin (2002 bis 2006) der Women's Studies Association of the Philippines (WSAP); Präsidentin (2005-2007) und Vorstandsmitglied des National Council of Women of the Philippines (NCWP); Präsidentin (seit 2006) der ASEAN Confederation of Women Organizations (ACWO). (vgl. Philippine Women's University 2009). Nachtrag: Sie wurde in 2011 von einem männlichen Präsidenten, Dr. Francisco B. Benitez, abgelöst.

Die Graduate School des Campus Manila bietet außerdem drei Promotionsprogramme: Doctor¹³⁹ in Business Management; Doctor of Education; Doctor in Social Development.

Frauenforschung

Das größte philippinische Frauenforschungszentrum, das Philippines Women's Studies Centre, wird nicht von der Philippine Women's University betrieben, sondern hat seinen Sitz an der staatlichen koedukativen „University of the Philippines“. Aber auch die Philippine Women's University bietet Gender Studies im Rahmen ihres Women's Studies Program an. Darüber hinaus betreibt sie mit dem „Development Institute for Women in Asia-Pacific (DIWA)“ eine Einrichtung, die es sich explizit zum Ziel gesetzt hat, zur Herstellung und Sicherung von Geschlechtergerechtigkeit in den Philippinen beizutragen. Ausdrücklich sollen hier feministischer Aktivismus und die Einmischung in Politik und Gesellschaft gefördert werden:

„We offer support programs and services, advocate for good governance, social and economic empowerment and work towards personal growth in both aspects of academic integration and resource base building that has made significant development for the restoration of the welfare of women. DIWA believes, affirms and recognizes that women's development should be grounded in the full context of social conditions, which affect women's personal and public lives, roles and contributions“ (Philippine Women's University 2009).

Die von DIWA vertretenen Forderungen sind:

„Respect, Protect and Fulfill Women's Rights!

- To good and quality education
- To comprehensive health services
- To access loans and other forms of financial credit
- To join leisure, sports, and cultural activities
- To decide on the number of children and on the number of years between pregnancies
- To share parenting responsibilities
- To have equal access to jobs, benefits, and social security
- To be paid equally based on the work she does
- To be free from all forms of slavery and prostitution
- To vote, run for election and hold public office
- To represent the country internationally
- To acquire, change or retain nationality and citizenship“ (ebd.).

Umwandlung in eine koedukative Universität

Bereits in den 1990er Jahren hatte die Philippine Women's University ihre Pforten auch für männliche Studierende geöffnet; 1993 wurde mit Dr. Jose Conrado Benitez der erste männliche Präsident der Philippine Women's University gewählt (inzwischen ist, seit 2011, erneut ein männlicher Präsident Leiter der Universität). Dennoch galt und verstand sich die Philippi-

¹³⁹ Nach erfolgreicher Promotion wird der Grad „Doctor“ erteilt, nicht PhD wie in anderen (vorwiegend in angelsächsischen) Ländern.

ne Women's University bis Ende 2010 als Frauenuniversität. Sie wird in dieser Untersuchung entsprechend der 2009-2010 erhobenen Informationen als solche in die weitere Untersuchung einbezogen. Nach Abschluss der Datenerhebung für die vorliegende Arbeit hat die Universität allerdings einen weiteren Schritt in Richtung Koedukation getan; die Universität stellt sich seitdem auch in ihrem Vision und Mission-Statement nicht mehr als Frauenuniversität dar und der bis dahin als Namenszusatz präsentierte Satz „first university for women founded by Asians“ ist nicht mehr zu finden. Zugleich wurde offenbar der Studienbereich Women's Studies geschlossen.

Der Grund für diese Veränderung liegt, laut Auskunft des neuen Präsidenten, in der Wettbewerbssituation um Studierende, d.h. darin, dass offenbar die Nachfrage nach Studienplätzen an einer Frauenuniversität für die Universität wirtschaftlich nicht ausreichend war. Die folgende Analyse spiegelt daher den Stand aus dem Jahr 2009 wider.

10.4.1 Mission-Statement der Philippine Women's University

Bei der Beurteilung, ob die Philippine Women's University trotz der Zulassung von männlichen Studierenden weiterhin als Frauenuniversität einzuschätzen ist, hilft ein Blick auf die öffentliche Darstellung im Internet: Die Philippine Women's University präsentiert und wirbt mit ihrem Motto „first university for women founded by Asians“, damit identifiziert sich die Universität selbst ausdrücklich als Frauenuniversität.

Die Selbstbeschreibung der Philippine Women's University auf der Internetseite „about us“ lautet:

„The Philippine Women's University is a non-stock, non-profit, non-sectarian educational institution that promotes Christian education and inter-faith ecumenism in the character formation of our learners, with emphasis on the PWU Core Values of spirituality and ethical professionalism, cultural heritage and leadership in women's education, and professional competencies for global citizenship toward sustainable development“ (Philippine Women's University „about us“ 2009).

Damit wird zunächst der organisatorische Charakter der Universität kurz skizziert und mit dem ersten Satz die Universität einer christlichen, nicht kirchlich gebundenen Orientierung zugeordnet, zudem wird das Ziel einer christlichen, ökumenischen Ausbildung durch entsprechende Charakterbildung der Studierenden an die erste Stelle gerückt. Als die zentralen Werte der Philippine Women's University, die im Mittelpunkt der Ausbildung stehen sollen, werden Frömmigkeit und ethisch geprägte Professionalität und die Vermittlung beruflicher Kompetenzen für ein an nachhaltiger Entwicklung orientiertes Weltbürgertum dargestellt. In der Reihe dieser bedeutsamen Werte sind auch das kulturelle Erbe und die Führungsrolle der Univer-

sität beim Frauenstudium enthalten. Damit sind in der kurzen Selbstbeschreibung schon die Schlüsselbegriffe Professionalität, christlich-ethische Charakterformung sowie Erziehung für ein Weltbürgertum geprägt, die in den Ausbildungszielen der Universität (s.u.) deutlicher ausformuliert werden.

Das eigentliche „Mission-Statement“ der Universität ist relativ kurz und scheint der Situation angepasst, dass auch männliche Studierende zugelassen werden, denn das Wort Women oder Gender kommt hier nicht vor. Auch „Diversity“ wird nicht thematisiert.

„The school has an enduring commitment to prepare the learner as a role model for useful citizenship through a holistic education which treasures cultural heritage and is imbued with the core values of personal integrity, family solidarity, community participation, and leadership in the chosen profession.“ (ebd.)

Schlüsselbegriffe sind hier die „Vorbildfunktion“ und das „Weltbürgertum“ für die die Studierenden ausgebildet werden und als Modell dienen sollen sowie ihr Beitrag zur Weltgesellschaft und ihr Anspruch auf Führungsrollen („Leadership“). Die christliche Ausbildung, die in der Selbstbeschreibung dominierte, wird hier zur „ganzheitlichen“ Ausbildung auf der Basis einer Bewahrung des kulturellen Erbes, womit die Universität ihre Ausbildungsziele auch in der historischen nationalen Tradition verankert. Weitere Ziele der Charakterbildung lauten persönliche Integrität, Solidarität mit der Familie und gesellschaftliche/gemeinschaftliche Partizipation.

Dieses Mission-Statement vermittelt den Eindruck, dass die Persönlichkeitsbildung der Studierenden im Mittelpunkt der Aktivitäten der Universität steht. Qualität der Ausbildung, das Fächerangebot, eine Organisationsphilosophie, die über die eigentliche Ausbildung hinausgeht, die Vermittlung von Inhalten o.Ä., wie sie sich in anderen Mission-Statements finden, werden nicht thematisiert. Mit dem Verweis auf die Bewahrung des kulturellen Erbes wird ebenso wie durch die starke Verankerung im Christentum ein über den eigentlichen Universitätszweck hinausgehender „größerer“ Rahmen betont. In diesen Zusammenhang kann auch das Ideal eines Weltbürgertums eingeordnet werden. Dies ist der Kontrapunkt zur nationalen Verankerung, denn damit wird eine Legitimation für die Universitätsaktivitäten auch im globalen Zusammenhang gesucht; es steht für Weltoffenheit, für Globalisierung und damit einhergehend globale Verantwortung und auch für einen universalen Gestaltungsanspruch für die AbsolventInnen.

In dem Mission-Statement findet sich keine Erwähnung von Empowerment, auch fehlen Verweise auf eine durch das Studium entstehende Gemeinschaft mit anderen AbsolventInnen

und die Identifikation mit der Universität. Die Charakterbildung der Studierenden erscheint als einseitiger individualisierter Prozess.

Ergänzt wird das Mission-Statement von einer Liste der Ziele („Objectives“) der Universität. Diese staffelt die Universität entsprechend einer von Innen (Persönlichkeit) in verschiedenen Stufen nach Außen (Familie, Gesellschaft, Beruf) sich fortsetzenden Entwicklung. Eine starke Betonung liegt dabei auf der ethischen Entwicklung. Das Motiv des „Leadership“ klingt dabei nur einmal an. Die Ziele greifen die in Selbstdarstellung und im Mission-Statement angesprochenen Schlüsselbegriffe wie persönliche Integrität, Solidarität in/mit der Familie, zivilbürgerschaftliches Engagement, Partizipation an der Gesellschaft und Leitungsposition im Beruf auf.

„The vision of educating the young for full participation in global citizenship is embodied in the University's fourfold objectives:

- Development of good moral character and personality to achieve personal integrity;
- Training for home and family life in developing family solidarity;
- Training for civic citizenship and community participation to foster unity and peace;
- Preparation for vocation or profession for leadership to achieve the dignity of professional work” (Philippine Women's University „Objectives” 2009).

Das Mission-Statement und die angeführten Ziele der Universitätsaktivitäten sind geschlechtsneutral formuliert. Gender ist kein Thema. Ein Hinweis auf die lange Tradition der Universität als Frauenuniversität und die Wertschätzung dieses Erbes findet sich lediglich in der eingangs analysierten Selbstbeschreibung. Im Weiteren wird weder auf die Tradition der Philippine Women's University als erste von Asiatinnen gegründete asiatische Frauenuniversität noch auf ihr Motto Bezug genommen. Dies erstaunt umso mehr, als es eine lange Tradition der Familie Benitez in der Hochschulleitung gibt. Möglicherweise ist mit der Hinwendung zur Koeduktion eine größere Veränderung in der Universitätsphilosophie eingetreten, eine Neuorientierung ohne großes Aufsehen.

10.5 Zusammenfassung

Die Philippinen sind ein relativ junger unabhängiger Staat mit wechsellager politischer Geschichte sowie großen sozialen und politischen Spannungen. Das Land gehört zu den sich entwickelnden Ländern. Der Human Development Index, der Daten zum Lebensstandard verwendet, zeigt die Philippinen auf einem mittleren Platz (HDI-Rang 105). In Bezug auf die Gleichstellung der Geschlechter führen die Philippinen die Liste der hier untersuchten Länder

an. D.h. in Bezug auf politische Partizipation, Bildungsbeteiligung, ökonomische Chancen (auf dem Arbeitsmarkt insgesamt und in Leitungsfunktionen) und Gesundheit und Lebenserwartung sind Frauen in den Philippinen Männern gegenüber nicht oder nur wenig benachteiligt. Aus diesen Daten ergibt sich zugleich, dass die Philippinen in dieser Untersuchung die weiteste Spanne zwischen sozio-ökonomischer Entwicklung und Geschlechtergleichstellung aufweist (siehe auch Abschnitt 13).

Dass die positiven Daten, die der Bewertung von UNDP und Weltbank zu Grunde liegen, nur eine Seite der Medaille zeigen, ergibt sich aus der Sekundärliteratur. Die sehr aktive Frauenrechtsbewegung der Philippinen beklagt, dass weit reichende gesetzliche Bestrebungen zur Frauengleichstellung existieren, diese aber offenbar selten in der Praxis umgesetzt werden, daher scheint Frauendiskriminierung zur politischen und gesellschaftlichen Praxis zu gehören. Außerdem liegt die wirtschaftliche und politische Macht beim männlichen Teil der Bevölkerung bzw. einer kleinen Oberschicht. Insofern ist auch die philippinische Gesellschaft patriarchal geprägt, obwohl seit 2001 zum zweiten Mal eine Präsidentin das Land regiert.

Auffällig ist, dass in der höheren Schul- und Hochschulbildung mehr Mädchen als Jungen vertreten sind. Angesichts eines klassisch geschlechtergetrennten Arbeitsmarktes und einer geschlechtergetrennten Wirtschaftsstruktur lässt sich schließen, dass die soziale und wirtschaftliche Bedeutung einer formalen Bildung in den Philippinen nicht so hoch ist wie z.B. in Korea oder Japan, die in dieser Untersuchung als Beispiele für Bildungsmeritokratie stehen.

Die Struktur des Hochschulsektors orientiert sich am US-amerikanischen Modell. Auf dem Hochschulsektor dominieren private Hochschuleinrichtungen. Quantitativ stehen For-profit-Hochschulen mit nicht sehr qualitätvoller Ausbildung im Vordergrund. Einige Quellen beklagen die unzureichende staatliche Kontrolle wiewohl es ausreichend gesetzliche Regelungen zur Kontrolle des Hochschulsektors gibt.

Die historische Konstellation der Frauenhochschulgründung: Die Frauen(rechts-)bewegung der Philippinen steht in einem historischen Legitimationszusammenhang mit den nationalen Befreiungsbewegungen der Philippinen der verschiedenen Epochen. Frauenaktivistinnen sind zugleich Protagonistinnen dieser nationalen Bewegungen gewesen. Auch die Philippine Women's University stellt ihre Gründungsgeschichte in diesen Zusammenhang. Im Zuge des nationalen Strebens nach einem unabhängigen philippinischen Staat sollte auch den Frauen eine aktive Rolle in diesem neuen Staat ermöglicht werden. Interessanterweise steht die Gründungsinitiative für die Philippine Women's University einerseits im Zusammenhang mit dem philippinischen Kampf um Unabhängigkeit, der zwischen Ende des 19. und Beginn des

20. Jahrhunderts organisiert und z.T. bewaffnet geführt wurde, andererseits ermöglichte gerade die amerikanische Besatzung der Philippinen und die US-amerikanischen Bestrebungen, hier Frauengleichberechtigung einzuführen, die Einrichtung der Hochschule (die Philippine Women's University wurde 1919 gegründet und ist seit 1932 als Universität anerkannt).

Was die Philippine Women's University gegenüber anderen asiatischen Frauenuniversitäten heraushebt, ist die Initiative zur Gründung der Universität, die weder staatlich noch kirchlich war, sondern von Frauen der philippinischen Oberschicht ausging. Sie traf auf eine günstige historische Entwicklung, als die amerikanische Gesetzgebung in dieser Zeit auf den Philippinen die Einführung der Gleichberechtigung von Frauen zum Ziel hatte. Aus den verfügbaren Quellen kann nicht geschlossen werden, ob und inwieweit es eine Orientierung am amerikanischen Modell der Women's Colleges gab, bzw. warum nicht eine allgemeine koedukative Hochschulbildung für Frauen in dieser Initiative zur gesetzlichen Gleichberechtigung gefordert wurde.

11 Indiens Frauenuniversitäten im „größten Hochschulsystem der Welt“

11.1 Nationaler Kontext

Der indische Subkontinent ist gekennzeichnet von Vielfalt und Gegensätzlichkeiten. Moderne und Tradition sowie steigender Reichtum und wachsende Armut existieren nebeneinander. Das Land weist ein starkes Wirtschaftswachstum von durchschnittlich etwa sechs Prozent auf und hat zugleich die weltweit höchste Armutsquote. Mit 1,2 Milliarden Einwohnern ist Indien nach der Volksrepublik China und vor den USA der zweitbevölkerungsreichste Staat und flächenmäßig der siebtgrößte Staat der Erde (vgl. Hahn 2005, S. 6).¹⁴⁰ Die Analphabetenquote lag 1991 regional differenziert zwischen zehn und 61 Prozent, wobei die der Frauen durchschnittlich 20 Prozent höher ist als die der Männer (vgl. Wessler 2007 sowie Fischer Weltalmanach 2005).

Die soziale Entwicklung Indiens spitzt sich auf eine wachsende Kluft zwischen Arm und Reich zu. Es wird geschätzt, dass etwa ein Viertel des Milliardenvolks unter der Armutsgrenze lebt, weitere 50 Prozent müssen ihren Lebensunterhalt mit weniger als zwei US-\$ täglich bestreiten. Die soziale Trennlinie verläuft quer durch alle Religionsgruppen. Einige Faktoren, so etwa die Bildung, tragen dazu bei, dass eine moderate vertikale soziale Mobilität jenseits der Kasten entstehen kann. Die Minoritäten und insbesondere die Frauen in diesen Gruppen, gehören zu den gesellschaftlich Benachteiligten. Studien belegen, dass die Ungleichheit zwischen den Geschlechtern in Indien zu den höchsten in den Schwellenländern zählt (vgl. u.a. Besley et al. 2004).

Indien hat eine enorm junge Bevölkerung: Kinder und Jugendliche unter 14 Jahren machen fast ein Drittel (31,7 %) der Gesamtbevölkerung aus. Die Wachstumsrate wird auf 1,44 Prozent geschätzt (vgl. CIA 2010). Nach der Zahl der Einwohner ist Indien die größte Demokratie der Erde. Die Bevölkerung ist ethnisch, sprachlich¹⁴¹ und religiös¹⁴² heterogen wie in kei-

¹⁴⁰ Indien gliedert sich in 25 Unionsstaaten und sieben Unionsterritorien.

¹⁴¹ In Indien wurden 1961 1.652 Sprachen unterschieden, sieben davon zählen zu den 20 meistgesprochenen Sprachen der Welt; davon sind 18 Amtssprachen. Das weitverbreitete Englisch ist die *lingua franca* Indiens (vgl. Zingel 1998, S. 1).

¹⁴² Der überwiegende Teil der Bevölkerung sind Hindus: nach der Volkszählung 1991 83 %; 10,9 % waren Muslime (hauptsächlich Sunniten), 2,4 % Christen (mehr als die Hälfte Katholiken), 1,9 % Sikhs, 0,7 % Buddhisten und 0,5 % Jainas, dazu 120.000 Parsen, etliche Bahai und eine kleine jüdische Gemeinde (vgl. ebd. sowie CIA 2010).

nem anderen Land; alle großen Religionen der Welt sind vertreten. Ethnische, religiöse und auch sprachliche Unterschiede verlaufen in Indien nicht selten parallel zu sozialen Gegensätzen. Das Kastensystem bestimmt noch immer in starkem Maße das ökonomische und soziale Leben (vgl. Wessler 2007; Hahn 2005, S. 7)

11.2 Gender-Setting

11.2.1 Formale Gleichberechtigung – faktische Ungleichheit

Die indische Gesellschaft ist patriarchalisch geprägt, trotz der rechtlichen Gleichstellung von Mann und Frau sind Frauen nach wie vor benachteiligt. Frauen sind in Politik und Regierung unterrepräsentiert. Sie haben in der indischen Gesellschaft auch nach wie vor einen minderen Status und sind mit weit verbreiteter Diskriminierung konfrontiert.¹⁴³ Diese findet zumindest in der indischen Verfassung und in späteren Ausführungsgesetzen keine Entsprechung. Ein prominentes Ausführungsgesetz, der so genannte Hindu Code (ratifiziert als Einzelgesetze zwischen 1950 und 1955), modernisierte das überkommene Familienrecht in Bezug auf Verhehlung, Scheidung, Adoption und Erbrecht mit dem Ziel völliger Gleichstellung. Einschlägige Institutionen zur Frauenförderung entstanden gleichzeitig. Seither schützen zahlreiche indische Gesetze die Rechte von Frauen; dazu gehören das „Equal Remuneration Act“, das „Prevention of Immoral Traffic Act“, das „Sati (Witwenverbrennung) Prevention Act“ und das „Dowry Prohibition Act“. Trotzdem wird Gewalt gegen Frauen von Frauenrechtsorganisationen als ein ernstes und häufiges Problem bezeichnet. Dazu zählen einerseits häusliche Gewalt, aber auch Gewalt gegen Frauen im Rahmen politischer und sozialer Konflikte – insbesondere gegen Dalit, sogenannte „Unberührbare“ (vgl. Betz 2007, S: 12f.; Asia Pacific Online Network of Women Governance 2006). Mädchen werden immer noch seltener eingeschult als Jungen und weisen höhere Abbrecherquoten in Schulen auf. Diese Differenz ist besonders in ländlichen Regionen ausgeprägt, wo der weibliche Nachwuchs früh zur Versorgung der Geschwister oder des Haushalts eingesetzt wird (vgl. Betz 2007, S. 17).

Die Beteiligung von Frauen auf dem Arbeitsmarkt ist, nach den Standards der International Labour Organisation (ILO), gering. Frauen wiesen 2006 eine „Total Labour Force Participati-

¹⁴³ Entgegen der biologischen Norm ist die Bevölkerungsstruktur Indiens seit Jahrzehnten durch einen Männerüberschuss gekennzeichnet (zum Verhältnis siehe Weltbank 2007, S. 82): 2001 kamen auf 1000 Männer nur 933 Frauen. Gender-Experten sehen das hohe Frauendefizit als deutlichstes Zeichen der fortwährenden Unterprivilegierung, das vor allem in den landbesitzenden, traditionellen Gemeinschaften ausgeprägt ist (vgl. Betz 2007).

on Rate“ von 32 Prozent auf verglichen mit 85 Prozent Beteiligungsrate bei den Männern (vgl. Bhalla und Kaur, 2011, S. 7).

Die vereinzelte Beteiligung von Frauen an prominenter Stelle in der Politik wird oftmals dem Befund der Diskriminierung entgegen gehalten. Dabei wird übersehen, dass weibliche Abgeordnete im Parlament immer noch eine winzige Minderheit darstellen (ihr Anteil liegt unter zehn Prozent), ebenso wie in den höheren Rängen der Ministerialbürokratie. Jedoch ist etwas Bewegung in die Szene gekommen. Frauenförderquoten gibt es auf der Ebene der politischen Parteien ebenso wie auf lokaler Ebene. Nachdem Anfang der 1990er Jahre eine Frauenquote von 33 Prozent für die lokalen Körperschaften von einer großen Parlamentsmehrheit verabschiedet worden war, gab es Bemühungen, diese 1996 durch eine Verfassungsänderung auch auf das Bundesparlament und die Länderparlamente auszudehnen. Über dieses Vorhaben wird zurzeit aber immer noch diskutiert. Vor allem politische Vertretungen niederer Kasten lehnen es ab, weil die Befürchtung besteht, dies würde vor allem elitären Frauen nützen (vgl. Rai 2002, S. 2).¹⁴⁴

Soziale und politische „Bewegungen“ in Indien haben großen Einfluss auf die Aktivierung von Frauen und deren Beteiligung am politischen Leben. Sie eröffnen Frauen Möglichkeiten und sorgen für Empowerment, so dass diese die Gelegenheit ergreifen, in der Politik aktiv zu werden oder sich anderweitig zu engagieren. Auch die politische Linke mobilisiert Frauen. Zahlreiche Frauenorganisationen wurden unter dem Dach der Mahila-Kongress-Partei und der All India Women's Federation (CPI) gegründet. Eine große Bedeutung hat die indische Frauenbewegung (s.u.; vgl dafür auch Mies 1986).

11.2.2 Die Geschlechterverhältnisse in Indien nach globalen Indizes

Nach dem *Gender Development Index* der Vereinten Nationen, mit den Indikatoren Lebenserwartung, Alphabetisierungsrate, Bildungsbeteiligung und Einkommen, liegt Indien im weltweiten Vergleich auf Platz 114 von insgesamt 157 Ländern. Es liegt damit in der Gruppe der Länder mit vergleichbarem Entwicklungsstand im unteren Bereich (zum Vergleich: die Philippinen, die ebenfalls dieser Gruppe mit „mittlerem Entwicklungsstand“ zugerechnet werden, nehmen Rang 86 ein) (UNDP 2009, S. 181). Nach den Berechnungen des UNDP zeigt sich keine Differenz zwischen allgemeiner sozio-ökonomischer Entwicklung bzw. Le-

¹⁴⁴ Diese auch als „Dynastie-Phänomen“ bezeichnete These wird auch für andere Länder wie Pakistan und die Philippinen diskutiert vgl. auch Abschnitt 9.

bensstandard der Bevölkerung und dem für Frauen errechneten Wert (GDI minus bereinigter HDI¹⁴⁵).

Dieser Befund kann für Indien nicht mit dem Gender Empowerment Measure-Ranking des United Nations Development Programme (UNDP 2009, S. 188) verglichen werden, da dem UNDP, das diesen Index berechnet, keine entsprechenden Arbeitsmarktdaten für Indien vorliegen; folglich ist für Indien kein Rang berechnet. Lediglich zu den beiden Sub-Indikatoren „Parlamentssitze, die mit Frauen besetzt sind“, und zum „Verhältnis der durchschnittlichen Einkommen von Frauen zu Männern“ liegen Informationen vor. Demnach

- ist die politische Partizipation – gemessen an der Zahl der Parlamentssitze – unzufriedenstellend. In Indien sind nur 9 Prozent der Parlamentssitze mit Frauen besetzt (zum Vergleich: in den Philippinen sind es 20 %, in den USA 17 %, in Japan 12 %; Spitzenreiter der Liste ist Schweden mit 47 %) (vgl. ebd.);
- beträgt das Verhältnis des durchschnittlichen Einkommens von Frauen zu Männern 0,32 (vgl. ebd.), d.h. Frauen verdienen durchschnittlich nur etwa ein Drittel dessen, was Männer durchschnittlich verdienen. Damit liegt Indien unter den hier untersuchten sechs Ländern an letzter Stelle.

Dieses Ergebnis bestätigt sich weitgehend, wenn der *Gender Gap Report* der Weltbank (2007, S. 9; S. 82) hinzugezogen wird. Auch hier nimmt Indien Rang 114 ein. Der Sub-Indikator „Political Empowerment“ fällt etwas besser aus als beim Gender Empowerment Measure, da hier die Zahl der Jahre, in denen in den letzten 50 Jahren eine Staatschefin im Amt gewesen ist, in die Berechnung mit einfließt¹⁴⁶. Sonst zeigt sich das gleiche Bild der deutlichen Benachteiligung in ökonomischer Hinsicht (Einkommen) und auch der wenn auch nicht so deutlichen Benachteiligung bei Schul- bzw. Hochschulbesuch von Mädchen und Frauen (vgl. ebd.). An den indischen Hochschulen gibt es weniger Studentinnen als Studenten. Die Bruttoimmatrikulationrate in der entsprechenden Altersgruppe (Gross enrolment ratio) betrug 2005/2006 13,54 Prozent für Männer und 9,35 Prozent für Frauen. Mit einer durchschnittlichen Gross enrolment ratio von 11,55 Prozent liegt Indien im weltweiten Vergleich im Mittelfeld der Länder mit einem niedrigen Education Development Index (zusammen z.B. mit Pakistan) (Daten der indischen Regierung zu „Education at a Glance 2006“).

¹⁴⁵ HDI abzüglich der Länder, für die kein GDI erhoben werden konnte.

¹⁴⁶ Indira Ghandi war von 1966 bis 1977 und von 1980 bis 1984 indische Premierministerin.

Ein weiterer Grund für das schlechte Abschneiden Indiens ist die weiter sinkende Zahl der Mädchen unter den Neugeborenen:

„Finally, Bangladesh (100), India (114), Iran (118) and Pakistan (126) continue to hold some of the lowest positions in the Asian rankings. While Bangladesh, India and Pakistan perform very poorly on the economic, education and health subindexes, their overall scores are partially bolstered by relatively good performances on political empowerment (Bangladesh ranks 17th, India 21st and Pakistan 43rd on this subindex). Relative to their own performances in 2006, Bangladesh, Iran and Pakistan register small increases in scores, while India's sex ratio at birth fell to 0.89 girls for every boy, causing its overall score to decrease" (Hausmann, Tyson, Zahidi 2007, S. 19).

11.2.3 Starke Frauenbewegung

Die indische Frauenbewegung hat eine reiche Tradition. Frauen begannen schon für ihre Rechte einzutreten, bevor sie Teil der nationalen Unabhängigkeitsbewegung wurden. Günther (2009) weist darauf hin, dass bereits bestehende feministische Forderungen in der Unabhängigkeitsbewegung nicht aufgenommen, sondern von dieser instrumentalisiert wurden (S. 23).

Mit der Ersten indischen Frauenbewegung entstanden zwischen 1917 und 1927 drei Frauenorganisationen: die Women's Indian Association, das National Council of Women in India und die All-India Women's Conference. Diesen Organisationen gelang es, Bündnispartner, sowohl bei der englischen Kolonialmacht als auch unter indischen Sozialreformern, für ihre Forderungen zu gewinnen und politischen Einfluss zu gewinnen. Die wichtigsten Errungenschaften, die die Erste indische Frauenbewegung erreichte, waren die rechtlichen Gleichstellung und politische Partizipation von Frauen (vgl. Mies 1986).

Ein besonderes Anliegen waren SozialreformerInnen und Frauenorganisationen zugleich die Forderung nach Öffnung der Bildungsinstitutionen für Frauen. Bildung für Frauen und Mädchen wurde schließlich zu einer wichtigen Forderung des nationalen Befreiungsprozesses (vgl. Günther 2009, S. 24).

Die Erste indische Frauenbewegung verschwand fast vollständig nach der Unabhängigkeit. Es folgte eine Zeit des Vertrauens in die formale Gleichstellung, jedoch staute sich bis in die späten sechziger Jahre viel Enttäuschung an. Bis in den 1970er Jahren Kampagnen gegen die Mitgiftpraxis und gegen Vergewaltigung den Beginn der jüngste Welle der indischen Frauenbewegung einläuteten. 1975 sorgte die Veröffentlichung eines Berichts des von der Regierung eingesetzten „Committee on the Status of Women in India“ für eine Neubelebung der Frauenbewegung. In diesem Bericht wurde die Marginalisierung von Frauen in nahezu jedem Lebensbereich beschrieben. In der Folge entstanden viele Frauengruppen, die eine öffentliche

Debatte über Benachteiligung und Gewalt entfachten. Die Frauenbewegung kritisierte nicht nur das traditionell patriarchale System, sondern sorgte auch für ein neues Bewusstsein über die Rechte von Frauen. Die siebziger und achtziger Jahre werden heute als Höhepunkt der Bewegung betrachtet. Die Frauen agitierten gegen steigende Preise und protestierten gegen ungerechte Gesetze. Sie kämpften gegen Kastendiskriminierung und setzten sich für den Umweltschutz ein. Frauenzeitschriften entstanden, ein Frauenverlag wurde gegründet, Frauengruppen begannen, ihre eigene Literatur zu produzieren.

„Als die Kampagnen sich ausweiteten, sah sich auch die Politik unter Zugzwang: In der Folge wurden eine Reihe von Gesetzen mit Rücksicht auf die Geschlechterfrage geändert, ein Frauenministerium eingerichtet, Fördergelder für Frauenprojekte bereitgestellt, und die politischen Parteien begannen, Frauen als ernst zu nehmende Wählergruppe zu begreifen. Neben der Bestätigung des Verbots von Witwenverbrennungen wurden 1984/86 auch die Strafen für Mitgiftmorde deutlich heraufgesetzt. Mittlerweile sind auch unterprivilegierte Frauen stärker mobilisiert worden; eine der bekanntesten Organisationen ist SEWA (Self-Employed Women's Association), die ursprünglich als demokratisch organisierte Gewerkschaft armer, selbstständiger Frauen im informellen Sektor gegründet wurde. Später dehnte sie ihre Aktivitäten auf den Zugang von Frauen zu Beschäftigung, Wohnraum, Krediten, Umschulungsprogrammen und Märkten aus. Damit hat die Organisation ihren heute 700.000 Mitgliedern zu größerer Selbstachtung verholfen“ (Betz 2007).

Obwohl zunächst vor allem eine urbane Bewegung, entwickelte sich die Frauenbewegung in den letzten mehr als 30 Jahren zu einer der am weitesten verbreiteten und öffentlich präsenten Bewegungen in Indien, mit immer neuen Kampagnen für die politische Beteiligung von Frauen und für Frauenrechte. Die Frauenbewegung spielte eine Schlüsselrolle bei der Absicherung der Frauenbeteiligung an Wahlen und an der Regierung. In der Phase nach der Etablierung der Frauenbewegung wandten sich viele der Aktivistinnen von parteinahen Konzepten der (Frauen-)Politik ab und der gesellschaftlichen Mobilisierung für benachteiligte Gruppen und Regionen zu (vgl. Mies 1986).

Im Verlauf der 1990er Jahre begannen andere Probleme und politische Entwicklungen das Leben der Frauen zu beeinflussen. Die Globalisierung hat auch für die Frauen eine Reihe von Veränderungen mit sich gebracht. Mit den wirtschaftlichen wandelten sich auch die politischen Verhältnisse. Der Wechsel zu einer rechtskonservativen Regierung bedeutete u.a. eine Verschiebung von einer säkularen zu einer religiösen, nationalistisch-hinduistischen Politik, damit einher ging nach Ansicht der Verlegerin Usvashi Butalia eine Entsolidarisierung und Spaltung der Frauenbewegung. Sie sieht die heutige indische Frauenbewegung am Scheideweg: Der Ruf nach Solidarität unter Frauen verhalte wirkungslos angesichts der zunehmenden Polarisierung der indischen Bevölkerung. Akzeptanz und Umgang mit Differenz sowie die Suche nach neuen Strategien seien notwendig (vgl. Butalia 2001, S. 35). Dennoch bekräftigt sie

die Einschätzung, dass die indische Frauenbewegung große Eigenständigkeit hat und wohl die „dynamischste der Welt“ ist:

„Die indische Frauenbewegung ist kein Abklatsch westlicher Bewegungen. Aktivistinnen aus anderen Ländern beklagen häufig, wie rückständig Indien sei und wie schwierig es sein müsse, hier eine Bewegung zu organisieren, oder sie führen die Entstehung der Frauenbewegung auf externe Faktoren wie die UN-Frauendekade zurück. Solche Annahmen gehen jedoch an den indischen Realitäten vorbei (...) Die indische Frauenbewegung ist vielleicht die dynamischste in der ganzen Welt. Von einer aus den täglichen Realitäten hervorgegangenen Straßenbewegung entwickelte sie sich zu einer stärker institutionalisierten Bewegung. Dies beruht auf den Organisationserfordernissen der Basis, der Notwendigkeit der Geldbeschaffung und der wachsenden Bedeutung der NGOs. Die Erfolge der Bewegung sind schwer zu bemessen, da die Situation in den einzelnen Bundesstaaten stark divergiert. Gerade die große Heterogenität der indischen Frauenbewegung macht sie jedoch heute zur einzigen Kraft, der es gelingt, eine so große Bandbreite von Problemen wie Klasse, Kaste, Religion und Ethnizität aufzugreifen und dabei Aspekte wie Empowerment, Handlungsfähigkeit, Opferrollen, Staat und Autonomie einzubeziehen“ (Butalia 2005, S. 35).

11.3 Das System der höheren Bildung in Indien

Nach der Zahl der Studierenden verfügt Indien über das drittgrößte System höherer Bildung auf der Welt, nach der Zahl der Universitäten und der diesen zumeist angeschlossenen Colleges sogar über das größte. Derzeit gibt es ca. 400 Universitäten bzw. universitätsähnliche Institutionen und mehr als 17.000 Colleges, die insgesamt von etwa 12 Millionen Studierenden besucht werden und an denen 0,4 Millionen Hochschullehrende beschäftigt sind (vgl. DAAD 2010). Den Hauptteil der Finanzierung des Hochschulsektors trägt die öffentliche Hand. Die staatlichen Ausgaben für die Hochschulen machen insgesamt etwa 0,5 Prozent des BIP aus (2004), pro Kopf sind sie in den letzten zwei Jahrzehnten nicht gestiegen und bestehen zu über 90 Prozent aus Gehältern (ebd.).

Das indische Schul- und Hochschulsystem ist stark geprägt vom Einfluss der ehemaligen englischen Kolonialmacht, die die ersten drei indischen Universitäten vor etwa 150 Jahren einrichtete. Die Universitäten Calcutta, Bombay und Madras wurden 1857 nach dem Modell der University of London etabliert. Auch die formale Schulbildung für Mädchen hat ihren Ursprung im 19. Jahrhundert. Colleges wurden in Indien bereits vor den ersten Universitäten – manche durch indische Initiative – gegründet. Viele wurden auch von christlichen Missionaren eingerichtet (Kuppusamy 2009). Die Zahl der Universitäten stieg bis zur Unabhängigkeit in 1947 auf 18.

„In brief, higher education in colonial India remained concentrated in and around the cities and towns and was more widespread among men than women and amongst the higher castes. It would have been almost impossible to find a rural scheduled caste or scheduled tribe woman studying in a college. There were serious inequalities in the colonial system of higher education“ (Choudhary 2008, S. 59).

Mit der Unabhängigkeit wurde das Schul- und Hochschulwesen umstrukturiert und stark ausgebaut. Gleicher Zugang zu Bildung ist seither wichtiger Bestandteil der indischen Regierungspolitik. Auch der gesellschaftliche Stellenwert von Bildung ist seit der Unabhängigkeit deutlich gestiegen. 1947 betrug die Analphabetenquote noch 86 Prozent; nach UNESCO-Angaben sind heute noch etwa 37 Prozent der Erwachsenen Analphabeten. Unter den Frauen liegt der Anteil der Analphabeten allerdings bei 47 Prozent, d.h. Frauen sind überproportional schlecht ausgebildet (vgl. UNESCO Institute for Statistics 2011). Auch hier gibt es große regionale Unterschiede, insbesondere ein starkes Stadt-Land-Gefälle.

Die Bildungspolitik des modernen Indien wird gemeinsam von der Zentralregierung und den Bundesstaaten formuliert. Der Zentralregierung obliegen Koordination und die Aufsicht über die 20 zentralen Universitäten, 42 spezialisierte Hochschulen – darunter sieben Technologieinstitute (Indian Institutes of Technology) und sechs Management-Institute (Indian Institutes of Management) – sowie 100 Deemed universities¹⁴⁷ sowie die Förderung der wirtschaftlich schwächeren sozialen Gruppen. Die Bundesstaaten haben mit 215 Universitäten, die in ihrer Zuständigkeit liegen, die größten Gestaltungsmöglichkeiten im System der höheren Bildung.

Das Hochschulwesen ist besonders durch eine sehr kleine Spitze von Elitehochschulen in den großen Metropolen geprägt (dazu gehören besonders die zentralen staatlichen Universitäten und die Institutes of Technology), die sich besonders stark von der breiten Masse der Hochschulen in der Provinz abheben. An den meisten Hochschulen wird in englischer Sprache unterrichtet. Die zentralstaatlichen Universitäten und Hochschulinstitute werden, was die Qualität der Hochschulbildung angeht, hervorgehoben, an vielen weiteren Einrichtungen wird die Qualität als verbesserungsbedürftig beschrieben (vgl. Betz 2007, S. 13).

Die *Expansion des Hochschulwesens* bescherte in den vergangenen zwei Jahrzehnten jährliche Studierenden-Zuwachsraten von fünf Prozent. Diese Wachstumsrate ist etwa zweieinhalb Mal größer als die Wachstumsrate der Bevölkerung. Dennoch konnte die Expansion des Hochschulwesens nicht mit der steigenden Nachfrage Schritt halten, denn eine gute Hochschulausbildung gilt als Garant für eine gute Beschäftigung. Die Knappheit an Studienplätzen ist daher eines der großen Probleme. Der seit den 1990er Jahren rasant gestiegene Bedarf an höherer Bildung konnte aufgrund der Ressourcenknappheit nicht vom staatlichen Bildungssystem gedeckt werden. Die Konkurrenz um einen Studienplatz an einer der Elitehochschulen

¹⁴⁷ Diese sind nicht wie die Zentral-Universitäten durch ein Gesetz legitimiert, sondern wurden von der für Hochschulbildung zuständigen Behörde, der University Grants Commission, mit dem Status der Universität ausgestattet. Sie gehen auf privatwirtschaftliche Initiativen zurück, finanzieren sich jedoch zum größten Teil aus dem Bildungsbudget der Unionsregierung (vgl. Hahn 2005, S. 37).

ist besonders groß (vgl. Spiewak 2008). Die Folge der großen Nachfrage war eine unkontrollierte Ausbreitung privater Institutionen. So sind allein im Bundesland Chhattisgarh zwischen 2000 und 2008 108 private Hochschulen gegründet worden. Die Expansion erfolgt vor allem in den attraktiven, marktnahen Fächern wie Ingenieurwissenschaften, Medizin und Management. Hier fand ein Rückzug des Staates statt. Allein zwischen 2000/01 und 2005/06 stieg der Anteil der Studierenden, die eine private, nicht-staatlich finanzierte Hochschuleinrichtung besuchten, von 33 Prozent der Studierenden insgesamt auf 52 Prozent (Choudhary 2008, S. 69). Die Regierung schob der Welle der Privathochschulgründungen schließlich durch gesetzliche Regelungen einen Riegel vor (vgl. Hillger 2008 sowie Betz 2007).

Indische Hochschulen erheben *Studiengebühren*. Diese variieren stark zwischen den Bildungseinrichtungen und -fächern. Sie können zwischen 3.000 INR (etwa 55 Euro) pro Jahr – für ein Bachelor of Arts-Studium an einem „Nonprofessional“ College – bis zu 240.000 INR (etwa 4.500 Euro) kosten – z.B. für ein Masterstudium in Software Engineering an einer privaten Universität (vgl. Deutscher Akademischer Austauschdienst 2005).

11.3.1 Frauenstudium

Auch in Indien wurden *viele Mädchenschulen von Missionaren* gegründet, und die ersten Hochschulen für Frauen waren ein wichtiger Schritt zu ihrer Emanzipation. Frauen-Colleges gab es schon vor der indischen Unabhängigkeit; die Shreemati Nathibai Damodar Thackersey Indian Women's University (SNDT) wurde 1916 vom Sozialreformer Dr. Karve gegründet. Sie gilt als Beginn der formalisierten Frauenhochschulausbildung. An Universitäten sind Frauen bis in die 1970er Jahre nur selten vertreten gewesen: „In 1950-51 there were only 43 women enrolled in university courses but by 1976-77 they represented 25.8% of the total enrolment for higher education“ (Choudhary 2008, S. 10).

Women's Colleges sind in Indien sehr zahlreich; Hahn (2005, S. 34) nennt die Zahl von 1.600, viele davon sind Universitäten angegliedert (*affiliated colleges*) und unterscheiden sich im Status von den Colleges, die von den Hochschulen direkt betrieben werden.

39 Prozent der Studierenden sind weiblich. Seit 1999 steigt der Anteil der Studentinnen kontinuierlich. Frauen, denen der Zugang zur höheren Bildung gelungen ist, machen oft beachtliche Karrieren. Die Zahl der Professorinnen an Hochschulen, auch in den Natur- und Ingenieurwissenschaften ist daher verhältnismäßig hoch (vgl. Hahn 2005, S. 19).

9,6 Prozent der Mädchen aus der entsprechenden Altersgruppe besuchen eine tertiäre Bildungseinrichtung. Zum Vergleich: Der von der UNESCO angegebene Prozentsatz in den sog. Entwicklungsländern beträgt 16,7 Prozent, weltweit liegt die Rate bei 30 Prozent. Auch der Vergleich mit den männlichen Studierenden zeigt immer noch ein Ungleichgewicht zuungunsten der Studentinnen. Betroffen von der Bildungsbenachteiligung sind vor allem die Bewohnerinnen ländlicher Regionen (vgl. UNESCO Institute for Statistics 2004 sowie UNDP 2009).

11.4 Fallstudien

Die erstaunlich große Zahl von Womens' Colleges in Indien (s.o) ist nicht Gegenstand dieser Untersuchung, da diese die Kriterien einer Frauenuniversität der vorliegenden Untersuchung (vgl. Kap. 5) nicht erfüllen. Im Folgenden werden vier große Frauenuniversitäten in Indien als Fallstudien betrachtet. Es sind Universitäten, die ein Hochschulstudium auf den ISCED-Level 5a bis 6¹⁴⁸ anbieten. Dies sind:

- die Mother Teresa Women's University (Tamil Nadu),
- die Banasthali Vidyapith (Rajasthan),
- die Shreemati Nathibai Damodar Thackersey Indian Women's University (SNDT) (Mumbai) sowie
- als relativ neue Gründung – die Karnataka State Women University (Bijapur).

Indien ist ein Wachstumsland mit enorm steigendem Bedarf an hoch Qualifizierten. Nach Aussage der indischen Regierung ist es das größte Hochschulsystem der Welt (gemessen an der Zahl der Hochschulen). Durch die Existenz sehr traditioneller Frauenuniversitäten mit hohem Bekanntheitsgrad (wie der SNDT s.u.) und der sehr großen Zahl vom Women's Colleges gehören Women only-Einrichtungen zur Hochschultradition. Entsprechend der Größe des indischen Hochschulwesens sind auch die Dimensionen der Frauenuniversitäten verglichen mit den anderen hier untersuchten Ländern beträchtlich: Eine der jüngsten Gründungen, die Karnataka State University, beherbergt allein 48 Colleges unter ihrem Dach.

¹⁴⁸ Zur Internationalen Standard-Klassifizierung von Bildungsstufen (ISCED-Level) vgl. Kapitel 5 dieser Arbeit.

11.4.1 Mother Teresa Women's University (MTW) und Empowerment

Mother Teresa Women's University ist eine relativ junge, (bundes-)staatliche Universität, sie wurde 1984 gegründet (Mother Theresa Women's University 2006). Der zentrale Campus befindet sich in einer ländlichen Gegend in Kodaikanal in Südindien – also abseits der Metropolen. Die Gründung erfolgte durch die Regierung der Tamil Nadu-Region (University Grants Commission Report 2009, S. 3) und ist nicht, wie der Name nahe legen würde, eine christlich-katholische Gründung. Die Mother Teresa Women's University ist eine regionale Universität, die Grund- und weiterführende Studien in 17 Fachbereichen anbietet, mit der Möglichkeit der Promotion für die Studierenden in zehn Fachbereichen. Die Schwerpunkte sind Wirtschafts- und Geisteswissenschaften, Neue Technologien sowie Women's Studies. Es fehlen einige Fachbereiche, die den typisch männlichen Berufsdomänen zugerechnet werden, wie Maschinenbau, Landwirtschaft, Medizin, Veterinärmedizin; aber auch Jura sowie Physik, Chemie und Mathematik werden nicht angeboten. Einige dieser Fächer benötigen eine spezielle (besonders teure) Grundausstattung (wie z.B. Medizin), daher kann es am relativ jungen Alter oder an der Größe der Hochschule liegen, wenn sie diese Fächer nicht anbietet. Mit ca. 1000 Studierenden ist die MTWU eine kleine Universität. Sie betreibt zusätzlich zwei integrierte und zwei angeschlossene (affiliated) Colleges.

36 Lehrende unterrichten in 17 Fachbereichen (University Grants Commission Report 2009, S. 3). Diese sind: Computer Science; Economics; Music; Historical Studies and Tourism Management; Management Studies; Information Technology; Sociology; Visual Communication; Tamil Studies; English; Family Life Management; Physics; Bio-Technology; Education; Women's Studies.

Promotionsstudiengänge werden in den Fächern in Economics, Education, English, Family life management, Historical studies, Tourism and Travel management, Sociology, Tamil und Womens Studies angeboten. Die Fächer Environmental Economics, Family Life Management und Historical Studies können auf dem Master-Niveau abgeschlossen werden.

Die Hochschule betreibt Forschungszentren und Zweigeinrichtungen auch in den Städten Chennai and Madurai und bietet diverse Fernstudienprogramme an (Journalism, Computer Science, Economics, Education, English, Historical Studies, Tamil, Sociology, Family Life Management, Women's Studies, Guidance and Counselling, Master of Computer Applications, Computer Applications, Mass Communication, Translation, Gerontological Studies, Herbal Medicine, Human Rights). In diesen können Abschlüsse auf dem Master-Niveau und

dem Postgraduierten-Niveau erworben werden. Als Ziele der Fernstudiengänge werden genannt: „enhancing the academic and career prospects of women“.

Gender-Aspekte

Das Centre for Women's Studies wurde 2000 gegründet. Dort wird Lehre in Master-Programmen und Zertifikatskursen angeboten. Außerdem wird Forschung zu „mehrdimensionalen Entwicklungsindikatoren“ betrieben. Alle angebotenen Studien- und Forschungsschwerpunkte enthalten den Begriff Empowerment:

- Social Empowerment,
- Economic empowerment,
- Political Empowerment,
- Physical Empowerment,
- Psychological Empowerment,
- Legal Empowerment,
- Technological Empowerment,
- Cultural Empowerment,
- Environmental Empowerment for Women,
- Empowerment of Women through counseling.

Empowerment ist damit die Hauptaufgabe des Centers in Lehre und Forschung. Darüber hinaus stehen praktische Trainingsprogramme und Unterstützung lokaler Frauengruppen auf dem Programm, auch hierin drückt sich eine „Empowerment-Idee“ aus, die derjenigen, die in der Entwicklungszusammenarbeit zu finden ist, ähnelt (vgl. S. 66 in dieser Arbeit):

„Great emphasis is given to train women and top their Potenzial and through orientation, elevate their life style and their social status. Extension activities training networking, clustering, Advocacy, conducting surveys, formation of women Self Help Groups (SHG's). Initiating Micro Enterprises and Linking to Micro credit production center (Women Groups), Developing Kitchen Garden, Herbal Garden, Floriculture (Curt Flowers, Dry Flower, Social Forestry) and establishing a marketing center for products of women's groups (creating marketing linkages)“ (Mother Teresa Women's University, Centre for Women's Studies 2006),

Da auch das Mission-Statement einer Einheit der Universität auf die Institution als Ganze schließen lässt, wie in Kapitel 5 herausgearbeitet wurde, soll hier die Selbstbeschreibung und Mission-Statement und Vision des Womens Studies Center der Mother Teresa Women's University ebenfalls betrachtet werden.

In der Selbstbeschreibung des Centre for Women's Studies heißt es: „The center, radical in its structuring, liberal in its functioning and socialist in its methodology.“ (ebd.) In der „Vision“ des Centres spiegelt sich die oben bereits beschriebene Konzentration auf Women's Empowerment in all seinen politischen, sozialen und ökonomischen Facetten wider, denn Em-

powement für die am meisten benachteiligten Frauen und ihre Förderung durch Bildung werden in den Vordergrund gerückt:

„The center aims to become a center of excellence in empowering women, particularly the improved destitute women belonging to below the poverty line at the grass root levels. Also it seeks to aid women’s development holist carry by imparting training in all fields and in all areas” (ebd.)

Zugespitzt und konkretisiert wird dies im Mission-Statement des Centres, das den politischen Anspruch formuliert, allen Frauen der Region zu ökonomischer Unabhängigkeit zu verhelfen und sie in die Lage zu versetzen, über ihr Leben zu entscheiden:

„The mission of the center is to render every single woman in Kodaikanal, economically independent, to inculcate in them the coverage to take decisions and to take control of their lives.“

Dass die Hochschule auch als Ganze diese ehrgeizigen Ziele verfolgt, die für das Women’s Studies Centre formuliert werden, wird im Bericht des staatlichen University Grants Commission Committee nach einem Besuch in 2008 bestätigt:

„This University is exclusively for women and the only of this kind in the State. It has provided access to the girl students from nearby hill areas to higher education. But for this facility the students would have been deprived of higher education. The university is located among the hills and not very accessible from the outside. So it works under certain constraints. It, therefore, deserves positive and sympathetic considerations and additional doses of financial assistance.

In such a constraining situation also the university has made an appreciable progress in the aspects of its role. The extension work it has done for the empowerment of women in this area deserves a word of appreciation from all of us” (University Grants Commission 2009, S. 10).

11.4.1.1 Mother Teresa Women's University: Mission

Das Mission-Statement der Universität hebt als zentrale Aufgabe der Hochschule die Reduzierung von Geschlechterdifferenzen in Bildung, Beruf und Gesellschaft hervor. „Towards Equal Status“ ist zugleich das Motto der Universität. Erreicht werden soll diese Gleichheit vor allem durch Investition in die Hochschulbildung von Frauen, denn von einer Verbesserung der Bildungssituation wird ein nachhaltiger Effekt auf die Entwicklung der Gesellschaft in den nächsten Jahrzehnten erwartet. Durch Lehre, Forschung und erweiterte Aktivitäten will die Universität auf dem Weg der Ausbildung von Frauen für eine langsame Angleichung der sozio-ökonomischen Verhältnisse sorgen.

Die „Vision“ der Mother Teresa Women's University ist klar und knapp formuliert: „Empowerment of women through Education“.

Im Mission-Statement und in der „Vision“ wird ein Empowerment-Begriff deutlich, bei dem weniger die Förderung der individuellen Studentin im Zentrum steht, als ein an die Entwicklungstheorie angelehnter Empowerment-Begriff, der auf gesellschaftliche Entwicklung mittels

Frauen-Empowerment abzielt (vgl. Kapitel 5), wobei die Förderung von Bildung und, damit verbunden, der ökonomischen Unabhängigkeit von Frauen als Mittel zur gesamtgesellschaftlichen Entwicklung gelten. Die Universität betreibt daher auf mehreren Ebenen Empowerment: direkt durch ihre regionalen Förderaktivitäten für Frauen und Frauengruppen und indirekt durch ihre Forschungsaktivitäten und durch die Ausbildung von Frauen, die wiederum auf der praktischen und oder der Forschungsebene tätig werden können. Die Mission-Statements der Universität als Ganze und die des Women's Studies Centre sind in dieser Hinsicht nahezu deckungsgleich. Über das Studium und die Bildung der Studentinnen selbst wird darin nichts gesagt. Die übergeordneten Ziele der Universität vermitteln einen hohen Anspruch an gesamtgesellschaftliche Verantwortung und einen gender-politischen Anspruch. Gleichheit ist das Ziel der Universität. Die Zielgruppe sind nicht nur Akademikerinnen, sondern Frauen allgemein. Durch direkte praktische Unterstützung des Women's Studies Centre sind besonders benachteiligte Frauengruppen angesprochen. Women's Studies und das entsprechende Forschungszentrum scheinen – obwohl eine Vielfalt weiterer Fächer angeboten werden – einen besonders hohen Stellenwert zu besitzen.

11.4.2 Eine Welt für sich: Banasthali Vidyapith

Die Banasthali Vidyapith-Hochschule liegt in der Stadt Banasthali im indischen Bundesstaat Rajasthan, nicht weit von dessen Hauptstadt Jaipur. Banasthali Vidyapith ist eine große private Hochschule, sie versteht sich als Zentrum der Frauenbildung. Unter ihrem Dach wird Ausbildung – ausschließlich für Mädchen – vom Kindergarten bis zur Promotion angeboten.

Banasthali Vidyapith wurde bereits zur Kolonialzeit 1935 als private Hochschule gegründet. Die Gründer, Ratan Shastri und Pandit Hiralal Shastri, stifteten die Hochschule in Erinnerung an ihre früh verstorbene begabte Tochter.

Banasthalis Ausbildungsprogramm stützt sich auf fünf „Pfeiler“: die physische, praktische, ästhetische, moralische und intellektuelle Entwicklung der Studentinnen, wodurch die Entwicklung einer ausgeglichenen und integrativen Persönlichkeit möglich sein soll.

Seit der Anerkennung als Universität in 1983¹⁴⁹ sind darüber hinaus Anstrengungen unternommen worden, um das wissenschaftliche Niveau zu verbessern. Zur Modernisierung des Curriculums wurden in den letzten 15 Jahren Studienprogramme auf dem Postgraduate-Level

¹⁴⁹ Seit 1983 ist Banasthali Vidyapith im Sinne der indischen Hochschulgesetzgebung eine Institution „deemed to be university“ (kurz Deemed University), sie „entspricht“ daher einer Universität.

entwickelt. Dazu gehören theoretische und angewandte Informatik, Unternehmensforschung, Elektronik, Biotechnologie, Lehrerausbildung sowie Management. Verhältnismäßig neu sind Master-Kurse in den Fächern Bio–Informatik, Pharmazeutische Chemie und Angewandte Mikrobiologie. Eine PhD.-Ausbildung gibt es in 22 Fächern (s.u.). An der Hochschule fehlen Medizinstudium und Agrarwissenschaften und einige Fächern des „klassischen“ Ingenieurwesens wie Bauwesen und Maschinenbau.

Tabelle 30: Studiengänge und Abschlüsse an der Banasthali Vidyapith Universität 2009

Studiengänge und Abschlüsse	PhD-Studium
Humanities & Social Sciences	
B.A. (Hindi, Sanskrit, English, Sociology, History, Maths, Stats, Applied Statistics, Political Science, Comp. Appl., Public. Adm., Economics, Management, Music, Drawing & Painting, Home Science, Textile Designing, Physical Education, Geography & Psychology)	
M.A. (Economics, History, Sociology, Political Sc., Psychology, Hindi, English & Sanskrit)	Economics English Hindi History Political Science Sanskrit Sociology French German
Master of Social Work M.Phil. (Economics, History, Sociology, Political Sc., Hindi, Sanskrit & English (ELT))	
Education	
B.Ed. B.P.Ed. M.Ed. M.A.(Education)	Education Physical Education
Life Sciences	
B.Sc. (Chemistry, Zoology & Botany) B.Sc. (Biotechnology)	Bio-Science Biotechnology Chemistry
B. Pharma. M.Sc. (Chemistry)	
M.Sc. (Pharmaceutical Chemistry) M.Sc. (Bio Sc.) M.Sc. (Biotechnology)*	
M.Sc. (App. Micro Biology & Bio-tech.) M.Sc./ PG Diploma (Bio-Informatics)	
Fine Arts	
B.Design M.A. (Music, Drawing & Painting) M.A./ PG Diploma (Textile Designing)	Drawing & Painting Music (Vocal/ Instrumental/ Dance)
M.Phil. Music (Vocal/ Inst.) / Drawing	
Management Studies	
BBA	Management

MBA**Aviation**

B.Sc. (Aviation Science)

MBA* (Aviation Management)

Engineering & Technology

B.Tech. (Comp. Sc. & Engg./ Electronics & Communication / Information Technology / Biotechnology / Chem. Eng.)

M.Tech. (Comp. Sc./ IT / Software Engg.)

M.Tech. (VLSI Design)

Computer Science
Electronics**Mathematical Sciences**

B.Sc. (Maths/ Comp. Sc./ Statistics Elect./Phy.)

BCA

M.Sc. (Comp. Sc.)

M.Sc.(Physics)

M.Sc. (Electronics)

M.Sc. (Mathematical Sciences)

MCA

PGDCA

M.Phil. (Mathematical Sc.)

Mathematics, Statistics
Physics**Home Science****B.Sc.****M.Sc.(Home Science)** Human Development/ Food Sc.
& Nutrition/ Clothing & Textile)Home Science (Human De-
velopment, Food Science &
Nutrition, Clothing & Textile
and Extension Education)

Quelle: Banasthali Vidyapith: Zulassungsbroschüre 2009.

Die *Zulassung* erfolgt – je nach Fach und angestrebtem Abschluss – auf der Grundlage der Noten der vorhergehenden Qualifikationsstufe bzw. des Eingangstests.

Die *Hochschulstruktur* besteht aus 25 Departments (vgl. University Grant Commission 2010). Zurzeit hat die Hochschule 7.000 Studentinnen (keine männlichen Studierenden) und etwa 480 Lehrende (errechnet aus dem Studentinnen-Lehrenden Verhältnis; University Grant Commission 2010, S. 6). Die Größe der Einrichtung verdeutlicht auch der folgende Blick auf die Infrastruktur:

„The Vidyapith [der Kurzname der Universität; Anm, C.R.] has its own hospital, ‘Apaji Arogya Mandir’ with 60 beds, three Doctors, one Vaidya and other hospital staff (...) The Vidyapith has its own vehicles-bus, minibuses, jeeps and cars. It has its garage and a number of drivers on duty round the clock. (...) Besides these, there are adequate basic services made available on campus such as Post and Telegraph Office, PCOs and a Telephone Exchange, Banks Extension Counters, (United Commercial Bank and The Central Cooperative Cooperative Bank Ltd. Tonk), SBI’s ATM Extension Counter Market including Books and Stationery shops and Medical Stores” (Vidyapith website, 2009).

Die Hochschule besitzt ein sehr aktives Women’s Studies and Research Centre, das zum Fachbereich Soziologie gehört. Es wurde 2005 gegründet und wird aus Mitteln der indischen University Grants Commission finanziert. Zu den Aufgaben des Zentrums gehören Lehre, Training, Forschung und externe Beratungsaktivitäten. Ein Promotionsstudiengang „Women’s Studies“ war zum Zeitpunkt der Untersuchung (2009) in Planung.

Mission des Women's Studies and Research Centre

Auch in dieser Universität publiziert das Women's Studies und Research Centre ein eigenes Mission-Statement. Darin wird neben den Lehr- und Studienaktivitäten im Fach Women's Studies ein gesellschaftspolitischer Gleichheitsanspruch, für den sich das Zentrum einsetzen will, ausgedrückt. Women's Studies bleibt demnach nicht in theoretischen Zirkeln, sondern soll zur Erzeugung einer frauenfreundlichen Atmosphäre in der Gesellschaft beitragen, wodurch es jeder Frau, ungeachtet ihrer Herkunft oder ihres Besitzes, ermöglicht werden soll, sich zu entwickeln. Alle Aktivitäten des Women's Studies and Research Centre sind darauf ausgerichtet, dieses Ziel zu erreichen, es versteht sich und seine Aktionen als Katalysator solcher Entwicklungsprozesse.

„The Women's Studies & Research Centre believes that women's study is not merely a subject to be studied in the class room but to create a women friendly environment in the society where every woman irrespective of her place of birth, and economic status, will get due opportunity to realize her identity. In this regard, the centre is designed to act as a catalyst for the same through teaching research, field action, extension works, documentation & publication, advocacy, net working, coordinating with other agencies to achieving its objectives. The major thrust area of research undertaken by the center so far are reproductive health, gender budgeting, child marriage, women's sports etc. Centre has been playing its incessant effort to inculcate gender's perspective in almost all activities undertaken by Banasthali University.“ (Banasthali Vidyapith University: WSRC 2010)

Darüber hinaus definiert sich das Women's Studies and Research Centre (WSRC) als Einrichtung, die die Genderperspektive in alle Aktivitäten der Universität hineinträgt. Dabei arbeitet das WSRC in Netzwerken bzw. in Kooperation mit anderen Einrichtungen zusammen. Ähnlich wie beim im vorigen Abschnitt beschriebenen Women's Studies Centre der Mother Teresa Women's University begreift sich auch das Women's Studies and Research Centre der Banasthali University als eine sowohl durch Forschung als auch praktisch in Richtung Geschlechtergerechtigkeit politisch intervenierende Instanz, die gesellschaftlich und innerorganisatorisch Partei zugunsten von Frauen ergreift. Studentinnen oder Akademikerinnen stehen dabei nicht ausschließlich im Zentrum der Aktivitäten.

11.4.2.1 Vision und Mission der Banasthali Vidyapith University

In seinem „Vision and Mission“ genannten Mission-Statement bezieht sich die Universität zunächst auf ihre Wurzeln, die in der indischen Kultur und der Verbundenheit mit der Nation liegen.

„Banasthali Vidyapith has been conceptualized to materialize the ethos of nation-building and Indian Culture. Banasthali's whole architecture stands upon the twin foundation pillars of Nationalism and Indian Culture. Since its inception, Banasthali Vidyapith has had a clear perspec-

tive about its educational efforts and has possessed a vivid picture of the form and pattern of educational programme to be adopted.

The architects of the Vidyapith believed that an educational programme should be able to promote the development of a balanced and harmonious personality of the students. Hence, the educational programme of the Vidyapith was distinct from the form of education prevalent at that time which emphasized book learning to utter neglect of all other aspects of education. Banasthali Vidyapith's aim of a full and balanced development of students' personality got concrete expression in the form of 'Panchmukhi Shiksha' which evolved out of initial experimentation.

Panchmukhi Shiksha attempts a balance of the five aspects of education, namely Physical, Practical, Aesthetic, Moral and Intellectual and aims at all round harmonious development of personality.

Synthesis of spiritual values and scientific achievements of the East and the West is a key feature of the Vidyapith's educational programme. Simple living, self-reliance and khadi [handgesponnene Baumwollstoffe wie sie Gandhi propagiert hat; Anmerkung C.R.:] wearing are hallmarks of life at Banasthali" (Banasthali Vidyapith University 2010).

Aus dem Anspruch heraus, zur umfassenden Persönlichkeitsbildung der Studentinnen beizutragen, die eine rundum harmonische Persönlichkeit durch das Studium entwickeln sollen, wurde schon bei der Gründung der Universität ein pädagogisches Konzept entwickelt, das auf fünf verschiedenen Aspekten des Lernens basiert und für das der Begriff „Panchmukhi Shiksha“ gefunden wurde. Dieses Konzept findet seither an der Universität Anwendung. Die Studentinnen werden in physischer, praktischer, ästhetischer, ethischer und intellektueller Hinsicht geschult, um so zu einer „harmonischen, gerundeten“ Persönlichkeit zu werden. Das Konzept der „ganzheitlichen“ Ausbildung wurde in expliziter Abgrenzung von der rein intellektuellen Unterweisung, wie sie zur Zeit der Universitätsgründung üblich war, entwickelt.

Als weiteres wichtiges Charakteristikum des Studiums wird eine Synthese aus geistigen Werten und wissenschaftlichen Errungenschaften aus Ost und West genannt. Als Ideal, das die Welt der Universität nach innen und außen repräsentiert, gelten ein einfaches Leben, Selbstvertrauen und das Tragen von Khadi, der traditionellen selbstgewebten Baumwollkleidung, die durch Gandhis „Spinnradkampagne“¹⁵⁰ zum nationalen Symbol wurde. Khadi steht für Einfachheit und Bescheidenheit und zugleich für die Unabhängigkeitsbewegung Indiens und verweist insofern zurück auf die eingangs im Mission-Statement betonten Wurzeln der Philosophie der Universität in der indischen Kultur und Nationwerdung. In diesen Kontext ist möglicherweise das von dieser Universität vertretende Frauenideal einzuordnen, denn das von Gandhi konstruierte neue Ideal einer indischen Frau war passiv, selbstlos und sanft (gewaltlos) (vgl. Günther 2009, S. 28).

¹⁵⁰ Gandhis „Spinnrad-Kampagne“ richtete sich gegen britische Tuchimporte. Er rief die Bevölkerung dazu auf, Bekleidungsstoffe (Khadi) zu Hause zu spinnen; dies war Teil des friedlichen Widerstands gegen die

Mit dem Ziel der ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung scheinen weitgehend nach Innen gerichtete Werte verbunden zu werden, denn neben dem Schlüsselbegriff „Nation“ finden sich keine weiteren Hinweise auf Schnittstellen zu anderen gesellschaftlichen Teilbereichen, die für die Universität selbst, die Studentinnen oder Absolventinnen Bedeutung haben könnten und die auf die Aktivitäten oder die Philosophie der Universität Einfluss haben könnten (z. B. werden von anderen Universitäten die Berufswelt, Politik, Gesellschaft als Ganzes, Familie, technische Entwicklung, Globalisierung genannt). Auch ein Anspruch der Absolventinnen auf Führungsrollen oder auf Berufstätigkeit überhaupt kommen nicht zur Sprache.

Empowerment von Frauen wird in der Mission der Universität als Ganze nicht erwähnt. Die Banashtali University unterscheidet sich in dieser Hinsicht deutlich von der zuvor beschriebenen Mother Teresa Women's University. Während im Mission-Statement des Women's Studies & Research Centre deutliche praktisch-politische Gleichheitsforderungen formuliert werden, ist Gender in der Selbstbeschreibung der Universität als Ganzer kein Thema.

11.4.3 Die Große: Shreemati Nathibai Damodar Thackersey Indian Women's University (SNDT)

Die Shreemati Nathibai Damodar Thackersey Indian Women's University war die erste indische Frauenuniversität. Sie wurde 1916 in Bombay (dem heutigen Mumbai) im Bundesstaat Maharashtra als College von dem Sozialreformer Dr. Dhondo Keshav Karve gegründet. Sie ist eine private Stiftungsuniversität (benannt in Erinnerung an die Mutter des Hochschulstifters). 1951 erhielt das College die staatliche Anerkennung als Universität. Sie ist heute vermutlich die größte Frauenuniversität Indiens (vgl. University Grants Commission 2010).

Die Hochschule hat heute drei Campus, zwei davon in Mumbai (in den Stadtteilen Juhu und Churchgate) und einen in Pune. Dazu gehören mehrere universitätseigene Colleges, 44 Universitäts-Departments und elf Fakultäten. 234 weitere Colleges haben den Status als affiliated (angeschlossene) Colleges der Universität. Darüber hinaus betreibt die Hochschule drei Mädchen-Oberschulen.

Heute studieren hier etwa 70.000 Studentinnen (keine männlichen Studierenden), davon ein großer Teil in den der Universität angeschlossenen Colleges. 2.255 dieser 70.000 Studentinnen waren 2010 im Postgraduierten-Bereich eingeschrieben (ebd.).

Kolonialmacht. Damit machte er das Spinnrad zum Symbol der indischen Unabhängigkeit; dieses ist heute Bestandteil der indischen Flagge, die auch aus Khadi sein sollte (vgl. Rothermund 2002).

Der indische Sozialreformer Dr. Karve initiierte zu Beginn des 18. Jahrhunderts einen Ashram für Witwen und „andere benachteiligte Frauen“, in dem sie Schulbildung erhalten sollten. Zu Beginn der Einrichtung hatte er mit Vorurteilen gegen die Idee der Frauenbildung insgesamt zu kämpfen. Er orientierte sich in seiner Vision, eine Universität für Frauen einzurichten, am Beispiel der japanischen Women's University Tokyo, über die er Literatur bekommen hatte:

„In a society governed by age old customs and conservative attitudes towards women, an institution of this type was bound to face social and economic difficulties. He had a dream of establishing women's university and his friends sent him a booklet on the Japanese women's university at Tokyo. In December 1915 Karve in his presidential address to the National Social reform Congress at Bombay announced his decision to shape his dream into reality. And in 1916 the first college started with the enrollment of five students which gradually took shape as women's university” (SNDT Homepage: „About the University” 2009).

Nach der Gründung in Pune gewann die Hochschule 1920 den Bombayer Industriellen Sir Vithaldas Thackersey als Stifter. Aufgrund seiner Stiftung wurde die Hochschule nach seiner Mutter benannt und heißt nunmehr Shreemati Nathibai Damodar Thackersey Indian Women's University. Üblicherweise wird die Universität jedoch mit ihrem Kürzel SNDT bezeichnet. 1936 verlegte die Hochschule ihre Zentrale nach Bombay. In 1951 erlangte die Hochschule die offizielle staatliche Anerkennung als Universität.

Soziale Verantwortung ist immer noch wichtig an der SNDT: 90 Prozent der Studentinnen kommen aus ländlichen Bereichen und aus sozial benachteiligten Familien (University Grants Commission 2010). Die Schwerpunkte scheinen auf der Förderung dieser Studentinnen in der Undergraduate-Ausbildung zu liegen, denn nur ein kleiner Teil der Studentinnen setzt (s.o.) das Studium auf dem Postgraduate- und PhD-Niveau fort.

Die Fakultäten sind: Arts; Social Sciences; Fine Arts; Commerce; Education; Library and Information Science; Management Studies; Home Science; Nursing; Science; Technology. Zu jeder Fakultät gehört eine Reihe von Departments. Die Studienprogramme reichen vom Diplom-Studiengang bis zum PhD-Programm („Doctorate and Masters Courses are offered in 28 subjects, M. Phil programme in 13 subjects and post graduate diploma in 25 subject areas”). Unterrichtet wird in vier verschiedenen Sprachen: Englisch, Hindi, Marathi und Gujarati. Undergraduate Kurse werden an den dazu gehörigen Colleges unterrichtet. Einige Kurse werden auch im Fernstudium angeboten. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf Kursen zur beruflichen Bildung und auf Kurzprogrammen zum beruflichen Diplomerwerb nach dem Studienabschluss. Diese werden in zahlreichen Fächern wie Handel, Tourismus, Erziehungswesen, Medien, Computertechnik, Labortechnologie u.v.m. angeboten.

Forschungsschwerpunkte der SNDT sind:

- Women's Studies,
- Foods and Nutrition,
- Child and Human Development,
- Nursing,
- Pharmacy,
- Library Science,
- English and Regional Language Literature,
- Social and Behavioural Sciences.

Unter den naturwissenschaftlichen Fächer werden Chemie und Pharmazie im Graduate-Bereich unterrichtet. Als Technikwissenschaft wird das Fach Informationswissenschaften (Computer Science) bis zum PhD-Abschluss angeboten. Studienprogramme in Medizin und Agrarwissenschaften sowie einige ingenieurwissenschaftliche Fächer wie Bauingenieurwesen, Maschinenbau etc. gibt es nicht.

Die Hochschule ist zudem in der Weiterbildung engagiert. Zu diesem Schwerpunkt tragen sowohl die Departments, in denen hauptsächlich gelehrt wird, als auch die Forschungseinrichtungen und Service-Einrichtungen der Hochschule bei.

11.4.3.1 Mission Statement der SNTD University for Women

Das Motto der Universität lautet „Sanskrita Stree Parashakti“ (An enlightened women is a source of infinite strength) (SNTD Homepage: „Vision and Mission“ 2009). Darin drückt sich das Vertrauen in die unbegrenzten Fähigkeiten der unterrichteten Frauen aus – daher kann schon das Motto als Bestandteil der Empowerment-Aktivitäten der Universität gelten. Empowerment steht – als zentrales, einziges Ziel – auch an erster Stelle des Mission-Statements:

„Empowerment of women, through education, has been the single-minded mission of this University ever since its establishment. With socio-cultural changes and technological advances, the goals and objectives of the University are being continuously reinterpreted to make them relevant to the needs of women and in the context of prevailing needs of the society.

SNTD Women's University is committed to the cause of women's empowerment through access to education, particularly higher education, through relevant courses in the formal and non-formal streams. Further SNTD is committed to provide a wide range of professional and vocational courses for women to meet the changing socio-economic needs, with human values and purposeful social responsibility and to achieve excellence with 'Quality in every Activity'“ (SNTD Homepage: „Vision and Mission“ 2009).

Die Universität nimmt für sich in Anspruch, dieses Ziel seit der Einrichtung der Institution, also seit fast 100 Jahren, zu verfolgen. Nach der Referenz gegenüber dieser Tradition erfolgt ein Wendung hin zu aktuellen Entwicklungen: Auf sozio-kulturellen Wandel und neue technische Möglichkeiten reagiert die Universität mit einer fortwährenden Aktualisierung ihrer mit-

telfristigen Ziele, um so den Anforderungen der Frauen, die sie ausbildet, und der Gesellschaft gerecht zu werden. Das Ziel des Empowerment soll zunächst vor allem durch den Zugang von Frauen zu Bildung erreicht werden. Damit ist nicht nur formale akademische Bildung angesprochen, sondern Bildung für Frauen in allen Bereichen. Im Folgenden wird dementsprechend der Auftrag der Universität für die Weiterbildung und die Berufsbildung, die nicht in den akademischen Bereich gehört, hervorgehoben. Der Zweck dieser Bildung ist, den sich wandelnden sozio-ökonomischen Anforderungen mit menschlichen Werten und zielgerichteter sozialer Verantwortung zu begegnen. Der Anspruch an Exzellenz nicht nur in der Lehre, sondern im gesamten Handeln der Universität wird durch das mottoähnlich herausgehobene „Quality in every Activity“ besonders betont.

Auch an dieser Hochschule – wie auch bei der MTWU (s.o.) – steht „Women’s Empowerment through education“ an erster Stelle. Verknüpft wird damit die Erwartung sozialer Nützlichkeit. Außerdem wird Exzellenz als Anspruch, der sich an die Universität in all ihrem Handeln richtet, betont. Der sozialreformerische und emanzipatorische Geist der Hochschulgründung durchzieht auch heute noch die Arbeit der Hochschule und wird in den Selbstzeugnissen deutlich akzentuiert. Zugleich wird die flexible Anpassung der universitären Aktivitäten an die zeitgemäßen sozialen und technologischen Umstände betont. Das könnte so formuliert werden: Mittel und Wege ändern sich, während das Ziel konstant bleibt.

11.4.4 Die junge Frauenuniversität: Karnataka State Women’s University

Die jüngste Frauenuniversitätsgründung in Indien erfolgte im Jahr 2003. Die Karnataka State Women’s University hat ihren Sitz in der Stadt Bijapur¹⁵¹. Sie bietet Hochschulausbildung auf dem Postgraduate-Niveau und Forschungs- und PhD-Programme ausschließlich für Frauen an. Zusätzlich bietet die Karnataka State Women University Postgraduate Diplom und Zertifikatskurse für Berufstätige an. Der Universität sind 48 Colleges angegliedert.

Begonnen wurde das Studium 2003 zunächst in den Fachbereichen: Englisch, Kannada¹⁵², Economics, Education und Women’s Studies. 2010 bestand die Universität bereits aus fünf Departments (Humanities, Social Sciences, Science and Technology, School of Education, Commerce and Management) mit jeweils vier bis fünf Fachbereichen (darunter Women’s Studies als Fachbereich des Departments Social Sciences). Die Universität bietet im Postgradu-

¹⁵¹ Im Norden des südindischen Bundesstaats Karnataka mit 271.064 Einwohnern. Sie ist Hauptstadt des Distriktes Karnataka.

¹⁵² Eine südindische Sprache, die vorwiegend im Bundesstaat Karnataka gesprochen wird.

ate-Bereich Master-Studienprogramme in den Fächern: Kannada, English, Hindi, Urdu, Economics, Journalism, Mass Communication, Sociology, Women's Studies, Social Work; Library and Information Science, Education, Bio-informatics, Biotechnology, Computer Science, Electronics, Pharmaceutical Science, Food Processing and Nutrition; Commerce; Business Administration. Auch hier sind die Technikwissenschaften nur im Computerbereich vertreten, Agrarwissenschaften, Medizin, Jura fehlen.

Der Fachbereich Women's Studies startete am 27. August 2003 mit 50 Studentinnen und drei Lehrenden. Die weiteren fünf Fachbereiche nennen ähnliche Studentinnenzahlen. Eine Ausnahme unter den Fachbereichen bildet das Department of Library Science, denn hier wird u.a. ein 6-Monatskurs im Bibliothekmanagement angeboten: „In order to provide job opportunities for the women of this region Karnataka State Women’s University Bijapur has introduced the course of C. Lib. Sc. from the academic year 2005-06”. Dieser Kurs gehört offenbar zur beruflichen Weiterbildung und richtet sich an eine nicht-akademische Zielgruppe.

11.4.4.1 Karnataka State Women’s University: Mission-Statement

Die Philosophie der Karnataka State Women’s University wird in Selbstzeugnissen auf einer Internetseite der Universität in vier verschiedenen Texten verschriftlicht. Dort werden – in dieser Reihenfolge – „Vision“, „Mission“, „Goal“ und „Objectives“ aufgelistet. Die Vision lautet kurz und knapp: „Empowerment and Liberation of women“ (Karnataka State Women’s University. Vision 2006). Damit wird dem aktiven Einsatz für die Befreiung und Ermächtigung/Ermächtigung von Frauen Priorität vor anderen möglichen Zielen, die mit der Einrichtung einer Universität verbunden sein könnten, gegeben.

Im Mission Statement wird deutlicher, auf welchem Weg diese Vision umgesetzt werden kann:

„To reorient education through enrichment activities to promote self-reliance and self-confidence among women. To internalize the sense of equity through education to enable women to command equality” (Mission Statement. Karnataka State Women’s University 2006).

Auch hier steht die Forderung nach Gleichheit im Vordergrund und indirekt werden Maßnahmen zum Empowerment genannt, dabei wird aber auf das Individuum Bezug genommen. Durch Bildung soll das Bewusstsein von Gleichheit so internalisiert werden, dass Frauen in die Lage versetzt werden, Gleichheit aktiv einzufordern. Dies geschieht auf dem Weg der Förderung des Selbstbewusstseins und der Selbstsicherheit von Frauen. Für die Universität bedeutet dies ein Umsteuern von Bildung bzw. Erziehung. Dies geschieht durch bereichernde Aktivitäten, die eben das Selbstbewusstsein steigern.

Im anschließend aufgeführten generellen Ziel (goal) der Universität wird ebenfalls ein Streben nach einem Maximum an Gleichheit propagiert. Die Möglichkeit der Hochschulbildung soll allen Frauen unabhängig von regionaler, ethnischer, religiöser oder sozialer Herkunft gegeben werden. Als Mittel dazu dienen moderne Informations- und Kommunikations-Technologien: „To provide higher education opportunities to women irrespective of region, colour, caste, creed and religion, with the use of information communication technologies” (ebd).

Unter der Rubrik „Zielvorgaben“ (Objectives) werden 14 konkrete Aufgaben bzw. Schritte auf dem Weg zu diesem Ziel näher beschrieben. An der Spitze dieser Liste steht die ökonomische Unabhängigkeit der Absolventinnen, die durch Vermittlung von Studienprogrammen auf dem Postgraduierten-Niveau erreicht werden soll. Weitere Bereiche, die in dieser Aufzählung Gewicht erhalten, sind die Qualität der Studienangebote und entsprechende Evaluationsaktivitäten (in drei verschiedenen Kontexten erwähnt); das Angebot interdisziplinärer Forschungsprogramme; die Funktion der Universität als Zentrum der Wissensvermittlung und der Beratung in der Region (z.B. Frauen aus der Region berufliche Kenntnisse zu vermitteln) sowie als Beratungszentrum in Gender-Fragen. In diesen Kontext gehört auch, sich auf Fragen der Frauen- und Geschlechterforschung zu konzentrieren und in einem Women’s Studies Centre zu bearbeiten. Weitere Aufgaben liegen in den Bereichen Vernetzung und Zusammenarbeit in Fragen der Hochschulbildung sowie Wissensvermittlung via elektronische Ressourcen. Die Studentinnen rücken in verschiedenen, hier definierten Aufgaben ins Zentrum: So sollen sie, um eine harmonische Persönlichkeit zu entwickeln, auch physisch ausgebildet werden. Sie werden außerdem durch Beratung und aktive Hilfe bei der Berufsfindung unterstützt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Gleichheit und Empowerment wichtige Schlüsselbegriffe in den Selbstzeugnissen der Karnataka State Women’s University sind. Das Vortreiben der Frauenforschung wird auch als eines der Ziele der Universität genannt. Ähnlich wie bei anderen indischen Universitäten, ist das Ziel die Entwicklung einer „gerundeten“ Persönlichkeit der Studentinnen. Bei der Karnataka State Women’s University tritt ein Bildungskonzept hinzu, das die Vermittlung von Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen als ausdrückliches Ziel hat. Zudem hat die zukünftige Berufstätigkeit und Berufsfindung der Studentinnen große Bedeutung. Neben den Studentinnen treten auch andere Frauengruppen (für die Trainings angeboten werden) und weitere Organisationen in den Blick.

Die Universität konzentriert sich in ihren Aktivitäten weitgehend auf die Region. Das überrascht nicht, denn sie wurde als regional-staatliche Universität gegründet und dürfte ihre Legitimation größtenteils aus der Funktion für die Region ableiten.

11.5 Frauenuniversitäten in Indien: Zusammenfassung

Indien ist eine sehr heterogene Gesellschaft mit großen sozialen Gegensätzen und Spannungen. Das Miteinander der Kasten, Religionen und Ethnien wird staatlicherseits durch zahlreiche Gesetze geregelt, dazu gehören auch Quoten in politischen Gremien. Dies auch den Frauen zuzugestehen, ist trotz einer starken Frauenbewegung noch nicht gelungen. Daher gilt für die indische Gesellschaft: „Klasse vor Geschlecht“. Frauen der gesellschaftlichen Elite haben Chancen, auch in hohe Entscheidungspositionen aufzurücken, in den benachteiligten sozialen Schichten hingegen sind Frauen doppelt benachteiligt. Ähnliches gilt für die Bildungschancen, sie sind nach Geschlecht sowie sozial und nach Region sehr ungleich verteilt. Diese Situation führt zu einem schlechten Abschneiden Indiens in den hier herangezogenen globalen Indizes: Es zeigt sich eine deutliche Benachteiligung von Frauen in ökonomischer Hinsicht (besonders beim Einkommen) sowie eine Benachteiligung beim Schul- bzw. Hochschulbesuch von Mädchen und Frauen. Indien nimmt im Gender Gap Report der Weltbank unter den asiatischen Ländern einen der hinteren Plätze ein, und steht auch im Ländervergleich in dieser Arbeit, was die politische und ökonomische Partizipation angeht, an letzter Stelle.

Indien hat eine traditionsreiche, starke und politisch einflussreiche Frauenbewegung. Die Wurzeln liegen in der ersten indischen Frauenbewegung, die im Kontext der indischen Unabhängigkeitsbewegung Einfluss gewann – aber auch von dieser absorbiert und instrumentalisiert wurden. Die sozial und inhaltlich sehr heterogene aktuelle indische Frauenbewegung entstand in den 1970er Jahren aus der Unzufriedenheit mit faktischer Diskriminierung auf vielen Ebenen trotz formaler Gleichstellung. Sie hatte ihren Höhepunkt in den 1970er und 1980er Jahren. Heute gibt es sehr viele lokale Frauengruppen mit unterschiedlichen Zielsetzungen sowie eine starke Bewegung auf nationaler Ebene. Möglicherweise spiegelt sich diese starke Frauenbewegung auch in der großen Bedeutung von Forderungen der Frauenbewegung in den Themen der Frauenforschung, die in den untersuchten Universitäten große Bedeutung hat.

Die indische Frauenbewegung hatte *Zugang zu Bildung für Frauen zu einem zentralen Thema* gemacht: zunächst durch Forderung und Verwirklichung der Öffnung der Bildung für Frauen in der ersten Frauenbewegung und seitens der zweiten Frauenbewegung durch Forderungen nach Integration breiterer Schichten von Frauen in das Bildungswesen um dadurch ökonomische Unabhängigkeit von Frauen zu erreichen.

Im Wachstumsland Indien steigt der Bedarf an hoch qualifizierten Personen. Akademische Bildung hat einen hohen Stellenwert als Mittel für beruflichen Erfolg. Das Hochschulwesen

expandiert wegen der hohen Studienplatznachfrage stark. Das Hochschulsystem besteht aus verschiedenen Einrichtungen (staatlich, privat, klein, groß, hohe Reputation, wenig Reputation etc.) und ist sehr hierarchisch. An der Spitze stehen wenige Elitehochschulen in den großen Metropolen, die sich besonders stark von der Masse der Hochschulen in der Provinz abheben. Die Konkurrenz um einen Studienplatz an einer der Elitehochschulen ist sehr stark.

In den letzten Jahren hat sich ein relativ unkontrollierter und unüberschaubarer Bereich privater Hochschulen entwickelt, die sich auf profitable „Nachfrage-Studienprogramme“ spezialisieren. Staatliche Interventionen versuchen, diesen Bereich stärker zu kontrollieren.

Die staatliche Regelung der Hochschulen ist stark, die Autonomie der einzelnen Einrichtungen relativ gering. Das Ziel der Regierung richtet sich derzeit verstärkt auf die Expansion der Hochschulen und gleichzeitig auf Bemühen um Exzellenz, nachdem der Staat lange Zeit recht wenig Mittel in das Hochschulwesen investiert hat.

In Indien kommt hinzu, dass durch die Existenz sehr traditioneller Frauenuniversitäten mit hohem Bekanntheitsgrad (wie der SNDT) und gleichzeitig einer sehr großen Zahl von Women's Colleges Monoedukation im Hochschulbereich trotz faktischer Koedukation in der Mehrzahl der Einrichtungen weder als zweifelhaftes Experiment noch als „alter Zopf“ wahrgenommen wird, sondern als ein akzeptierter Bestandteil der Hochschulwesens.

Die vier in den Fallstudien betrachteten Frauenuniversitäten haben je eigene Charakteristika: Ihr Alter reicht von 97 bis zu acht Jahren, zwei Universitäten sind in Großstädten angesiedelt, zwei abseits der Metropolen. Zwei sind junge, staatlich gegründete Universitäten und zwei sind von indischen Sozialreformern gegründete Universitäten mit langer Tradition. Sie unterscheiden sich sehr deutlich in ihrer Größe (von 500 Studentinnen bis zu 70 000) und teils im Zuschnitt ihrer Studienfächern. An den meisten Universitäten gibt es keine breite Fächerauswahl mit Studienprogrammen auf der Master-Ebene und Promotionsmöglichkeiten. Es fehlen jedoch bei fast allen Fächer in den „klassischen“ Männerdomänen wie Ingenieurwissenschaften.

In ihren Selbstbeschreibungen ähneln sich die Universitäten trotz ihrer unterschiedlichen Charakteristika und Traditionen (eine Ausnahme dabei bildet die Banashtali-University). Als übergeordnetes Ausbildungsziel nennen drei Universitäten explizit das Empowerment von Frauen durch Bildung. Zudem betonen sie die Bedeutung von Women's Studies als Forschungsbereich. Zwei der Universitäten präsentieren sich selbst als *aktive Gestalterinnen von Geschlechtergerechtigkeit* in der indischen Gesellschaft und als Anwältinnen für Gleichheit: „Towards Equal Status. Die Reduzierung von Geschlechterdifferenzen in Bildung, Beruf und

Gesellschaft wird zentrale Aufgabe der Hochschule beschrieben. Ein ebensolches aktives geschlechterpolitische Engagement zeigt sich beim Women's Studies Centre der Banasthali-University.

Aktiver *gesellschaftlicher Gestaltungswille* durchzieht ebenfalls die Selbstzeugnisse der Universitäten. Über die Bildung von Frauen und deren Ermächtigung zu ökonomischer Unabhängigkeit sollen die Gesellschaft als Ganze weiterentwickelt werden. Gesellschaftliche Verantwortung wird entsprechend von allen Universitäten betont.

Drei der vier Universitäten stellen *Frauen ausdrücklich in den Mittelpunkt aller Aktivitäten* der Hochschulen. Auf diesem Weg soll ihr Selbstvertrauen gestärkt werden. Die Persönlichkeitsentwicklung der Studentinnen steht stark im Vordergrund. Ihr wird in den Selbstzeugnissen breiter Raum eingeräumt, konkrete inhaltliche und wissenschaftliche Studienziele werden dagegen selten thematisiert.

Besondere Bedeutung kommt den Women's Studies als Fach und als Forschungsgebiet an den indischen Frauenuniversitäten zu. In allen vier Universitäten sind Women's Studies als Studiengänge und eigene Forschungsbereiche (Women's Studies Centres) etabliert. In zwei der Hochschulen haben sie Bedeutung als wichtiger Forschungsbereich. Viele der *Problematiken, die im Rahmen der Aktivitäten der Women's Studies-Zentren bearbeitet werden, sind zugleich Themen der Frauenbewegung.*

Charakteristisch für Indien ist, dass der generelle Zugang zu Bildung für alle Frauen immer noch eine zentrale Forderung ist – anders als in Japan, den Philippinen und den USA. Empowerment bedeutet daher zunächst einmal Frauen und Mädchen Zugang zu Bildung – schulische, hochschulische, berufliche und Weiterbildung – möglich zu machen und so für ihre ökonomische Unabhängigkeit sorgen: Auf diesem Weg soll auch die gesamtgesellschaftliche Entwicklung vorangebracht werden.

12 Sudan: Die erste Frauenuniversität Afrikas

12.1 Nationaler Kontext

Der Sudan ist das größte afrikanische Land, es hat ca. 33 Mio. Einwohner. Die Bevölkerungsstruktur ist sowohl in ethnischer als auch in sozialer Hinsicht besonders heterogen.¹⁵³ Ein großer Teil der Bevölkerung (etwa ein Sechstel) lebt als Nomaden (vgl. Öhm 2005, S. 151). In drei großen Städten konzentriert sich die Stadtbevölkerung: Khartoum, Omdurman und Nord-Kartoum.

12.1.1 Politik und Geschichte

Der Sudan war ehemals englische Kolonie und ist seit 1986 eine islamische Republik. Mit Ausnahme weniger Jahre befindet sich das Land seit seiner Unabhängigkeit in 1956 im andauernden Bürgerkrieg. Demokratisch gewählte und durch Putsch an die Macht gekommene Regierungen lösten sich ab. Der derzeitige Staatspräsident Feldmarschall Umar Hasan Ahmad al-Bashir hatte im Jahr 1989 die damals demokratisch gewählte Regierung gestürzt und regiert seitdem das Land. Der militärische Konflikt zwischen Nord- und Südsudan, der mit einer im Januar 2005 unterzeichneten Friedenserklärung unterbrochen wurde, herrschte seit 1983. Seit 1999 gilt im Sudan der Ausnahmezustand (vgl. Öhm 2005, S.151f. sowie UNESCO 2005; Deutsches Auswärtiges Amt 2005; Sudan-Info Berlin 2005). Sudan ist der Verfassung nach ein Bundesstaat, der 26 Bundesländer umfasst. In der Nationalversammlung mit 360 Mitgliedern sind 35 Sitze für Frauen reserviert.

Der lang anhaltende Bürgerkrieg¹⁵⁴ hat vermutlich seine Ursachen in einer „Gemengelage von ethnischen, religiösen, wirtschaftlichen (jahrzehntelange Vernachlässigung des Südens) und geostrategischen (Nilwasser, Erdöl) Faktoren“ (Deutsches Auswärtiges Amt 2009) gesehen, die u.a. in verwaltungspolitischen Entscheidungen durch die englische Kolonialmacht wurzeln (vgl. Hofheinz 2005). Seit Juli 2011 ist der Südsudan ein unabhängiger Staat. Die

¹⁵³ Bevölkerungsdichte; 11,8 je qkm. Das jährliche Bevölkerungswachstum beträgt ca. 2,9 %. das Durchschnittsalter ist sehr jung: 40 Prozent der Bevölkerung sind unter 14 Jahre alt. (UNESCO 2005; Deutsches Auswärtiges Amt 2005). Religionszugehörigkeit: Muslime 72 %; örtliche 17 %; Christen 11%. Die Landessprache ist Arabisch (Mutter- oder Verkehrssprache für ca. 70 % der Bevölkerung), im Süden (abnehmend), außerdem werden Englisch sowie Stammessprachen (insgesamt 132 Sprachen) gesprochen (Sudan-Info Berlin 2005 und Deutsches Auswärtiges Amt 2005).

¹⁵⁴ Nachtrag: 2011 erfolgte die endgültige Teilung in zwei Staaten: Nord- und Südsudan.

Informationen im Folgenden beziehen sich jedoch auf den Erhebungszeitraum bis 2010 und schließen daher Süd- und Nordsudan mit ein.

Trotz langjähriger Militärherrschaft gibt es eine einflussreiche und aktive Parteienlandschaft und zivilgesellschaftliche Bewegungen. Die Zivilgesellschaft ist allerdings durch die anhaltende Kriegssituation geschwächt und die NGO-Landschaft wird als weitgehend kirchlich und durch internationale NGOs dominiert eingeschätzt (vgl. Badri 2006).

Wirtschaftliche und soziale Lage

Trotz des Rohstoffreichtums und der Steigerung der Erdölexporte seit 1999 zeigen die wichtigsten Entwicklungsindikatoren für den Sudan ein weiterhin niedriges Entwicklungsniveau. Das Land gehört zur Gruppe der Länder, die nach der Definition der Vereinten Nationen am wenigsten entwickelt sind. Aus strukturellen Faktoren, den Folgen des Bürgerkrieges (unter anderem fünf Mio. „displaced persons“ aus den sudanesischen Kriegsgebieten) und den finanziell äußerst beschränkten Möglichkeiten resultieren Armut und ein eingeschränkter Zugang zu Bildungsressourcen. Soziale Exklusion, die nach ethnischer und religiöser Zugehörigkeit unterschiedlich ausgeprägt ist, charakterisiert die sudanesische Gesellschaft. Der schwierige Zugang zu Bildung ist auch daran zu erkennen, dass weniger als 20 Prozent der Kinder eine Grundschulausbildung abschließen (vgl. Bertelsmann-Stiftung 2005).

12.2 Gender-Setting

Schon vor der Unabhängigkeit des Sudan hatten sich Frauen-Organisationen gegründet. Frauen hatten weitgehende Rechte erstritten. 1953 erhielten Frauen das passive und aktive Wahlrecht. Frauen waren politisch aktiv, arbeiteten u.a. als Rechtsanwältinnen, Ärztinnen, in hohen Positionen in Politik, Bildung und Verwaltung. Der Putsch von 1989 brachte für die Situation der Frauen Verschlechterungen mit sich: Fast sämtliche Frauenorganisationen wurden verboten. Viele Frauen in leitenden Positionen verloren ihre Arbeit. Gut ausgebildete Frauen besitzen zwar größere Möglichkeiten, einen Beruf auszuüben, sie sind jedoch nicht prinzipiell von traditionellen Restriktionen und der prinzipiellen Vormacht des Ehemannes verschont.

„However, there are a few women who received higher education and have reached top executive positions. Nevertheless a substantial number of women are employed in the public sector in lower positions. However, in some urban centres like the capital, employed women represent 77% of the employees in the public and private sectors.

According to statistics 35% of all women are currently seeking employment, which is due to increasing inflation and structural adjustment programs that severed social safety net interventions

and hinder finding employment outside the public sector. This means men often can no longer be the sole breadwinners to satisfy their family's needs. This indicates that more Sudanese women are productive, be it in the formal, the informal, the agricultural or in the pastoralist sector (CBS 2005, Joint Assessment Mission Draft Report).

However, some women particularly in the Eastern Sudan are mainly encapsulated within the reproductive role and their space is the household. Other women in the Northern and Central Sudan and many women in urban areas also confine themselves to reproductive roles but not due to cultural restrictions but rather due to a lack of education, skills, capital, marketing channels or employment opportunities “ (Badri 2006, S. 6).

Frauen im Südsudan besitzen größere gesellschaftliche Freiheit als im Nordsudan. Der Krieg verschärft jedoch die Benachteiligung der Frauen, mit dem Ausbleiben jeder Entwicklung geht auch die gesellschaftliche Partizipation zurück. Die Gesamt-Analphabetenrate wird von der UNICEF (2010) mit 54 Prozent und für die gesamte weibliche Bevölkerung mit 62 Prozent angegeben. Mehr als 80 Prozent der Kriegsvertriebenen aus dem Süd-Sudan und Darfur sind Frauen und Kinder (vgl. Bukra, insha' Allah 2001; Übersetzung von Ismail-Schmidt 2001).

Badri (2006) fasst die Situation wie folgt zusammen:

- “- Maternal mortality rates (MMR) decreased from 537 to 509 per 100.000 babies born alive in the last ten years.
- About 27% of the households are headed by women with variations between regions.
- In education females constitute about 46% of the students at the primary school level (SMS 1999).
- Female literacy varies from 24% in Western Darfour to 68% in Khartoum (SMS 1999).
- In rural areas 62% females and 44% males are illiterate, a figure declining in the urban areas to 34% female and 21% male illiteracy (SMS 1999).
- Both school enrolment and intake rates vary among Sudanese states to an extent of an 83 percent point difference between the highest rate of 99.7% in the northern State and 16.6% in the Upper Nile State. This is an important issue that requires further analysis and formulation of policies and strategies to bridge this gap.
- There are major gender gaps in employment, but since the beginning of the 1990s women's participation in economic activities has increased from 18% to 30% (MoLaR, 1996).
- Women provide 37.9% of the work force. However, there are no women in first and second top positions in the civil service. (MoLaR, 1996).
- There is an insignificant representation of women in strategic ministries (Foreign Affairs, Finance, Defence, Judiciary). For example, there are only three female judges in the highest and second highest level courts, while women work in top diplomatic sectors (...)
- At ministerial level there are only 2 female ministers in the Ministry of Social Welfare and Social Development and the Ministry of International Cooperation, another woman acts as Legal Presidential Advisor and two ambassadors are women” (Badri 2006, S. 6).

Die sudanesische Regierung hat zahlreiche internationale Menschenrechtskonventionen unterzeichnet bzw. ratifiziert, die Frauen im Prinzip gleiche Rechte zugestehen. Nicht ratifiziert

und weiterhin kontrovers ist die Convention on the Elimination of all Forms of Discrimination against Women (CEDAW)¹⁵⁵ (vgl. Badri 2006, S. 6).

„Women as a gender category are characterised as the subordinate gender relative to the dominant gender men. Moreover, women are discriminated against and subject to gender based violence greatly experienced by the majority. Nevertheless, the women's status despite a shared subordinate role differs amongst themselves. The differences are manifested along human development indicators whereby some women do now have more access to resources in education, health, economic and political participation, wealth and relative power.“ (Badri 2006, S. 7)

Daraus folgt für die Autorin für die Frauen-Aktivistinnen:

„The Sudanese women's activists need to address this challenge of diversity in life style, ethnicity, poverty, and quality of life and need to address the issue of women's problems during and due to conflicts, violence against women including rape in conflict areas, as well as problems faced by all Sudanese, such as human rights violations, political instabilities and lack of good governance.“ (ebd.)

12.2.1 Das Geschlechterverhältnis im Sudan nach globalen Indizes

Nach dem *Gender Development Index* der Vereinten Nationen, mit den Indikatoren Lebenserwartung, Alphabetisierungsrate, Bildungsbeteiligung und Einkommen, liegt der Sudan im weltweiten Vergleich auf Platz 125 von insgesamt 157 Ländern (vgl. UNDP 2009, S. 181) und damit auf einem der niedrigsten Ränge unter den 84 Ländern mit vergleichbarer „mittlerer“ Entwicklung. Da der Gender Development Index (vgl. Kapitel 5) vom Entwicklungsstand eines Landes beeinflusst ist und der Sudan im Human Development Index Rang 150 von 182 Ländern einnimmt, ist diese Einstufung zwar nicht überraschend, dennoch ergibt ein Vergleich des GDI-Rangs mit dem bereinigten HDI eine negative Differenz (-2), d.h. im Vergleich zum allgemeinen Entwicklungsstand bzw. Lebensstandard sind Frauen schlechter gestellt. Ein Vergleich mit dem Gender Empowerment Index, um diese Bewertung möglicherweise zu differenzieren, ist nicht möglich, da für eine Einstufung in diesem Index Arbeitsmarktdaten des Sudan fehlen¹⁵⁶. Zwei vorhandene Daten zu den Indikatoren des Gender Empowerment Measure zeigen einerseits, dass der Sudan mit 17 Prozent Parlamentssitzen (vgl. ebd., S. 188) für Frauen bei der politischen Partizipation im Vergleich der hier untersuchten Länder immerhin vor Indien (9%), Japan (12%) und Südkorea (14%) und nur knapp hinter den USA (18%) liegt. Zudem gab es 2008 sechs Ministerinnen im sudanesischen Parlament. Andererseits verdienen Frauen im Sudan nur etwa 33 Prozent des durchschnittlichen männli-

¹⁵⁵ Internationales Übereinkommen der Vereinten Nationen zu Frauenrechten, das 1979 von der UN-Generalversammlung verabschiedet wurde und 1981 in Kraft getreten ist. 186 Staaten haben bisher das Übereinkommen ratifiziert.

¹⁵⁶ Im Gender Gap Report der Weltbank (Hausmann, Tyson, Zahidi 2007), der für die anderen Länder ebenfalls vergleichend hinzugezogen wurde, wird der Sudan wegen fehlender Daten nicht berücksichtigt.

chen Einkommens (vgl. ebd.), damit liegt der Sudan im hier angestellten Ländervergleich knapp vor Indien, das mit 32 Prozent das Schlusslicht bildet.

12.2.2 Frauenbewegung

Der Ursprung der modernen sudanesischen Frauenbewegung wird zurückgeführt auf die Einrichtung der ersten Mädchenschulen 1907 und der anschließenden Zulassung von Frauen zu Lehrerbildungseinrichtungen im Jahr 1924 (vgl. Badri 2006, S. 7). Die als Lehrerinnen ausgebildeten Frauen eröffneten selbst später Schulen in allen Teilen des Landes.

Berufstätigkeit und Engagement z.B. als Hebammen und Krankenschwestern in entlegenen Gebieten bedeutete einen aktiven Bruch mit konservativen Traditionen. Solche Frauen waren oft auch in anderer Hinsicht aktiv, z.B. im Widerstand gegen die Kolonialherrschaft und vermittelten so Rollenmodelle für Frauen, die sich im Verlauf des 20. Jahrhunderts sozial und politisch engagierten. Die Frauen, die den ersten Frauenverein in 1947 and 1949 ins Leben riefen, können nach Badri (2006, S. 7) als die Mütter des modernen sudanesischen Feminismus bezeichnet werden.

Eine besonders nachhaltige gemeinsame Aktivität von Frauenrechtlerinnen war die Gründung der sudanesischen Frauengewerkschaft in 1951. Die Sudanese Women's Union (SWU) hat Forderungen in Bildungsfragen erarbeitet und sich für Gleichberechtigung am Arbeitsplatz, für gleiches Wahlrecht und politische Vertretung eingesetzt. Die Forderungen richteten sich zunächst an die Kolonialmacht und später an die sudanesische Regierung.

In den 1960er Jahren bewirkte eine gesamtgesellschaftliche politische Polarisierung auch eine Spaltung der Frauengewerkschaft in drei Lager. Ab 1969 kamen durch das Militärregime zivilgesellschaftliche Prozesse fast ganz zum Erliegen, dies betraf auch die Frauenbewegung. Verbesserungen in der Arbeitsgesetzgebung von 1974 und 1979 wertet Badri (2006) als Nachfolgeaktivitäten der Kampagnen der Sudanese Women's Union und anderen politisch Aktiven in der Zeit der demokratischen Regierung zwischen 1965 und 1969.

Badri (2006) bewertet die Frauenbewegung der Jahre 1951 bis 1971 als zivilgesellschaftlichen Feminismus, der seine Ziele weitgehend über institutionelle und Rechtsreformen zu erreichen suchte. Die Hauptbereiche waren Politik und Arbeitswelt, während gleichzeitig strukturelle und kulturelle Grundlagen der Frauendiskriminierung und diskriminierende Praxis ebenso wie das traditionelle Familienrecht unhinterfragt blieben. Auch die geschlechtsspezifischen Bil-

dungsinhalte wurden nicht infrage gestellt. Sie begründet dies mit dem Vorrang der nationalen Einheit vor feministischen Forderungen:

„The movement could be described as a women’s movement in the public areas of work and politics engaging in activism in a new and organised way. They did not want to antagonise the society which was not yet prepared to disclose culturally accepted patterns. They wanted to safeguard national unity“ (Badri 2006, S. 9).

Mit der neuen demokratischen Regierung in 1986 gewann die sudanesische Frauenbewegung erneut an Einfluss. 16 Frauen-NGOs wurden offiziell zugelassen und die Gründung einer Dachorganisation von Frauenaktivistinnen angestrebt, um eine solidarische „pressure group“ zu schaffen. Diese Entwicklung wurde vom Militärputsch 1998 unterbrochen. Die wichtigsten Errungenschaften dieser Zeit waren die Schaffung von Frauenabteilungen in allen politischen Parteien, so dass Frauen in hohe politische Parteiämter aufsteigen konnten.

Als zweite Kategorie sudanesischer Feministinnen beschreibt Badri (2006) die aktiven Wissenschaftlerinnen in dieser Zeit. Einige Wissenschaftlerinnen an der Khartoum University und an der Ahfad University for Women starteten in den 1970er und 1980er Jahren eine kritische Überarbeitung von Studienprogrammen des Fachs Women’s Studies und der Inhalte von Frauen-Entwicklungsansätzen und veranstalteten Konferenzen zu diesen Themen. Auch Forschung zum Alltagsleben von Frauen, zur Rolle von Frauen in Produktion und Politik waren Themen, die in den 1970er Jahren und mehr noch in den 1980er Jahren an Gewicht bekamen.

1987 wurde der erste Universitätsstudiengang Frauenforschung an der Ahfad University eingerichtet. Als Wahlfach gab es „women’s issues“ allerdings schon seit 1979 in der soziologischen Fakultät der Khartoum University (angeboten bis 1990). Dieser akademische Zweig des sudanesischen Feminismus, der sich weitgehend auf die Einrichtungen in der Ahfad University stützt, bewirkte eine Wissensakkumulation zum Thema Frauenforschung, etablierte Frauenforschung als eigenständiges Studienfach und förderte die Entwicklung eines eigenständigen feministischen Forschungs-Programms und anspruchsvoller Forschungsmethoden. Damit wurde der Weg geebnet für eine stärkere Akademisierung der sudanesischen Frauenbewegung von den 1990er Jahren bis heute. Universitätsabsolventinnen der Frauenforschungsstudiengänge wurden in NGOs aktiv und vernetzten sich mit Frauenaktivistinnen in Politik und Verwaltung, die sich um „institutional change“ bemühen (vgl. Badri 2006).

Die Frauenbewegung seit 1989: Mit dem Putsch von 1989 und der Machtübernahme durch die Islamic Political Party wurden die Aktivitäten von Frauenaktivistinnen in den Hintergrund gedrängt; nur wenige NGOs konnten offiziell weiter arbeiten. Die Regierung schuf zwei regierungsnah islamische Frauenorganisationen. Damit wurde eine Polarisierung der sudanesi-

schen Frauenbewegung eingeleitet, von der sie noch heute geprägt ist. Dennoch nennt Badri (2006) einige Frauenorganisationen, die im Rahmen zivilgesellschaftlichen Engagements Themen bearbeiten wie Frauenrechte im allgemeinen, Reproduktionsgesundheit, Kampagnen für Gesetzesreformen, besonders im Familienrecht, Gewalt gegen Frauen – vor allem Genitalverstümmelung, frühe Verheiratung und häusliche Gewalt – (ebd. S. 6). Einige der letzteren Gruppen stellen bei ihrer Arbeit den Bezug zu transnationalen Gender-Debatten her und analysieren strukturelle Voraussetzungen der Diskriminierung. Obwohl es wenige feministische Wissenschaftlerinnen im Sudan gibt, haben sie eine große Bedeutung für die Frauenbewegung. Die *Ahfad University stellt das Zentrum der akademischen Frauenbewegung* dar.

„The feminists in the academia are only few and the concentration of their work is still within the Ahfad University for Women as they have introduced a women’s study course first and have many other advocacy activities, celebrating the women’s international day and allocating three prizes for the best student graduate researchers on women and gender studies. However, to bring the transnational academic feminist discourses seriously into the country they introduced a master’s program on gender and development in 1997 and by 2000 promoted the women studies unit to become the Institute of Women, Gender and Development Studies to further promote scholarly knowledge on feminist gender issues. Throughout today it remains the country’s only institute where feminist scholarship is debated and researched.” (Badri 2006, S. 12)

„Consequently, a vibrant change, a feminism on the individual level where women negotiate to stretch their spaces is taking place in the lives of quite different women who differ by political or ideological affiliation, class, ethnic group, age group or marital status. It is the strength of these women that brings feminism into reality in the Sudanese urban context as well as in many rural areas: changes in gender relations and life styles are forced due to unsettlement and men’s absence.“(ebd., S. 14)

Die sudanesische Frauenbewegung ist auf internationale Unterstützung angewiesen. Im Zuge der internationalen Friedensverhandlungen mit und um den Sudan seit 2004 kommen auch die Frauenorganisationen des Sudan zu Wort. So reichten die beteiligten Frauenorganisationen anlässlich der Osloer Geber-Konferenz zum Sudan in 2005 eine Reihe gemeinsamer Vorschläge ein, die zur strukturellen und praktischen Verbesserung der Gleichberechtigungssituation im Sudan beitragen sollen. Dazu gehört auf der Regierungsebene die Einrichtung eines Ministeriums für Frauen- und Gleichberechtigung, ebenso wie die Schaffung von Gender-Abteilungen in den anderen Verwaltungsbereichen; Die Einrichtung eines speziellen Förderprogramms für Frauen-Projekte. Eine weitere Forderung ist die der Stärkung der bestehenden Frauenorganisationen, damit sie im Friedensprozess und beim Wiederaufbau als wichtige politische Kraft wirken können (vgl. Mbeki u.a. 2005).

12.3 Das sudanesische System der höheren Bildung

Während der englischen Kolonialzeit wurde das Schulwesen ausgebaut. Die Schulen dieser Zeit waren der männlichen Jugend vorbehalten. Es gab zunächst keine Mädchenschulen und auch keine koedukative Bildung. Die erste sudanesische Mädchenschule wurde 1907 (die Vorläuferin der Ahfad-Universität) gegründet. Ab 1912 setzte verstärkt eine Missionarisierung ein, und damit entstand ein zweigeteiltes Schulwesen, im Süden dominierten die Schulen der christlichen Missionare (anglikanische, amerikanische presbyterianische und römisch-katholische) mit jeweils verschiedenen Schwerpunktsetzungen, während im Norden die Schulen koptischer Christen und Moslems vorherrschten.

Mit der Umwandlung der Kitchener School of Medicine in eine selbständige öffentliche Ausbildungseinrichtung entstand 1955 die erste Hochschuleinrichtung des Sudan. Bald (1956) kamen weitere Fakultäten hinzu. Ein Zweig der Cairo University wurde ebenfalls im Sudan etabliert.

Zur Zeit der Unabhängigkeit bestand das Hochschulwesen aus der University of Khartoum; der Karthoum Branch der Cairo University; dem Omdurman College of Islamic Studies und vier weiteren, berufsvorbereitenden Colleges (Forsting, Nursing, Applied Arts, Technical). Nach der Unabhängigkeit kamen zahlreiche Lehrerausbildungs-Institute und eine Techniker-Ausbildungseinrichtung hinzu. Außerdem expandierte die Karthoum-University: etliche Fakultäten entstanden. 1966 wurde das Ahfad-University-College für Frauen gegründet.

Nach der Unabhängigkeit expandierte das Bildungswesen im Sudan sehr schnell. Noch 1974 gab es drei Universitäten (staatliche University of Khartoum, Omdurman Islamic University und die University of Juba) sowie 18 Hochschulinstitutionen, die vom Erziehungsministerium kontrolliert wurden. Die Zahl der Universitäten und Hochschulen hat in den letzten Jahren zugenommen. 2005 hatte der Sudan etwa 33 Universitäten, die meisten sind im Rahmen einer Hochschulgründungswelle entstanden, die Ende der 1990er Jahre von der Militärregierung gestartet wurde, zugleich wurden die Zahlen der Neuzulassungen zu den Hochschulen stark erhöht. Die neu geschaffenen Hochschulen werden kritisiert, weil ihnen die ressourcielle Basis fehle; Defizite bestehen besonders hinsichtlich der Zahl ausreichend qualifizierter Lehrkräfte und der Qualität von Hochschulzeugnissen und Unterrichtsmaterial:

„A large number of universities and higher education institutions have been created without proper funding or manpower considerations (...) The most serious defect accompanying the current proliferation is the fact that substandard courses and degrees are being established. The courses offered, including most of those offered by the older universities, are not up to scratch and serious doubts exist whether any of them could be validated or accredited by any acceptable

criteria. This is a direct result of irrational expansion without proper human and material resources“ (El-Hassan 1992, S. 4).

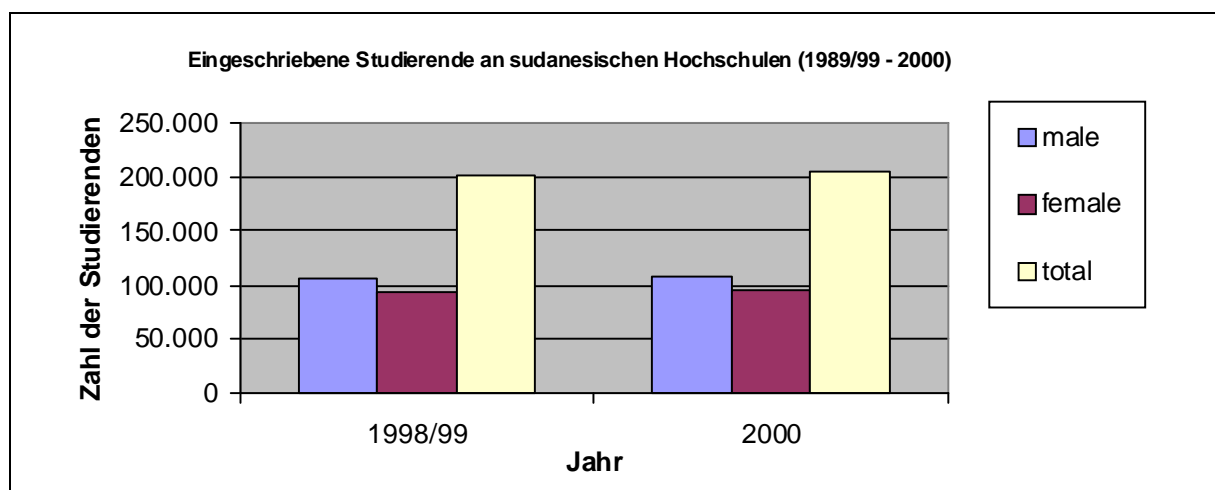
Auch die „Arabisierung“ der Unterrichtsfächer, die bisher vor allem in englischer Sprache unterrichtet werden, wird stark kritisiert (vgl. El-Hassan 1992).

Die größten sudanesischen Universitäten sind die staatliche University of Khartoum, die 1956 gegründet worden war; die Omdurman Islamic University, gegründet 1912, und die University of Juba (1975). Es gibt weitere private Hochschulen, u.a. eine Zweighochschule (Khartoum branch) der University of Cairo. Alle Hochschulen unterstehen der staatlichen Aufsicht durch den National Council for Education. Es existiert eine regionale Dysbalance im Hochschulwesen. Relativ gut mit Hochschuleinrichtungen versorgt ist der Norden des Landes, darauf folgt die Gegend um Karthoum. Schlechten Zugang zu Bildungseinrichtungen hat die Bevölkerung im Süden des Landes. Dem Deutschen Auswärtigen Amt (2005) zufolge nimmt die Bildungspolitik keine herausragende Stellung in der Gesamtpolitik ein. Das sudanesisches Bildungssystem ist akut unterfinanziert. Der deutliche Ausbau des Schul- und Hochschulwesens erfolgte trotz des niedrigen Anteils der Bildungsausgaben am Bruttosozialprodukt von nur 1,4 Prozent (vgl. Bertelsmann-Stiftung 2004).

Das Bildungsniveau von Schulabgängern entspricht oft nicht den Anforderungen für eine Studienlaufbahn. Dem Lehrpersonal fehlt es häufig an pädagogischer Ausbildung. Hierunter leidet der Hochschulaustausch mit Sudan (vgl. Deutsches Auswärtiges Amt 2009). Vermehrt englischsprachige Unterrichtsangebote (z.B. der Ahfad Women University) bieten Möglichkeiten des verstärkten Austausches auch auf studentischer Ebene. „Positiv ist der vergleichsweise hohe Anteil weiblicher Studierender an sudanesischen Hochschuleneinrichtungen und ihr im regionalen Vergleich guter Ausbildungsstand“ (Deutsches Auswärtiges Amt 2009, online).

Neuere statistische Daten sind – insbesondere für den Bereich der Schul- und Hochschulausbildung – für den Sudan rar. Die Weltbank nennt eine Studierendenquote (Gross Enrolment Ratio) für das Jahr 2000 von sechs Prozent (vgl. World Bank 2010). D.h., sechs Prozent der entsprechenden Altersgruppe studieren an einer Hochschule. 204.114 Studierende waren im Jahr 2000 an Hochschulen im Sudan eingeschrieben, davon 47 Prozent Frauen (vgl. UNESCO Institute for Statistics 2010).

Abbildung 8: Eingeschriebene Studierende an sudanesischen Hochschulen 1989-2000



Quelle: UNESCO Institute for Statistics (2010): Tertiary education (ISCED 5 and 6) Enrolment

Insgesamt werden die Bedingungen für die Entwicklung von Wissenschaft, Kunst und Literatur im Sudan als schlecht bewertet (vgl. Deutsches Auswärtiges Amt 2009). Medien und gesellschaftliche Gruppen können sich auf Grund der politischen Bedingungen nur eingeschränkt äußern.

12.3.1 Frauen im sudanesischen Bildungssystem

Die meisten Hochschuleinrichtungen im Sudan sind koedukativ, Ausnahmen sind das Forest Ranger's College und die School of Hygiene, die keine weiblichen Studierenden aufnehmen, während andererseits das Karthoum Nursing College und die Ahfad Women's University ausschließlich Frauen vorbehalten sind.

Die erste Frau wurde 1945 an der University of Karthoum (damals noch Gordon's Memorial College) zugelassen, 20 Jahre später, 1974, lag der Anteil der weiblichen Studierenden an allen sudanesischen Studierenden noch bei 12 Prozent. Inzwischen sind 47 Prozent der Studierenden an sudanesischen Hochschulen Frauen.

12.4 Fallstudie: Ahfad-University for Women (AUW)

Die einzige Frauenuniversität des Landes und lange Zeit auch die einzige Frauenuniversität Afrikas, befindet sich in Omdurman, einer der drei Metropolen des Sudan. Die Ahfad University for Women (AUW) ist eine private Hochschule.

Geschichte: Ahfad wurde 1907 als säkulare Mädchenschule von einem privaten Schulgründer (Babiker Badri) mit Zustimmung der englischen Kolonialregierung ins Leben gerufen. Zur Zeit ihrer Gründung war dies die erste Schule für Mädchen im Sudan überhaupt und gleichzeitig die erste private Schule (Badri 2004). Nach der Unabhängigkeit des Sudan etablierte sich die Schule unter Leitung des Sohnes des Schulgründers als Frauen-College (1966) und erlangte 1995 den Status einer Universität. „Ahfad“ bedeutet übersetzt: „für unsere Enkel“ und verweist auf die Zukunftsgerichtetheit der Gründungsphilosophie.

Quantitative Entwicklung: Noch 1966 – fast 60 Jahre nach ihrer Gründung – hatte die Hochschule (damals College) nur 23 Studentinnen und drei Fakultätsmitglieder, bis in 1973/74 nahm die Zahl der Studentinnen auf 126 (vgl. Sabylla und Yacoub 1975) zu. Seitdem expandierte die Ahfad-University rasch. 2010 waren 5.300 Studentinnen in den Undergraduate-Programmen und 139 Studentinnen in den Graduierten-Programmen eingeschrieben. Ein Vergleich der an der Ahfad University Eingeschriebenen mit der Zahl der Studierenden im Sudan (vgl. UNESCO 2004) zeigt, dass fünf Prozent aller im Sudan eingeschriebenen Studentinnen an der Ahfad-University studieren.

228 Vollzeit-Lehrkräfte und 85 Teilzeitlehrkräfte unterrichteten 2005 in den verschiedenen Studien-Programmen. 65 Prozent der Lehrenden insgesamt und 90 Prozent der ProfessorInnen sind Frauen (vgl. Purcell, Helms und Rumbley 2005. S. 12f.). Geleitet wurde die Hochschule bisher immer von einem männlichen Hochschulpräsidenten, einem Nachfahren des Hochschulgründers. Seit 1964 ist Gasim Badri, der Enkel des Schulgründers, Präsident der Universität.

Studium: Neben den Bachelorstudiengängen werden zwei Masterstudiengänge im Fach Human Nutrition (Ernährungswissenschaften) und Gender and Development (Geschlecht und Entwicklung) angeboten, im Fach Gender and Development existiert ein Promotionsstudiengang.

Tabelle 31: Studienprogramme der Ahfad-Universität

Undergraduate Programs:

Family Sciences
 Food and Nutrition
 Home economics
 Health Management
 Medicine
 Organisational Management; and Business Administration
 Pharmacy
 Psychology and Pre-School-Education
 Rural Extension Education and Development

Graduate Programs

Human Nutrition
 Gender and Development
 Rural Development
 Internationale Education¹⁵⁷

Doctoral Program

Gender and Development

Quelle: Ahfad University 2010

Zur Unterstützung der Studienprogramme gibt es sechs zentrale Einrichtungen:

- Women’s Studies Unit;
- Women’s Studies Documentation Unit;
- Teachers’ Research Resources Unit;
- Early Childhood Development Centre;
- Center for Reproductive Health, Family Planning and the Eradiction of Harmful Traditional Practices;
- Computer Center.

Studienzulassung

Die Ahfad University betreibt eine aktive Zulassungspolitik zur Förderung benachteiligter Gruppen. Da im Sudan die sozialen Teilhabechancen deutlich unterschiedlich nach Regionen verteilt sind, mit relativ guten Chancen im Norden und schlechteren im Süden, Westen und Osten, wird ein Teil der Studienplätze (200 von insgesamt 1500 pro Studienjahr) für Studienanwärterinnen aus diesen Regionen reserviert (die Universität selbst liegt im Norden des Sudan). Zusätzlich erfolgt eine Auswahl der Bewerberinnen nach Bedürftigkeit. Besonderen Vorrang genießen Bewerberinnen die als erste Frauen in der Familie eine Hochschule besuchen wollen. Mit einem besonderen Stipendienprogramm wird dafür gesorgt, dass Studienanwärterinnen aus benachteiligten Regionen finanziell unterstützt werden, wenn sie im Anschluss an die Ausbildung mindestens zwei Jahre in der Region tätig werden.

„AUW is committed to extending scholarship support for students from disadvantaged families in different states of Sudan. A special consideration will be given to applicants from less developed areas of the Sudan, providing that they meet the minimum academic requirements for admission. Conditioning that the candidate from these areas should work for at last 2 years in their regions after graduation. Preference is given to those who are first female in the family to join university. Eligibility for financial aid is determined on the basis of financial need of the students upon proof of the need and interview” (Ahfad University 2009).

¹⁵⁷ In 2010 neu eingerichteter gemeinsamer Studiengang mit der Oslo University College, der University of Cape Town und der University of Zambia

Finanzierung: Die Ahfad University finanziert sich aus Studiengebühren und Spenden. Die Studiengebühren (ohne Unterkunft) für ein Undergraduate-Studium belaufen sich je nach Fach auf zwischen 1000 und 5000 US \$. Diese Gebühren werden allerdings flexibel gehandhabt. Durch Stipendien der sudanesischen Regierung, verschiedener NGOs, der UNO und des British Council of Churches ist es Studentinnen aus unterschiedlichen Schichten möglich, zum Studium zugelassen zu werden (vgl. Hinkel 1999, S. 30). Da das Studienprogramm der Ahfad-University als einzige im Sudan allerdings in englischer Sprache unterrichtet wird (seit 1988 ist die offizielle Unterrichtssprache an den sudanesischen Hochschulen Arabisch), sind englische Sprachkenntnisse als Zulassungskriterium möglicherweise ein einschränkender Faktor.

12.4.1 Zivilgesellschaftliches Engagement als Aufgabe der Universität: die Mission der Ahfad University

Im Mission-Statement der Ahfad-University wird Empowerment von Frauen als die zentrale Aufgabe beschrieben, damit diese eine stärkere Rolle in der sudanesischen Gesellschaft einnehmen. Zu diesem Ziel werden Frauen aus dem ganzen Sudan ausgebildet. Sie sollen Betreiberinnen des gesellschaftlichen Wandels „change agents“ sein und zu Leitungspersonen ausgebildet werden.

„...to prepare women to assume greater roles in their families and communities, and in the nation as a whole. To that end, the university enrolls women from all over Sudan and prepares them to be proactive change agents and leaders“ (Ahfad University 2009).

Darüber hinaus wird die *Verwirklichung von Gleichberechtigung der Geschlechter* im Sudan als Ziel der Ausbildung betrachtet: „...providing quality education for women, in strengthening the roles of women in rural and national development, and in seeking equity for women in all facets of Sudanese society“. Weiterhin wird die Säkularisierung von (Frauen-)Bildung, Gründungsintension des Schulgründers Babiker Badri in 1907, weiterhin im Mission Statement der Hochschule betont.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Definition von bürgerschaftlichen Engagements für die sudanesische Zivilgesellschaft als Aufgabe der Universität. Das bedeutet auch, dass viele der Aktivitäten der Universität an Schnittstellen zu lokalen, kommunalen und NGO-Institutionen stattfinden:

„The university’s policies promote civic engagement as part of its mission. This includes undertaking community development programs to serve the needs of communities; organizing outreach programs to raise awareness and establish networks; and building partnerships with the private sector, government and civil society organizations“ (ebd.).

Das zivilgesellschaftliche Engagement geht so weit, dass die aktive Unterstützung von NGO-Aktivitäten als Teil des Curriculums verpflichtender Bestandteil des Studiums ist. Die Programme, an denen die Studentinnen teilnehmen, dienen vor allem der Hilfe für Frauen in der ländlichen Region. Auch auf die Beförderung von Lehrpersonal hat die aktive Mitarbeit bei einer der NGOs einen positiven Einfluss. Dabei wird die aktive Unterstützung eng mit einem politischen Anspruch verknüpft, denn das Eintreten für Frauen- und Menschenrechte entsprechend internationaler und nationaler Standards ist Bestandteil des Curriculums.

The university provides community-oriented curricula in line with international standards and national needs and goals. To this end, issues of gender, democracy, poverty, population, and human rights have been integrated in the undergraduate as well as the postgraduate courses. These courses aim to inculcate the values of love, tolerance, and cooperation in students, and to train students to behave in an ethical, integrated, and analytical way.” (ebd.).

Zusammenfassung: Obwohl sie eine Bildungseinrichtung mit langer Tradition ist, ist die Ahfad University als Universität mit wissenschaftlichen Ambitionen verhältnismäßig jung. Erst seit 1995 – nach erheblicher Expansion der Studierendenzahlen und Ausbau des Lehrkörpers und des akademischen Programms – bekam sie die Anerkennung als Universität. Heute ist die Ahfad-Universität die größte private Universität des Sudan und die größte private Frauenuniversität in Afrika, die einzige, die nennenswerte Studienprogramme oberhalb des Bachelor-Levels anbietet. Die Unterrichtssprache an der Ahfad-Universität ist Englisch.

In ambitionierten Studienprogrammen und mit einer auf Emanzipation und Entwicklung ausgerichteten Hochschul-Philosophie konzentriert sich die Ausbildung vorrangig auf die traditionell weiblichen Tätigkeitssphären: Ernährung, Familie, Reproduktion. Im Sinne der Philosophie der Träger der Universität sind dies die Bereiche, in denen Frauen die Entwicklung des Landes anstoßen, einen entscheidenden Beitrag zu seiner Modernisierung leisten sollen. Die Studienschwerpunkte liegen daher in den Bereichen Frauenforschung; Vorschulerziehung, Familienplanung, Ernährung und Entwicklung.

Forschung an der Ahfad-University konzentriert sich auf Women’s Studies mit Schwerpunkt Frauen, Familie und Entwicklung im Sudan. Der starke Regional- und Entwicklungsbezug zeigt sich auch in den Rural Extensions-Programmen an denen die Ahfad-Studentinnen in ihrem Junior-Jahr teilnehmen. Im Rahmen von Projekten unterstützen sie Frauen und Familien und vermitteln Wissen in unterentwickelten ländlichen Gebieten. Auch werden Frauen aus den unterentwickelten ländlichen Regionen regelmäßig zu Weiterbildungskursen an die Ahfad-Universität eingeladen.

12.5 Zusammenfassung

Der Sudan ist eine heterogene Gesellschaft mit großen politischen Spannungen und ist derzeit in einer wirtschaftlich und zivilgesellschaftlich schwierigen Situation. Bürgerkrieg, Militärrückführung und die Gegensätze zwischen Nord- und Südsudan und soziale Exklusion nach ethnischer oder religiöser Zugehörigkeit prägen das Land. Der Sudan hat eine aktive, heute ihrerseits polarisierte Frauenbewegung, deren Geschichte bis in die Zeit der britischen Kolonialregierung zurück reicht. Es gibt eine Gruppe gut ausgebildeter Frauen, der Großteil der weiblichen Bevölkerung ist allerdings durch den schwierigen Zugang zu Bildung, Arbeitsmöglichkeiten, medizinischer Versorgung etc. benachteiligt. Ein ähnliches Bild zeigen die hier herangezogenen globalen Indizes: In Lebenserwartung, Alphabetisierungsrate, Bildungsbeteiligung und Einkommen sind Frauen benachteiligt. Einschränkend ist allerdings anzumerken, dass im Sudan mehr Frauen Parlamentsmitglieder sind als z.B. in Japan, Südkorea und Indien und dass es nach Daten der UNESCO einen Frauenanteil unter den Studierenden von 47 Prozent gibt (bei allerdings sehr geringer allgemeiner Studierendenquote).

Das Verhältnis zwischen den Geschlechtern ist stark patriarchal geprägt; die öffentliche und politische Teilhabe von Frauen leidet auch unter der derzeitigen aktiven Islamisierungspolitik der Regierung. Die Bildungschancen sind sozial sowie nach Geschlecht und Region (Stadt/Land; Nord/Süd) sehr ungleich verteilt. Es gibt Fortschritte im Hinblick auf die gesetzliche Gleichstellung, dennoch muss von faktischer Nicht-Gleichstellung ausgegangen werden.

Das Hochschulsystem ist klein, expandiert derzeit stark und die Beteiligung der entsprechenden Altersgruppe an Hochschulbildung ist niedrig (Gross enrolment ratio: 5 % der Männer und 3% der Frauen der entsprechenden Altersgruppe). Das sudanesisches Hochschulwesen ist heterogen im Sinne eines Nebeneinanders verschiedener Formen von Einrichtungen (staatliche, private, kleine, große, religiöse und weltliche Hochschulen) und fast vollständig koedukativ.

Das Verhältnis zwischen Staat und Hochschulen ist geprägt durch starke staatliche Eingriffe in das Hochschulsystem. Besonders die staatlichen Hochschulen sind z.B. bei der Gestaltung der Curricula nicht autonom. In den letzten 15 Jahren wurden zahlreiche Hochschulen neu gegründet, für ihr Funktionieren fehlen allerdings die sachlichen und personellen Ressourcen, da der ohnehin enge Finanzrahmen im Bildungsbereich nicht mit gewachsen ist. Mit der Expansion des Hochschulwesens soll u.a. das Abwandern der Studienwilligen ins Ausland reduziert werden.

Die einzige Frauenhochschule des Landes, die Ahfad University for Women in Omdurman, im Norden des Sudan, ist eine Einrichtung mit langer Tradition, gegründet 1907 als Mädchenschule und Universität seit 1995. Die Hochschule expandiert seit Mitte der 1990er Jahre. Es werden mehr Studienprogramme angeboten und die Zahl der Studentinnen steigt. Etwa Fünf Prozent der weiblichen Studierenden des Sudan sind hier eingeschrieben. Die Universität bietet ein umfangreiches Studienprogramm im Undergraduate-Bereich, ein eingeschränktes Programm im Graduate-Bereich sowie die Promotionsmöglichkeit im Fach Women's Studies and Development an.

Das Mission-Statement nimmt explizit auf das Empowerment von Frauen Bezug: Frauen sollen für Führungsrollen ausgebildet werden. Als besonderes Merkmal fällt die explizite Nennung zivilgesellschaftlichen Engagements als Aufgabe der Universität auf. Darüber hinaus wird das Ziel der Säkularisierung von Bildung bekräftigt. Dies und das Betonen im Mission Statement, dass Englisch Unterrichtssprache ist, kann als deutliches Signal der Unabhängigkeit gegenüber der Regierungspolitik gewertet werden (Arabisch als Unterrichtssprache ist Teil der derzeitigen staatlichen Hochschulreform). Besondere Bedeutung hat Women's Studies als Fach und als Forschungsgebiet.

Zusammenwirken von Frauenhochschule und Frauenbewegung: Die Ahfad University hat große Bedeutung für die sudanesischen Frauenbewegung. Das Women's Studies Centre, der Studiengang Women's Studies and Development und die Women's Studies Documentation Unit bilden den Kern der akademischen Frauenbewegung des Sudan. Von hier aus erfolgt ein Input aus transnationalen feministischen Diskursen in die sudanesischen Frauenbewegung. Darüber hinaus liegt hier eine Schnittstelle zu internationalen Netzwerken; die Ahfad University hat ein weit verzweigtes Netz ausländischer Partnerhochschulen und eine aktive Austauschpolitik.

13 Women's Colleges in den USA – zwischen gefährdeter Institution und Elite-Liga

13.1 Einleitung

Eine Analyse von Frauenuniversitäten kommt nicht ohne die Einbeziehung der US-amerikanischen Women's Colleges aus, auch wenn, wie eingangs bereits geschildert, nur auf einige Colleges als Universitäten die Definition der vorliegenden Untersuchung von Frauenuniversitäten zutrifft. Die Women's Colleges in den USA sind das in der westlichen Welt bei weitem bekannteste Beispiel für monoedukative Institutionen im Hochschulbereich. Zudem ist ihre Entwicklung – zumindest seit den 1960er Jahren – Gegenstand der Forschung und z.T. auch in der US-amerikanischen Öffentlichkeit lebhaft diskutiert, so dass die Forschungslage zu diesen Hochschulen sehr gut ist (vgl. z.B. Hill 1992; Miller-Bernal, Poulson 2006b; Miller-Bernal 2006; Pearson et al. 1989; Sahlin 2006; Sebrechts 1996, 2000; Stoecker, Pascarella 1991; Tidball 1980, 1989; Women's College Coalition o.J. sowie Abschnitt 3.2 dieser Arbeit). Dies dürfte nicht zuletzt der Grund sein, warum die deutsche Diskussion um Frauenhochschulen häufig auf das US-amerikanische Beispiel Bezug nimmt.

In den 1870er Jahren setzte die erste Gründungswelle von Frauen-Colleges ein, die sich erfolgreich etablieren konnten. Sie wurden als Parallelinstitutionen zu anspruchsvollen Hochschulen konzipiert, zu denen nur Männer zugelassen wurden. Ihr Ziel war es, den Studentinnen eine ebenso gute Ausbildung wie den Studenten zu ermöglichen. Heute (2010) existieren in den USA noch 84 Women's Colleges, die *eine sehr heterogene Gruppe bilden*. Einige haben die konfessionelle Bindung beibehalten, die bei ihrer Gründung eine Rolle spielte, andere haben sich schon bald nach ihrer Etablierung davon entfernt. Das Ziel, eine anspruchsvolle Ausbildung für Frauen anzubieten, Gründungsanlass für viele Colleges ist bei einer Reihe der renommiertesten Einrichtungen auch heute noch leitend, der Charakter hat sich aber im Lauf der Jahrzehnte gewandelt (vgl. Miller-Bernal, Poulson 2006a).

Aus der Betrachtung der „erfolgreichen“ Elite-Einrichtungen kann der Eindruck entstehen, dass Women's Colleges eine unangefochtene Position innerhalb der US-amerikanischen Hochschullandschaft haben. Dass dem nicht so ist, sondern viele als reine Women's Colleges aufgeben mussten bzw. um das ökonomische Überleben kämpfen, zeigen u.a. Miller-Bernal und Poulson (vgl. ebd. sowie 2006b).

Die Bekanntheit der US-amerikanischen Women's Colleges in der westeuropäischen Rezeption scheint zuweilen zu überdecken, dass diese in Größe, Qualität, Studienangebot und Trägerschaft höchst unterschiedliche Einrichtungen sind. Der größte Teil sind private Einrichtungen; die meisten gehören zur Kategorie der Liberal Arts College und sie bilden bis zum Bachelor-Abschluss aus; andere sind zu Universitäten angewachsen, auch wenn sie weiterhin den Namen „College“ tragen. Nicht alle Women's Colleges sind immer noch monoedukativ, einige sind koedukativen Universitäten institutionell angegliedert oder haben andere Umwandlungen erfahren (vgl. ebd.).

Nicht nur hat sich die Zahl der Colleges stark verringert, vor allem die Klientel hat sich verändert. Heute gelten z.B. die Elite-Institutionen unter den Colleges zwar nach wie vor als selektiv bei der Zulassung der Studentinnen, jedoch nicht mehr als sozial selektiv. Sie haben sich zum Ziel gesetzt, zum Entstehen neuer Eliten durch eine gezielte Quoten- und Minderheitenpolitik beizutragen (vgl. Metz-Göckel 2004b, S. 28).

Tidball (1998, S. 158) zufolge sind die Women's Colleges, dass sie die einzigen Institutionen im Hochschulbereich sind, für die die Ausbildung von Frauen erste Priorität hat. Wie sie dies tun, hänge vor allem von der Steuerung/Leitung der einzelnen Institution, ihrer Lage, den finanziellen Ressourcen sowie der besonderen Geschichte der einzelnen Hochschule ab. Was sie nach ihrer Einschätzung unverzichtbar macht, fasst Tidball wie folgt zusammen: „Women's colleges are a valuable national resource as institutional models for the education and employment of women“ (ebd., S. 169). Ähnlich argumentiert Wobbe, wenn sie Women's Colleges als „Orte des kollektiven Gedächtnisses und damit Institutionen, die eine Vorbildfunktion für das berufliche Handeln und die professionellen Stile von Frauen erlangten“ (Wobbe 1997, S. 133) beschreibt.

In den letzten Jahrzehnten waren die Women's Colleges mit verschiedenen Herausforderungen ihrer Legitimation konfrontiert und haben vielfache Wandlungen durchgemacht; 2006 existierten nur noch 58 der 230 Women's Colleges, die es noch in den 1960er Jahren gab, als selbständige monoedukative Einrichtungen.¹⁵⁸ Zahlreiche Women's Colleges bieten neben Undergraduate-Programmen verschiedene Master-Programme, einige wenige auch eine PhD-Ausbildung an.¹⁵⁹

¹⁵⁸ Davon sind 47 Vier-Jahres-Colleges (vgl. Collegeboard 2008).

¹⁵⁹ Bryn Mawr College (Bryn Mawr, PA); Carlow University (Pittsburgh); College of Notre Dame of Maryland (Baltimore); St. Catherine University; College of St. Mary (Omaha); Converse College (Spartanburg, SC); Mount Mary College (Milwaukee); Mount St. Mary's College (Los Angeles); Smith College (Northampton, MA); Stephens College (Columbia, MO); Texas Woman's University (Denton, TX); Wesleyan College (Macon, GA).

13.2 Gender Setting

13.2.1 Frauenbewegung

Die US-amerikanische Frauenbewegung ist traditionsreich und gilt als Inspirationsquelle für die Frauenbewegungen in Europa und in anderen Kontinenten. Ebenso haben Women's/Gender Studies ihre Wurzeln in der US-amerikanischen Forschung. Feministische Theorien haben prominente Vertreterinnen in US-amerikanischen Wissenschaftlerinnen (vgl. u.a. Bérenger und Verdier-Chouchane 2007).

Die erste Welle der Frauenbewegung in den USA entstand im Zuge der Anti-Sklaverei-Bewegung. Damals engagierten sich viele, oft religiös motivierte Frauen, die die Gültigkeit der Bürgerrechte auch für Frauen propagierten. Die politischen Forderungen zu Beginn der Frauenbewegung in den USA, die im Zusammenhang mit der Sklavenbefreiung formuliert wurden, waren Grundrechte wie Wahl- und Vertragsrecht, Recht auf Eigentum, juristische Mündigkeit, Scheidungsrecht. Das Recht auf Berufstätigkeit und auf Bildung waren ebenfalls zentrale Forderungen.

1848 wurde die „Seneca Falls Declaration“ verabschiedet. An der US-amerikanischen Unabhängigkeitserklärung orientiert, wurden vorrangig das Frauenwahlrecht und die Reform der Ehe- und Besitzrechte gefordert. Das aktive Wahlrecht erhielten Frauen in den USA 1920 (nach Ländern wie Australien, Dänemark, Norwegen, Großbritannien, Österreich, Russland, Deutschland, Kanada, die zwischen 1902 und 1919 das Frauenwahlrecht verwirklichten).

Die zweite US-amerikanische Frauenbewegung entstand in engem Kontext der sozialen Bewegungen der 1970er Jahre. Feministinnen entwickelten gemeinsam eine neue politische Kultur; ihre Themen waren nun u.a. sexuelle Unterdrückung, Heteronormativität; Gewalt gegen Frauen, Arbeitsethik, Konsum, Bürokratie und soziale Kontrolle: „Sie problematisierten den Paternalismus des Wohlfahrtssystems und die bürgerliche Familie und entlarvten so den tiefen Androzentrismus der kapitalistischen Gesellschaft. Indem sie ‚das Private‘ politisierten, erweiterten sie die Grenzen der Kontroversen über die sozioökonomische Neuverteilung hinaus auf die Hausarbeit, Sexualität und die Reproduktion“ (Fraser 2005, S. 1).

Anfang der 1970er Jahre erreichte die Frauenbewegung durch Kongressbeschlüsse und Gerichtsurteile das Verbot von Diskriminierung in vielen Bereichen der Gesellschaft. Ebenfalls im Kontext der feministischen Bewegung dieser Zeit entstanden an vielen Universitäten Forschungszentren für Frauenforschung.

13.2.2 Die Geschlechterverhältnisse in den USA nach globalen Indizes

Nach dem Gender Development Index der Vereinten Nationen, mit den Indikatoren Lebenserwartung, Alphabetisierungsrate, Bildungsbeteiligung und Einkommen, liegen die USA auf Platz 19, damit auf einem mittleren Rang unter den 38 „hoch entwickelten Ländern“ (Deutschland liegt auf Platz 20; Australien, Norwegen und Island auf den ersten drei Rängen von insgesamt 157 Ländern). Das die USA in diesem Index hinter Japan liegen, dürfte u.a. an der hohen Lebenserwartung in Japan liegen, die mit Abstand die höchste in der Welt ist. Wie eingangs (Kapitel 5) erwähnt, wird dieser Index stark vom Entwicklungsstand eines Landes beeinflusst. Da die USA zu den hoch entwickelten Industrienationen gehören, war ein Abstand zu den nicht so entwickelten Ländern in dieser Untersuchung zu erwarten. Das Bild ändert sich jedoch etwas, wenn die weiteren Indizes zur Beurteilung des Geschlechterverhältnisses hinzugezogen werden.

Im Gender Empowerment Measure-Ranking des United Nations Development Programme (2009) führen die USA mit Rang 18 (von 183 Ländern der Welt) die Reihe der in dieser Arbeit untersuchten Länder an. Ein näherer Blick auf die Indikatoren, die diesem Maß zugrunde liegen, das Aussagen über die politische und ökonomische Partizipation der Geschlechter zulassen soll, zeigt jedoch, dass die USA

- bei der politischen Partizipation von Frauen (gemessen an der Zahl der Parlamentssitze) mit nur 17 Prozent der Parlamentssitze von Frauen zurückliegt (zum Vergleich: Schweden 47%, Dänemark 38%, Deutschland 31%, in Spanien 27% und in den Philippinen 20 %).
- beim Anteil von Frauen in Leitungspositionen mit 43 Prozent einen guten Platz unter den hochentwickelten Ländern einnimmt (Deutschland 38%, Schweden 32%, Dänemark 28%, Spanien 21%), allerdings im Ländervergleich im Rahmen der vorliegenden Arbeit hinter den Philippinen mit 56 Prozent liegt.
- im Hinblick auf die ökonomische Partizipation von Frauen und das Einkommensverhältnis von Frauen zu Männern von 0,62 (d.h. Frauen verdienen durchschnittlich 38% weniger als Männer) unter den hochentwickelten Ländern einen mittleren Platz einnimmt (zum Vergleich: Schweden 0,67, Dänemark 0,74, Deutschland 0,59, Spanien 0,52) jedoch an der Spitze der hier untersuchten Länder steht – gefolgt von den Philippinen mit einem Einkommensverhältnis von Frauen zu Männern von 0,58.

Diese differenzierende Betrachtung bestätigt sich weitgehend, wenn der Gender Gap Report der Weltbank (2007) hinzugezogen wird. Hier werden politisches Empowerment, die Bildungsbeteiligung (auf den verschiedenen Stufen des Bildungssystems), die Beteiligung auf dem Arbeitsmarkt, Einkommen, Leitungsfunktionen sowie Gesundheitsdaten immer im Verhältnis Frauen zu Männern zugrunde gelegt. Diesem Ranking zufolge liegen die USA auf einem für ein sehr hoch entwickeltes Land relativ schlechten 31. Rang. Die Autoren des Gender Gap Report begründen das damit, dass der Anteil der weiblichen Mitglieder in der Legislative, der höheren Beamten und an weiteren Leitungspositionen gegenüber der letzten Erhebung gesunken ist. Auch das Verhältnis der Einkommen zwischen Männern und Frauen sei zu Ungunsten der Frauen gesunken, in der Folge wurden die USA im Gesamt-Ranking herabgestuft. Insbesondere im Subindex „political empowerment“ wird die Leistung der USA als suboptimal eingeschätzt, was sich (in diesem Subindex) in Rang 69 von 128 Ländern ausdrückt (Hausmann, Tyson, Zahidi 2007, S. 17).

13.2.3 Frauenbeteiligung an Hochschulbildung

An Hochschulen in den USA sind mehr Frauen als Männer eingeschrieben (Frauenquote 1,4); dies schließt allerdings die College-Immatrikulationen (inkl. Community-Colleges) ein. Seit 2001 werden auch mehr M.A.-Degrees und mehr Promotionen von Frauen abgelegt als von Männern. Die Zahlen für letztere weisen immer noch eine leichte fachliche Schlagseite auf, denn unter den Promovierenden in den Geistes- und Sozialwissenschaften waren 2009 59,7 Prozent Frauen (vgl. National Science Foundation 2010). Aber auch in den Natur- und Ingenieurwissenschaften holen Frauen auf: Das Wachstum von 1,9 Prozent von Promotionen in diesen Fächern zwischen 2008 und 2009 ist allein der Zunahme von Doktorarbeiten von Frauen zu verdanken, die 2009 einen Prozentsatz von 40,6 Prozent an allen Promotionen in diesen Fächern erreichten (vgl. ebd.).

Frauen in der Hochschulleitung und als Lehrende: 23 Prozent der LeiterInnen von Colleges und Universitäten in den USA sind zurzeit Frauen. Dabei wird hervorgehoben, dass die Zahl in den letzten zehn Jahren stagniert und außerdem der Anteil der Hochschulleiterinnen mit zunehmendem Niveau der vergebenen Hochschulabschlüsse sinkt. Während 29 Prozent der College-LeiterInnen Frauen sind, sind es unter den LeiterInnen an Forschungsuniversitäten nur noch 14 Prozent.

Ein ähnliches Muster zeigt sich bei den Lehrenden: 30 Prozent der Lehrenden an Forschungsuniversitäten sind Frauen, 41 Prozent sind es an Universitäten, die Master-Abschlüsse verge-

ben, 42 Prozent an privaten Liberal arts-Colleges und 49 Prozent an öffentlichen 2-Jahres-Institutionen (The White House Project Report 2009).

13.3 Das US-amerikanische Hochschulwesen

Die Beteiligung an Hochschulbildung ist im internationalen Vergleich mit 86 Prozent hoch – dennoch liegen die USA im Ländervergleich in dieser Arbeit hinter den Philippinen (100%).

Das US-amerikanische Hochschulwesen zeichnet sich durch große Heterogenität aus. 18 Mio. US-amerikanische Studierende verteilen sich auf ca. 4.400 in Größe, Trägerschaft, inhaltlicher Ausrichtung, angesprochener Studierendenschaft sowie Qualität und Reputation extrem heterogene Hochschulen. Der größte Teil sind Colleges, die „Undergraduate-Ausbildung“ anbieten. Diese nehmen in der öffentlichen Wahrnehmung – als Institutionen des sozialen Aufstiegs, als Instanzen der Sozialisation und Persönlichkeitsbildung und Trainingsfelder für „Leadership“ und als „Karrierestarttrampen“ (Schreiterer 2008) – einen bedeutenden Raum ein. Forschungsuniversitäten und solche mit Promotionsstudiengängen sind hingegen ein kleinerer Teil (282 Hochschulen) des Hochschulsystems.

Die Spannweite der Hochschulen reicht von stark berufsorientierten Einrichtungen bis zu Universitäten, die sich auf wissenschaftliche Forschung konzentrieren; dazwischen gibt es viele Mischformen. Präzise institutionelle Kategorien zu benennen, ist schwierig, denn innerhalb der Gruppen von privaten und öffentlichen Universitäten und Colleges und den anderen Einrichtungen des tertiären Sektors gibt es große Unterschiede nach Größe, Trägerschaft, Qualität, Studienangebot, Finanzierung. Die sechsstufige Klassifikation der Carnegie-Foundation for the Advancement of Teaching gilt USA-weit als gängiges Unterscheidungsinstrument (vgl. Schreiterer 2008).

Unterschieden werden Hochschulen vor allem nach der *Forschungsintensität* (Research universities, Doctoral universities, Comprehensive universities), der *Dauer der Studienprogramme* und der *Studienabschlüsse*: Zweijahres-Programme (Junior colleges oder Community colleges), Bachelor-Abschluss (Four-year colleges), Liberal arts colleges (4 Jahre) oder Graduate-Studienprogramme (Janson et al. 2007, S. 27).

Drei Bedingungen sind gewöhnlich erfüllt, wenn im amerikanischen Bildungswesen von einer „University“ gesprochen wird. Sie bietet Graduiertenprogramme an (zumindest Master-Abschlüsse, meist jedoch auch Promotionsmöglichkeit), von den Lehrenden wird erwartet, dass sie forschen und publizieren, und schließlich hat sie zumeist mehrere Undergraduate-

Programme (vgl. Gellert 1993, S 89). Die Carnegie-Classification unterscheidet bei der Kategorie Universitäten zwischen Doctorate-granting Universities und Doctoral/Research Universities sowie Master's Colleges and Universities (vgl. Abschnitt 4.2.1).

Einfluss des For-profit-Bereichs im Hochschulwesen

Im Gegensatz zu stark staatlich organisierten und finanzierten Bildungssystemen entspricht das US-amerikanische eher einem Dienstleistungsbereich, dessen verschiedene Schulen und Hochschulen sich auf einem Bildungsmarkt behaupten, auf dem Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten zu unterschiedlichen Preisen offeriert werden. Wettbewerb gilt sowohl für die einzelnen Hochschulen als auch für Studierende bzw. für BewerberInnen um einen Studienplatz als Leitprinzip.

Obwohl der private Hochschulsektor gemessen an der Zahl der Studierenden kleiner ist als der öffentliche, hat dieser dennoch einen großen Einfluss auf das Hochschulsystem. An öffentlichen Hochschulen studieren etwa drei Viertel aller amerikanischen Studierenden, davon sind die meisten jedoch an öffentlichen Associate's Colleges eingeschrieben. Bei den Forschungs- und Promotionsuniversitäten halten sich private und öffentliche Universitäten quantitativ die Waage. Die meisten der privaten Hochschulen sind Non-profit-Einrichtungen, aber immerhin 20,7 Prozent (909) aller Hochschulen sind kommerzielle (For-profit) Einrichtungen. Der Einfluss der „For-profit-Universitäten“ im Hochschulbereich wächst insgesamt. Ihre Aktivitäten bewirken, dass auch die nicht-kommerziellen Hochschulen in den „Markt“ mit profitablen Studiengängen einsteigen, um im Wettbewerb mitzuhalten: „More importantly though, for-profit HE in America may well also prove capable of forcing public-sector universities to divert large sums into setting up competitive structures, thereby affecting the whole emphasis of tertiary education“ (Drew o.J.). Allerdings ist im privaten Sektor auch eine große Zahl von privaten Non-profit-Hochschulen aktiv, dazu zählt Drew (o.J.) 1800 Einrichtungen, darunter 140 Liberal Arts Colleges und 25 Forschungsuniversitäten. Als größte Gruppe nennt er 889 kirchliche oder kirchlich finanzierte Colleges und Universitäten (ebd.).

13.3.1 Gegenwärtige Struktur

Insgesamt werden dem System des Hochschulwesens in den USA ca. 4.400 Einrichtungen zugerechnet. In der Mehrheit handelt es sich um Liberal Arts-Colleges (2.180) – nur mit Bachelor-Programmen – sowie Community Colleges (1.471) – mit zweijährigen Studienprogrammen (Associate degrees). „Jährlich werden in den USA etwa 1,3 Mio. Bachelor-, 480.000 Master- und 46.000 PhD-Abschlüsse vergeben“ (Janson et al. 2007, S. 28).

Obwohl eine kleinere Zahl der Hochschulen staatlich ist und der größere Teil privat, ist die Mehrheit der Studierenden an staatlichen Hochschulen eingeschrieben.

Tabelle 32 gibt einen *quantitativ-strukturellen Überblick* zum Hochschulsystem in den USA.

Tabelle 32: Grunddaten zum Hochschulsystem in den USA (2005)

Bevölkerung*	3011.000.000
Zahl der Hochschulen**	
– insgesamt	4.392
Davon	
- Colleges (Baccalaureat Colleges)	765
- Special focus institutions	866
- Master's Colleges at Universities	665
- Forschungsuniversitäten (very high research activity)	83
- Forschungsuniversitäten (high research activity)	103
- Universität mit Promotionsstudiengängen (Doctoral /research universities)	96
Zahl der Studierenden**	17.571.000
- davon in Hochschulen mit mind. 4-jährigen Studiengängen***	10.000.000

Quellen: US Census Bureau 2011 (*); Schreiterer 2008, S. 259 (**); Janson et al. 2007, S. 27 (***).

Studiengebühren

Die Spanne der Studiengebühren erstreckt sich im Graduate-Bereich von ca. 5.000 Dollar bis zu über 40.000 Dollar pro Jahr. Während fast alle privaten Hochschulen im oberen Bereich liegen, gibt es unter den staatlichen Hochschulen relativ kostengünstige Angebote.

13.4 Women's Colleges¹⁶⁰

Die überwiegende Mehrzahl der Women's Colleges gehören dem Typ der Liberal Arts-Colleges an. Es handelt sich meist um kleinere Colleges in privater Trägerschaft. Von den Liberal Arts Colleges in den USA sind nur etwa 10 Prozent öffentliche Einrichtungen. An den meisten Women's Colleges müssen die Studentinnen nach dem Bachelor-Abschluss an eine

¹⁶⁰ Das College wird gewöhnlich nach Abschluss der High School (nach 12 Schuljahren) etwa im Alter von 17-18 Jahren besucht. Die ersten beiden College-Jahre sind gewöhnlich der Vertiefung der Allgemeinbildung gewidmet und der Vorbereitung auf ein Studium durch Vermittlung eines breiten Spektrums von Sach- und Methodenkenntnissen (Kahlert und Mischau 2000). Ein Studienfach im eigentlichen Sinne gibt es zu diesem Zeitpunkt noch nicht. Die erste Schwerpunktsetzung erfolgt erst durch Wahl eines Hauptfaches während des zweiten Studienjahrs. Mit Abschluss des vierjährigen Studiums wird ein B.A.-Degree erworben. Die eigentliche Berufsausbildung beginnt erst nach dem College-Abschluss z.B. in einer Professional School (Medizin, Jura, Architektur etc.) bzw. als Studium an einer Comprehensive University (bis zum M.A.) oder die wissenschaftliche Weiterqualifikation an einer Universität (Research University). Das (Fach-)Studium bis zum Master-Abschluss dauert zwei Jahre, darauf aufbauend kann ein Promotionsstudium angeschlossen werden.

koedukative Bildungseinrichtung wechseln, wenn sie eine weitere wissenschaftliche Ausbildung oder eine Ausbildung an einer Professional School anstreben (Metz-Göckel 2004b).

Die meisten der – derzeit 58 – amerikanischen Women's Colleges sind Vier-Jahres-Colleges. Diese bieten meist ein Studium im Undergraduate-Bereich an. Etwa ein Drittel der Women's Colleges bietet allerdings auch einen (oder mehrere) Studiengänge an, die bis zum M.A. führen; eine weitere wissenschaftliche Qualifikation (bis zur Promotion) ist an mehreren Women's Colleges möglich (Sebrechts, 2000)¹⁶¹.

Tidball unterscheidet drei große Gruppen von Women's Colleges: *Katholische Women's Colleges* (etwa die Hälfte); ebenfalls *konfessions-orientierte Colleges des Südens* (meist mit ländlichem Einzugsgebiet), die sie in einer patriarchalen Tradition verwurzelt sieht; *unabhängige Colleges* (meist im Nordosten); die letzteren sind die in der außerhochschulischen Öffentlichkeit am ehesten mit dem Bild eines Women's Colleges verbundenen Einrichtungen; zwei Drittel werden traditionsgemäß von Frauen geleitet. Zu dieser Gruppe gehören die noch aktiven Women's Colleges der Seven Sisters (Tidball 1989, S. 159).¹⁶²

Zehn Prozent der Women's Colleges unterrichten jeweils mehr als 2.000 Studentinnen; etwas mehr als ein Drittel haben zwischen 500 und 1.000 Studentinnen (Kahlert und Mischau 2000, S. 83).

Harwarth, Mindi Maline und DeBra (o.J. [1997]) fassen die Erscheinungsform von US-amerikanischen Women's Colleges zum Ende der 1990er Jahre wie folgt zusammen:

„Women's colleges today are largely private 4-year institutions. They are more likely to be independent nonprofit institutions or affiliated with the Catholic Church, to be located in the Northeastern U.S., and to have smaller enrollments than most institutions of higher education. Analysis of data provided to the U.S. Department of Education by women's colleges reveals that enrollment at women's colleges in Fall 1993 did have notable representation of part-time students, members of racial and ethnic minorities, and older undergraduate women students. In 1992–93, women's colleges conferred 25,000 degrees, a little over one percent of all degrees conferred that year. Almost 17,000 of the 25,000 degrees were Bachelor's degrees” (Harwarth, Mindi Maline, DeBra o.J. [1997], S. 2).

Etwa die Hälfte des Lehrkörpers an Women's Colleges besteht aus Frauen, allerdings werden ca. 80 Prozent von einer Präsidentin geleitet im Vergleich zu etwa 12 Prozent bei den koedukativen Einrichtungen. Die meisten Women's Colleges rekrutieren ca. 15 Prozent ihrer Stu-

¹⁶¹ Die Definitionen, was ein Womens' College ist, weichen in der US-amerikanischen Literatur von einander ab. Die WCC scheint sich an der Mitgliedschaft in ihrer Organisation zu orientieren, während z.B. Miller-Bernal und Poulson 2006 eine striktere Definition zugrunde legen und weniger als 60 Womens' Colleges für das Jahr 2005 nennen.

¹⁶² Laut Women's College Coalition machten 1993 katholische Gründungen 33%, andere, zumeist protestantischen Konfessionen zuzurechnende Gründungen 18% und konfessionell unabhängige Colleges 48% der Women's Colleges aus.

dentinnen aus den sogenannten Minderheiten, zwei der Women's Colleges sind, historisch betrachtet, „schwarze“ Colleges (ebd.).

13.4.1 Amerikanische Women's Colleges in der Elite-Liga

Eine besondere Gruppe stellen die sogenannten „Seven Sisters“ dar, eine Gruppe traditionsreicher Women's Colleges im Osten der USA. Sie blicken auf eine lange Tradition seit den Tagen der amerikanischen „Pionierzeit“ zurück und stellen den Gegenpol zu den Elite-Männer-Colleges dar. Dazu gehören die Colleges Barnard, Bryn Mawr¹⁶³, Mount Holyoke, Radcliff, Smith, Vassar¹⁶⁴ und Wellesley¹⁶⁵ (vgl. Metz-Göckel 2004b). Sie sind außerordentlich renommiert, für die hohen Qualitätsstandards bekannt, und gelten als Elitehochschulen für Frauen. In der im World Wide Web jährlich publizierte Rangliste „National Liberal Arts College Rankings“ von U.S. News & World Report rangieren sechs der sieben Schwestern auf einem der ersten 30 Rangplätze aller Liberal Arts Colleges der USA (U.S. News 2010). Dabei steht das hauptsächlich wegen seiner Absolventinnen Hillary Clinton und Madeline Albright in Deutschland bekannt gewordene Wellesley College an vierter Stelle, Vassar auf Rang 11, Smith College auf Rang 18, Mount Holyoke 25, Bryn Mawr auf Rang 25 und Barnard College auf Rang 30 (vgl. U.S. News 2010).

In scheinbarem Widerspruch zu dieser Erfolgsgeschichte steht, dass Women's Colleges auf der anderen Seite als eine gefährdete Art bezeichnet werden, denn in den letzten 40 Jahren sind zwei Drittel von ihnen in koedukative Colleges umgewandelt worden. Von 230 Women's Colleges in 1960 existieren 2005 noch weniger als 60 Einrichtungen, von denen viele, im Gegensatz zu ihren berühmteren „Schwestern“, um das finanzielle Überleben kämpfen: „Most of those that remain struggle to survive, created educational programs for new populations part-time, adult, or graduate students thereby becoming fundamentally different institutions than they were in the 1950s“ (Miller-Bernal und Poulson 2006b, S. IX)

¹⁶³ “Bryn Mawr currently has PhD programs in Chemistry, Classical and Near Eastern Archaeology, Clinical Developmental Psychology, Greek Latin and Classical Studies, History of Art, Mathematics, Physics, and Social Work, in addition to M.S.S., M.S.L.P., and an M.A. program in French. A PhD program in Russian still exists but no longer accepts entering students. The total enrollment in the GSAS in 2008-2009 is 165 students, including 76 in the Graduate Group in Archaeology, Classics and History of Art; 32 in Clinical Developmental Psychology; 13 in Russian; 24 in the laboratory sciences and math; and 9 in French. Nine students are candidates for the combined A.B./M.A. degree” (Bryn Mawr homepage 2009).

¹⁶⁴ Als einziges der Seven Sisters (1969) koedukativ geworden.

¹⁶⁵ Ausführlich beschrieben in Metz-Göckel 2004b.

13.4.2 Geschichte

Der Zugang zu den meisten Hochschulen¹⁶⁶ in den USA war Frauen bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts verschlossen¹⁶⁷, insbesondere einige als „Elite-Institutionen“ verstandene Hochschulen weigerten sich lange Frauen als Studierende aufzunehmen. Es gab eine Reihe von Versuchen von Frauen, Zugang zu den Hochschulen zu erhalten. Noch 1858 wurde dies an der University of Michigan mit dem Hinweis auf die göttliche Ordnung abgelehnt (vgl. Teubner 1996, S. 248). In dieser Situation

„...entschlossen sich einige Frauen und Männer, für die Frauen eigene Stätten der Hochschulbildung zu schaffen. Ein gesellschaftlicher Wandel in den Einstellungen zur Frauenbildung setzte in der Folge des Krieges zwischen den Nord- und den Südstaaten ein und führte dazu, daß Frauenbildung nicht länger nur eine Forderung der Frauenbewegung blieb“ (ebd).

Mount Holyoke, das aus einem Lehrerinnenseminar entstand, gilt als das älteste Women's College in den USA (vgl. Teubner 1996, S. 249). In der Gründungsgeschichte der Frauen-Colleges spielte die konfessionelle Bindung der Gründerinnen und Gründer eine große Rolle und auch heute noch ist eine große Zahl der Women's Colleges konfessionell orientiert.¹⁶⁸ Die Gründerinnen der amerikanischen Frauencolleges gehörten laut Costas (1992, S. 56) häufig Quäker-Familien oder anderen religiösen Gruppen an, die aus religiösen Gründen die Gleichbehandlung von Männern und Frauen praktizierten.

Auf die erste Gründungsphase der amerikanischen Frauen-Colleges von 1870 bis 1920 folgte eine zweite Gründungswelle bis ca. 1950. Danach gab es über 200 Frauen-Colleges (vgl. Miller-Bernal und Poulson 2006b, Teubner 1996, S. 252).

In ihrer Geschichte haben die amerikanischen Women's Colleges unterschiedliche Phasen ihrer Legitimierung erlebt. Einen hohen Druck die Koeduktion zu akzeptieren, haben sie in den 1970er Jahren erlebt, als alle Institutionen, die nur Männer zugelassen hatten, auch für Frauen geöffnet wurden und die Anti-Diskriminierungsgesetzgebung dies forderte (vgl. Metz-

¹⁶⁶ Eine Unterscheidung zwischen Universität und College wird in den USA, wenn überhaupt, erst seit Ende des 19. Jahrhunderts vorgenommen.

¹⁶⁷ Die erste Studentin wurde 1837 am Oberlin College zugelassen. Insgesamt ließen zwischen 1800 and 1860 mindestens 14 Hochschuleinrichtungen Frauen als Studentinnen auf einer Studienebene, die dem College-Studium entsprach, zum Studium zu (vgl. Harwarth, Mindi Maline, DeBra o.J.).

¹⁶⁸ Da Mount Holyoke ursprünglich evangelikalten Charakter hatte, ist die Gründerin, Mary Lyon, in der amerikanischen (Hochschul-)Geschichtsschreibung nicht unumstritten: „Morals, minds, manners“ werden gern als Grundpfeiler des Seminarbetriebs bezeichnet. Teubner betont jedoch, es wäre „...völlig falsch, die Colleges als Klöster oder Konfessionshochschulen (...) zu bezeichnen. Auch wenn das Lehrerinnenseminar noch das gemeinsame Beten kannte, zeigten sich bereits in der Gründungsgeneration bedeutende Veränderungen in Zielsetzung und Curriculum“ (Teubner 1996, S. 251). Schon kurze Zeit nach der Gründung (Ende des 19. Jahrhunderts) entwickelte sich z.B. Wellesley von einer evangelikalten Gründung zu einer Einrichtung für Töchter des liberalen Bostoner Bürgertums (Teubner 1997, S. 214).

Göckel 2004b, S. 120ff.). In der Folge dieses Druckes gab es eine lebhaft Diskussions um Koedukation, die u.a. in einem Streik der Studentinnen des Mills College gipfelte („better dead than co-ed“), mit dem sie erfolgreich die Aufnahme von männlichen Studierenden an ihrem College verhinderten¹⁶⁹ (vgl. u.a. Schlüter 1992 und Teubner 1996).

Die Entwicklung seit 1950

Die Zeit von 1950 bis 1990 gilt als Zeit der Herausforderung, Verunsicherung und Infragestellung der Rolle von Women's Colleges. Zugleich setzte in den 1960er Jahren eine Neuorientierung ein. Inzwischen hatten auch die Elite-Universitäten Frauen zum Graduate-Studium zugelassen, damit wuchs der Konkurrenz- und Legitimationsdruck. Die Studentinnen zweifelten ebenso die Berechtigung von Frauen-Colleges an wie die Frauenbewegung, die sie als rückschrittlich bezeichnete. Besonders viele Ehemalige beklagen, dass sich die Frauen-Colleges der Einrichtung von Women's Studies-Zentren und Studiengängen verschlossen. „In den 70er Jahren setzt in den Frauen-Colleges in dem Maß, in dem ihre bisherige Legitimation brüchig geworden war, eine umfassende Neuorientierung ein“ (Teubner 1997, S. 216f.). In dieser Zeitspanne wurden viele Colleges koedukativ oder veränderten in anderer Weise ihren institutionellen Charakter. Miller-Bernal (2006a) fand in ihrer Untersuchung vier Typen der Reaktion von Women's Colleges auf die Herausforderung durch die koedukative Umwelt:

- (1) Zulassung von männlichen Studierenden. Diesen Weg ging eine erste Welle ehemaliger Women's Colleges wie z.B. Vassar, Wheaton, Wells und Texas Women's University (letztere aufgrund eines Gerichtsurteils);
- (2) institutionelle Anbindung an (oder Kooperation mit) einem koedukativen oder Men's College, um gemeinsam den Studierenden sowohl koedukative als auch monoedukative Studienangebote offerieren zu können (z.B. Barnard);
- (3) ergänzende Studienangebote zum üblichen Undergraduate-Programm, um die Nachfrage zu erhöhen (Teilzeit-, Abendstudium etc.). Solche Angebote des Graduierten-Studiums

¹⁶⁹ 1990 streikten die Studentinnen des kalifornischen Mills College 14 Tage als Antwort auf einen Beschluss des Board of Trustees, wegen der rückläufigen Studierendenzahlen auch Männer zum Studium zuzulassen. Ihre Streikaktionen (u.a. hatten sie auf dem Campus T-Shirts mit der Aufschrift „better dead than co-ed.“ verkauft) fanden USA-weit öffentliche Aufmerksamkeit und die Unterstützung der Lehrenden und der Ehemaligen des College. Die streikenden Studentinnen erreichten die Zurücknahme des Verwaltungsratsbeschlusses (Teubner 1997, S. 210). Teubner sieht noch eine weitreichendere Wirkung des Streiks: „Wenn seit Beginn der 90er Jahre verstärkt über die Chancen der Single-Sex-institutionen im Hochschulwesen in der amerikanischen Öffentlichkeit diskutiert wird, hat das auch mit dem Streik der Studentinnen am Mills College zu tun“ (Teubner 1997, S. 209).

stehen per Gesetz immer beiden Geschlechtern offen (z.B. Mills, Simmons, College of Notre Dame);

- (4) Schließung, Zusammenlegung mit oder Übernahme durch eine andere Einrichtung (z.B. Mundelein) (vgl. Miller-Bernal 2006a, S. 11);

In Zahlen ausgedrückt, bedeutet dieser Trend zur Umwandlung der ehemaligen Women's Colleges für die vergangenen 40 Jahre:

„...three-quarters of them have admitted men, merged with another institution, or closed. From about 230 women's colleges in 1960, there were fewer than 60 in 2005. Most of those that remain struggle to survive, created educational programs for new populations part-time, adult, or graduate students thereby becoming fundamentally different institutions than they were in the 1950s. While researchers have studied the early history of women's colleges and their importance for women's access to higher education, little has been written about their recent transformations“ (Miller-Bernal und Poulson 2006b, S. IX).

In den 1990er Jahren wurden Frauen-Colleges wieder populärer – ihr Beitrag zur Geschlechtergerechtigkeit wurde thematisiert. Kahlert und Mischau erklären diese Entwicklung damit, dass „Ende der achtziger und Anfang der neunziger Jahre in der amerikanischen Öffentlichkeit die Frage, welchen Beitrag die Koedukation zur Erreichung von mehr Geschlechtergerechtigkeit leistet, zu einem allgemeinen Thema wurde“ (Kahlert und Mischau 2000, S. 92); daraus, so die Autorinnen, ergab sich für die Colleges ein neues Selbstbewusstsein.

Women's Studies und Women's Colleges

Noch in den 1970er Jahren galten die Women's Colleges bei den Vertreterinnen der US-amerikanischen Frauenbewegung als rückständig, v.a. weil sie sich zu Beginn der Entwicklung und Einrichtung von Women's Studies zurückhaltend verhielten. Nicht zuletzt viele der Absolventinnen solcher Colleges, die in der Frauenbewegung aktiv waren, zeigten sich enttäuscht (vgl. Kahlert und Mischau 2000, S. 92, vgl. auch Teubner 1997). Dies hat sich im Laufe der Jahre geändert. Women's Studies sind an den meisten Women's Colleges fest etablierte Studienfächer und an einigen befinden sich die bekanntesten Frauenforschungseinrichtungen: z.B. untersucht das Center for Research on Women des Wellesley College, das bereits 1979 gegründet wurde, die Geschlechterverhältnisse in Naturwissenschaften und Technik (vgl. Metz-Göckel 2004b) und die Fallstudien zum Smith College und zur Texas Women's University (s.u.) zeigen, dass an diesen die jeweiligen Women's Studies Departments und die dortigen Promotionsstudiengänge große Bedeutung für die Universitäten als Ganzes haben.

Women's College-Forschung

Großes Interesse der Wirkungsforschung in Bezug auf Women's Colleges galt dem Zusammenhang zwischen College-Besuch und Berufsweg wobei die Ergebnisse je nach untersuchtem Datenmaterial und Fragestellung unterschiedlich ausfallen: In einigen Untersuchungen ergaben sich deutliche Zusammenhänge zwischen dem beruflichen „Erfolg“ und Women's College-Besuch, während andere Untersuchungen dies vorsichtiger bewerten (vgl. Metz-Göckel 2004b, S. 66–72). So zeigten Untersuchungen, dass die Zahl der „erfolgreichen“ Absolventinnen unter den Women's College-Absolventinnen doppelt so hoch war im Vergleich zu solchen aus koedukativen Colleges, als Einflussfaktoren wird die Zahl der männlichen Studierenden in der Einrichtung und die Zahl der weiblichen Lehrenden genannt:

„Women's Colleges produce twice the rate of women achievers as do coeducational schools [...] Variables having the most impact on achiever production are the number of male students (negative correlation) and number of women faculty (positive correlation)” (Phillips et al. 1996, S. 69f.).

Diese Ergebnisse decken sich nur teilweise mit den Untersuchungen von Tidball, die als eine der ersten Erfolgsraten von Women's College-Absolventinnen untersuchte. In verschiedene Untersuchungen zur institutionellen Leistung von Hochschulen wurden auch die Absolventinnen der 4-Jahres-Colleges einbezogen (insgesamt mehr als 9 Millionen zwischen 1910 und 1979). Dabei wurden – so Tidball (1989) – „dramatische Unterschiede“ in Bezug auf die weitere akademische und berufliche Entwicklung dieser Absolventinnen gefunden: „... 343 out of every 10,000 graduates of women's colleges and 116 out of every 10,000 women graduates of coeducational institutions have attained a measurable and documented intellectual or career accomplishment“ (Tidball 1989, S. 160f.).

13.4.3 Zur Bedeutung der Women's Colleges im amerikanischen Hochschulsystem

Im Unterschied zur Entwicklung Deutschland fällt auf, dass die ersten amerikanischen Women's Colleges bereits Anfang bis Mitte des 19. Jahrhunderts (in den 1830er Jahren und verstärkt nach dem Bürgerkrieg) entstanden. Dies bedeutet, dass, als amerikanische Wissenschaftlerinnen ab den 1890er Jahren verstärkt in das koedukative Hochschulsystem einbezogen wurden, sie sich bereits auf die Frauen-Colleges beziehen konnten. Sie verfügten damit über „Orte der Kommunikation, der Handlungsorientierung, der Traditionsbildung“ (Wobbe 1997, S. 226) und schließlich über eigene „Rekrutierungskanäle“ (ebd.). etablierten. Zugleich

war für die weibliche Eliteausbildung (Wobbe 1997, S 110) eine Infrastruktur geschaffen, Kommunikationsnetze und weibliche berufliche Handlungsmuster etabliert. Mit zunehmend koedukativen Einrichtungen wurde die Frauen-College-Tradition „in einem neuen Kontext fortgesetzt und wirkte auf den alten zurück“ (ebd, S 110). In Sinne dieser „Etablierung eines Kommunikationsnetzes für Wissenschaftlerinnen und einer Infrastruktur für die weibliche Eliteausbildung“ ist auch die heutige Bedeutung der Women’s Colleges für das US-amerikanische Hochschulsystem zu verstehen. Unter geschlechterpolitischen Gesichtspunkten haben sie, trotz ihres quantitativ kleinen Anteils, eine „eminente Bedeutung. Nach wie vor beansprucht die Spitzengruppe der Women's Colleges für die Ausbildung der intellektuellen weiblichen Elite maßgeblich zu sein, vielleicht mehr denn je zuvor“ (Metz-Göckel 2004b, S. 28).

Die Funktionen der Women’s Colleges sind in der koedukativen Hochschullandschaft einzigartig: sie stellen eine Umgebung bereit, in der Studentinnen ihr volles intellektuelles bzw. künstlerisches Potenzial entfalten können, in der sie Führungskompetenzen erwerben und erproben können, Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl entwickeln können, weibliche Rollenmodelle erleben und sich in nicht-traditionellen Studienfächern ausprobieren können (vgl. Tidball 1998, S. 160f.).

Besonders einige Colleges mit hoher Reputation haben als Elite-Ausbildungseinrichtungen eine große Bedeutung – als Orientierungspunkte und „Musterbeispiele“ hochschulischer Frauenbildung. In diesem Zusammenhang werden meist die „Seven Sisters“ (s.o.) genannt. Dass das Eliteverständnis in der Geschichte der Colleges einen erheblichen Wandel erfahren hat, zeigt sich an der gezielten Zulassungspolitik, mit der Colleges wie Wellesley versuchen, die Selbstreproduktion der traditionellen Eliten zu durchbrechen und ethnische und soziale Diversität auf dem Campus herzustellen:

„...dieses [Wellesley] und vergleichbare Colleges wollten eine 'Elite' von Frauen ausbilden, aber nicht in dem Sinne elitär sein, dass sie nur die besagten Töchter der privilegierten Schichten abschöpfen, sie versuchen diesen (scheinbaren) Widerspruch zu lösen, indem sie den Zugang an schulische Leistung, Persönlichkeitsmerkmale u.a.m. binden, aber ein ausgefeiltes Stipendienwesen entwickelt haben, das zwar auf dem Leistungskriterium als Zugangsweg fußt, die Finanzierung aber nach der Bedürftigkeit regelt“ (Metz-Göckel 2000, S. 149).

Die Frage nach der Bedeutung von Women’s Colleges in heutiger Zeit stellen sich ebenfalls Miller-Bernal und Poulson: „Why are women’s colleges desirable? In an era when women can attend formerly men’s colleges, the military academies, and graduate and professional schools, what can women’s colleges offer that other colleges cannot? (2006b, S. X) und heben

in ähnlicher Weise wie Metz-Göckel (2004b), Tidball (1998) und Wobbe (1997) die Bedeutung der positiven Rollenmodelle, der Kultur und Tradition einer Unterstützung sowie – in einigen Einrichtungen – die Akzeptanz alternativer sexueller Normen hervor (vgl. Miller-Bernal und Poulson 2006b, S. X).

Als zusätzlichen Effekt stellen die Autorinnen fest, dass Women's Colleges eine Funktion als „Rückzugsgebiet“ für wissenschaftliche Ideen haben, die kritisch gegenüber dem Mainstream sind: „Women's colleges, in short, may offer a subculture that keeps the dominant culture at a distance. They can challenge the existing order by transforming what seems to be natural and offer alternative views of how society may be organized“ (Miller-Bernal und Poulson 2006b, S. X).

Dass die Situation der Frauen-Colleges seit den 1990er Jahren wieder als Erfolgsgeschichte bezeichnet werden kann – „...die Frauencolleges stehen heute so gut da wie selten in ihrer langen Geschichte. In den allgemeinen Bewertungsverfahren schneiden sie überdurchschnittlich gut ab“, wie (Teubner 1997, S. 207) schrieb – lässt sich anhand jüngerer Untersuchungen (vgl. Miller-Bernal 2006b und Metz-Göckel 2004b, S. 97ff.) nicht voll bestätigen. Stattdessen zeichnen diese Autorinnen ein differenziertes Bild: Einerseits das einer sehr erfolgreichen Gruppe von Hochschulen (insbes. die finanziell gut gestellten Colleges im Nordosten) und andererseits das vieler kleinerer, in ihrer Existenz gefährdeter und von sinkenden Einschreibezahlen bedrohter Hochschulen (das trifft besonders auf kleine katholische Colleges zu). Auch die Studentinnen hätten sich geändert und die Gründe, warum sie ein solches College besuchen, seien andere geworden. Die Funktion und Legitimation von Frauenhochschulen werde heute von Vielen infrage gestellt (vgl. Miller-Bernal 2006a, S. 1). Als Besorgnis erregend deuten die Autorinnen den sich in Befragungen abzeichnenden Trend anhaltender Unattraktivität einer monoedukativen Hochschulumgebung für Schülerinnen: Seit zwei Jahrzehnten sinke das Interesse der High-school-Schülerinnen an einem Studium an einer Frauenhochschule. Nur drei bis vier Prozent der High-school-Schülerinnen würde angeben, dass sie es in Erwägung ziehen würden, ein Women's College zu besuchen (vgl. Miller-Bernal 2006a, S. 11).

13.5 Fallstudien: Smith College und Texas Women's University: zwei unterschiedliche Frauenuniversitäten

Als Fallbeispiele in den USA wurden Smith College und die Texas Women's University (TWU) ausgewählt. Sie repräsentieren zwei extreme Beispiele aus dem heterogenen Feld der

US-amerikanischen Frauenuniversitäten: Smith gehört zu den bereits genannten „Seven Sisters“, ist eine sehr renommierte, private Hochschulreinrichtung im Nordosten der USA, während die Texas Women’s University eine große, öffentliche Hochschule des Staates Texas und die größte Frauen-Hochschule der USA ist. Sie entstand 1930 aus einem bundesstaatlichen Women’s College mit einem expliziten Auftrag, Mädchen und Frauen für die regionale Wirtschaft auszubilden.

Smith College ist – im Undergraduate-Bereich – ein reines Frauen-College geblieben und akzeptiert im Graduate-Bereich auch männliche Studierende. Insofern hat der Name Women’s College immer noch seine Berechtigung. Die Texas Women’s University wurde durch ein Gerichtsurteil gezwungen, männliche Studierende aufzunehmen. Heute studieren nur wenige Männer hier, sie sind sowohl im Undergraduate- als auch im Graduate-Studium eingeschrieben.

13.5.1 Smith College

Smith ist ein traditionelles, privates, nicht-kommerzielles Liberal-arts-College der Ostküste mit der Zielsetzung, erstklassige Studienangebote für Frauen anzubieten und ihnen zu ermöglichen, ihre intellektuellen Potenziale und Begabungen zu entwickeln und soziale Teilhabe zu erreichen. Nach der Carnegie Classification ist Smith eine Doctoral University.

Gegründet 1875, begann Smith mit 14 Studierenden. Die Grundlage für das College wurde durch das Vermächtnis von Sophia Smith, einer Erbin aus Neu-England, gelegt, die ihr Vermögen in eine Stiftung einbrachte, um ein Women’s College zu gründen. Ihr Ziel war, eine so exzellente Ausbildung für Mädchen zu ermöglichen wie sie zu dieser Zeit jungen Männern ermöglicht wurde und so dafür zu sorgen, dass Mädchen ihre Potenziale angemessen entfalten können. Die Motive, die der Stiftung und College-Gründung zugrunde lagen, waren auch christlich beeinflusst. Zur Zeit seiner Gründung hatte das Smith College, ebenso wie viele andere Neu-England-Colleges, eine protestantische christliche Ausrichtung.

Heute gehört es, mit 2850 Undergraduate-Studentinnen (2010) und 349 Graduate-Studierenden zu den größten Women’s Colleges in den USA. Studierende aus 72 Ländern sind hier eingeschrieben. Smith ist auf der Undergraduate-Ebene ein reines Frauen-College, während als Graduate-Studierende auch Männer eingeschrieben sind. 85 Lehrende lehren in 41 Fachbereichen bei einem Studierenden-Lehrenden-Verhältnis von 9:1.

In seiner Selbstbeschreibung betont das College heute die dynamische Beziehung zwischen Tradition und Innovation. Die Basis des Curriculums sei noch immer in Geisteswissenschaften, Kunst und Naturwissenschaften verankert, sei inzwischen aber ausgeweitet und ergänzt um interdisziplinäre Studienfächer wie z.B. computer science, engineering, women's studies, Third World development, neuroscience, film studies, Latin American studies, history of the sciences and other emerging fields.

Nach sechs männlichen Hochschulleitern seit 1851 wurde 1975 zum ersten Mal eine Frau Präsidentin des Smith College, seither hatten das Amt drei weitere Frauen inne. Diese Wende wird von der offiziellen Smith-Geschichtsschreibung selbst in den direkten Kontext der Frauenbewegung der 1970er Jahre gestellt:

„In the late 1960s and early 1970s another important movement--the women's movement--was gathering momentum. This was to have a profound effect on American society and to confirm the original purpose of Smith College. The college began its second century in 1975 by inaugurating its first woman president...“ (Smith College 2011).

Graduate Studies

Etwas mehr als 100 Studierende schließen jährlich am Smith College ein Graduate-Studium ab, einige davon ein PhD-Studium (sieben Promotionen in 2009), mit dem folgende Abschlüsse erworben werden können:

- Master of arts in teaching (elementary, middle or high school),
- Master of fine arts in dance,
- Master of fine arts in theatre,
- Master of education of the deaf,
- Master of science in biological sciences,
- Master of science in exercise and sport studies and
- Master and PhD in social work.

Die Studiengebühren belaufen sich auf 38,640 US \$ pro Studienjahr (für Unterkunft zusätzlich: 13.000 US \$). *Stipendien*: Durch die Studiengebühren werden weniger als 75 Prozent der tatsächlichen Kosten für das Studium gedeckt. Die Differenz von mehr als 16.000 US \$ pro Studierenden pro Studienjahr wird durch Spenden und eine Stiftung des Colleges getragen. 53 Prozent der Studierenden erhalten eine bedarfsabhängige Unterstützung durch das College. Smith College garantiert allen zugelassenen Studierenden, die ihr Studium nicht selbst finanzieren können, dass die Finanzierung des Studiums durch das College möglich gemacht wird.

Studium: Pro Semester werden ca. 1000 Lehrveranstaltungen in mehr als 50 Studienrichtungen abgehalten. Zur *Qualität des Studiums* wird angeführt, dass in den letzten zehn Jahren

Smith-Absolventinnen einige der prestigereichsten Stipendien und Ehrungen im akademischen Bereich erreichten.

Women's Studies

Das Women's Studies Department (gegründet 1981) ist ein wichtiger Fachbereich des College. Es bietet als Querschnittfachbereich sozialwissenschaftlich basierte interdisziplinäre Kurse für die verschiedenen anderen Fachbereiche sowie ein eigenes Studienprogramm im Undergraduate-Bereich.

Auch die Selbstbeschreibung des Women's Studies Department kann als Leitbild einer Einheit der Universität, wie in Kapitel 5 ausgeführt wurde, auf die Institution als Ganzes schließen lassen, da sich in solchen Leitbildern Prozesse der sozialen Übereinkunft innerhalb der Institution widerspiegeln, eine Übereinkunft hinsichtlich eines zukünftigen Zustands oder eines zu bewahrenden Status quo. Sie können als Bezugspunkte für gemeinsames Denken und Handeln gelten und handlungsleitend und identifikatorisch für die Organisationsmitglieder sein.

Die Selbstbeschreibung des Women's Studies Departments nimmt explizit Bezug auf eine politisch aktive Orientierung von Frauen- und Geschlechterforschung. Zunächst werden Gender, Rasse, Klasse und Sexualität als gleichermaßen gesellschaftlich und individuell wichtige Aspekte beschrieben, die es nötig machen, bei ihrer Untersuchung zugleich auch die Konstruktion und Umsetzung von Machtbeziehungen, sozialen Ungleichheiten und Widerstände gegen diese sowohl auf der nationalen als auch auf internationaler Ebene zu untersuchen. Die Kategorien „women, gender, feminism, queer, masculinity and transgender“ werden dabei als weitgehend konstruiert und als politische Termini aufgefasst. Das Studienprogramm zielt dementsprechend darauf ab, die Studierenden damit vertraut zu machen,

“...how different academic disciplines view the operation of gender in the labor market, the family, political systems and cultural production. Research and theory emerge from these everyday realities and feminist theory, in turn, informs our analysis of political choices. The Study of Women and Gender is joined to an understanding of the forms of activism around the globe“ (Smith College, Women's Studies Department 2010).

Der Blick auf die im Curriculum vertretenen Schwerpunkte verdeutlicht die Breite des Konzepts und die Schnittstellen zur politischen Intervention:

- Social construction
- Agency, resistance
- Intersectionality
- History
- Social change

- Representation/ discourse and materiality/structure
- Theory
- Interdisciplinarity
- „Feminism“ as social movements/collectivities/networks, and as a mode of critique.

Metz-Göckel charakterisiert in ihrer Untersuchung (2004b) das Women's Studies Department des Wellesley College als Einrichtung der institutionellen Selbstreflektion, die es den Studentinnen ermöglicht, „sich selbst und das College aus der Geschlechterperspektive heraus zu reflektieren“ (ebd., S. 166). Eine ähnliche Rolle scheint das Women's Studies Department auch am Smith College zu haben. Zusätzlich verknüpft hier das Women's Studies Department die Vermittlung komplexer wissenschaftliche Theorien der Frauenforschung mit einem deutlich akzentuierten gesellschaftspolitischen Ansatz.

Alumnae

Mehr als 47.000 Undergraduate-Absolventinnen und 7.000 Graduate-Absolventinnen in den USA und mehr als 100 anderen Ländern sind als Ehemalige des Smith College registriert.

In der Rubrik „Student Satisfaction“ verweist das College auf seiner Homepage darauf, dass bei einer Befragung neun von zehn Absolventinnen bestätigt haben, dass sie mit dem Studium am Smith College zufrieden sind, und dass ebenfalls 90 Prozent bestätigen, dass sie, rückblickend, mit den Betreuungseinrichtungen des Colleges zufrieden sind. 80 Prozent der Befragten geben an, dass das Studium am Smith College ihre Fähigkeit gefördert habe zu schreiben, neues Wissen und Können zu erlernen, analytisch zu denken, sich selbst zu verstehen, Ideen darzustellen und fundiertes Wissen in einem wissenschaftlichen Bereich zu erwerben (vgl. Smith College 2010).

13.5.1.1 Mission des Smith Colleges

Das Mission-Statement des Smith College ist verhältnismäßig kurz, es wird jedoch von einer ausführlichen Selbstbeschreibung („Why is Smith a Women's College“, s.u.) flankiert. Nach einer kurzen Zielbeschreibung der „Ausbildung von vielversprechenden jungen Frauen“ erfolgt zunächst eine Positionierung als College, das sowohl in der Welt als auch für die Welt da ist („weltlich“ möglicherweise auch im Sinne von nicht kirchlich gebunden gemeint und „für die Welt“ im Sinne von nicht auf die Nation beschränkt). Weiterhin wird auf Exzellenz in Forschung und Lehre verwiesen, die ergänzend zur Liberal-arts-Ausbildung zukünftige Führungspersonen für gesellschaftliche Herausforderungen hervorbringen soll. Die traditionelle

College-Ausrichtung auf Liberal-arts-Fächer bedarf demnach der Ergänzung, um zu tatsächlicher Führungskompetenz zu führen.

Im Anschluss an diese Einführung werden in vier Absätzen die Werte (Values) aufgelistet, die Smith verkörpert: Im Hinblick auf die Inhalte werden Hingabe an Lehren, Lernen, Forscher-tum, Entdeckungsdrang, Kreativität und kritisches Denken betont, im Hinblick auf die Zu-sammensetzung der Studierenden der offene Zugang, das Bekenntnis zu Diversity als Zulas-sungsprinzip: Auswahl und Förderung talentierter und ambitionierter Frauen der ver-schiedensten Herkünfte.

Der dritte Absatz beschreibt die Zielvorstellungen der Ausbildung auf der kognitiven Ebene: Absolventinnen sollen mittels Beschäftigung mit sozialen, politischen, ästhetischen und wis-senschaftlichen Fragen zu einem umfassenden Verständnis der menschlichen Geschichte und der Verschiedenheit der Kulturen der Welt kommen, also „universelle“ Verständnisfähigkeiten entwickeln. Zu welchem Zweck die am College entwickelten Fähigkeiten eingesetzt wer-den sollen, wird im vierten Absatz präzisiert: Zur Pflichterfüllung innerhalb der lokalen, nati-onalen und internationalen Gemeinschaften, in denen sie leben. Der letzte Satz verweist auf den Schutz der Ressourcen, auf deren Basis diese Gemeinschaften existieren, und für den die Absolventinnen Verantwortung übernehmen sollen.

“Smith College educates women of promise for lives of distinction. A college of and for the world, Smith links the power of the liberal arts to excellence in research and scholarship, devel-oping leaders for society's challenges.

Values:

Smith is a community dedicated to learning, teaching, scholarship, discovery, creativity and critical thought.

Smith is committed to access and diversity, recruiting and supporting talented, ambitious wom-en of all backgrounds.

Smith educates women to understand the complexity of human history and the variety of the world's cultures through engagement with social, political, aesthetic and scientific issues.

Smith prepares women to fulfill their responsibilities to the local, national and global communi-ties in which they live and to steward the resources that sustain them” (Smith College 2011).

Ein Empowerment-Ansatz ist in dieser Mission deutlich in den einleitenden Sätzen zu finden: ausgebildet werden soll für Leitungsaufgaben und gesellschaftliche Herausforderungen. Wie das geschehen soll, wird in den darauf folgenden Absätzen präzisiert. Darin wird auch ein Leitungsverständnis der Einrichtung deutlich, das sich als Pflichterfüllung definiert auf der Basis eines umfassenden, Zeit (historisch) und Raum (Nation) übergreifenden universellen Verständnisses der menschlichen Natur und Kultur. „Verantwortung“ ist einer der Schlüssel-begriffe in diesem Teil der Mission.

Obwohl die Mission stark auf Persönlichkeitsentwicklung Bezug nimmt, kommt die einzelne Studentin und ihr „Gewinn“ durch die Ausbildung darin nicht zum Ausdruck. Dies erfolgt viel deutlicher an anderer Stelle der Selbstdarstellung der Organisation (s.o.). Unter der Überschrift „Why is Smith a Women’s College?“ listet die Selbstbeschreibung die Vorteile für die Studentinnen auf, die schlagwortartig zusammengefasst sind:

„At Smith, women are the focus of all the attention and all the opportunities.“

At Smith, all of the leaders are women.“

At Smith, women can have a great social life. (Really!)“

At Smith, the ‘old boys’ network’ becomes an ‘ageless women’s network’.“

After Smith, the future is wide open“ (ebd).

Im Vergleich zu koedukativen Colleges, so die Botschaft, biete Smith einige besondere Vorteile. Smith betont in dieser Selbstbeschreibung die Besonderheit, ein Frauen-College zu sein, und beruft sich auf Ergebnisse der College-Forschung:

- Der enge Kontakt zwischen Lehrenden und Studierenden fördere die akademische Leistung und die Sicherheit bei der Berufswahl,
- es würden vielfältige weibliche Rollenmodelle geboten. Mehr als die Hälfte der Professor(inn)en sind Frauen und viele der hohen Verwaltungsposten sind mit Frauen besetzt, Smith-Alumnae sind führend in vielen Bereichen und sind erfolgreiche Vorbilder für die Studentinnen,
- alle Leiterinnen (unter den Studierenden) sind Frauen: Führungserfahrung im College lege den Grund für Leitungspositionen im Berufsleben oder der Gemeinschaft.

Weitere hervorgehobene Besonderheiten sind:

1. dass Frauen im Fokus der Aufmerksamkeit stehen, und ihnen alle Möglichkeiten geboten werden sollen. Bei Smith gibt es keine Stereotype, was Frauen tun sollten, sondern stattdessen unbegrenzte Erwartungen in das, was Frauen tun können. Smith begreift sich als Übungsfeld für nicht-traditionelle Karrieren von Frauen: „Jede Berufswahl am Smith College ist eine angemessene“;
2. dass es ein Netzwerk „jung gebliebener“ Frauen statt eines Old Boys Network gibt: Die 46 000 Smith-Alumnae werden als Netzwerk beschrieben, auf dessen Unterstützung die Studierenden und Absolventinnen sich verlassen können. Nicht einmal die Ivory League Colleges könnten ein solches Netzwerk aufweisen, in dem Tausende von

Frauen bereit sind, Insider-Informationen aus ihren Berufen an Studierende und Absolventinnen zu vermitteln;

3. dass die Absolventinnen mit größerem Selbstbewusstsein in das Berufsleben starten als Absolventinnen koedukativer Hochschulen: „Of course, the world is coeducational. But Smith women enter it more confidently than women graduates of coed schools. After Smith, the future is wide open” (ebd.).

Welche Werthaltung vermittelt das Leitbild, das sich in diesen Selbstdarstellungen ausdrückt?

Hohe Qualität in Form exzellenter Forschung und Lehre; das College richtet sich an vielversprechende Kandidatinnen, die durch das Studium einen legitimen Anspruch auf eine gesellschaftliche Führungsposition erwerben sollen.

Diversity ist neben Exzellenz ein weiteres wichtiges Schlüsselwort: Diversity sowohl bei der Auswahl der Studierenden als auch als inhaltlicher Wert. Erkennen und Respektieren von Verschiedenheit ist eine Haltung, die die Studentinnen entwickeln sollen. Ebenso wird die Förderung von *unabhängigem und kritischem Denken* und Urteilen betont.

Ein weiteres Schlüsselwort ist *Verantwortung*, das vielleicht in eine Reihe zu stellen ist mit dem anfangs genannten *gesellschaftlichen Führungspositionen*, zu denen die Absolventinnen ermutigt werden sollen – der Anspruch an Verantwortlichkeit ist sehr weitreichend, kann aber auch durch verschiedene College-Leitungspositionen geübt werden.

Der Begriff „*Gemeinschaft*“ wird in vielen Varianten verwendet, einerseits als Gemeinschaften, für die die Absolventinnen Verantwortung übernehmen sollen, andererseits wird häufig auf die Gemeinschaft der College-Mitglieder Bezug genommen, auch auf die Nähe zwischen Lehrenden und Lernenden. Es entsteht das Bild eines sehr engen Zusammenhalts, der über die College-Zeit hinaus trägt und Sicherheit geben kann.

13.5.2 Texas Women’s University – TWU

Texas Women’s University (TWU) ist eine große staatliche Hochschule, gegründet 1901 durch den Staat Texas als „Girls Industrial College of Texas“. Nach der Carnegie Classification ist TWU eine Doctoral/Research university.

Die ersten Studiengänge begannen 1903. Seither hat die Hochschule drei Mal den Namen geändert in College of Industrial Arts (CIA) in 1905, Texas State College for Women

(TSCW) in 1934 und TWU in 1957. Seit mehr als 30 Jahren studieren auch Männer an der TWU. 1972 wurden sie zum Graduiertenstudium und seit 1994 zu allen Studienprogrammen und allen Abschlussarten zugelassen. Die Zulassung ist Ergebnis einer Zivilklage eines männlichen Studieninteressenten.

Die Hochschule begann 1903 mit vier Fachbereichen, heute können Bachelor-, Master- und Promotions-Abschlüsse in fast 100 Studienfächern auf vier Campus erworben werden.

Das erste Graduierten-Programm wurde 1930 eingerichtet und die ersten Promotionen 1953 abgelegt. Am Beginn der Hochschulgründung wurde seitens der staatlichen Autoritäten befürchtet, dass die Ausbildung bzw. das Studium zu stark auf eine (lukrative) Erwerbstätigkeit der Frauen hinauslaufen würde; daher wurden bei Einrichtung der Hochschule Vorgaben für ein Curriculum gemacht, das auf für die damalige Zeit typische Frauentätigkeiten vorbereiten sollte. Dazu gehörten z.B. Handarbeit, Kinderbetreuung, Krankenpflege und Buchführung. Um als Einrichtung zu überleben, akzeptierte das College zunächst die Vorgaben, aber schon bald wurden Fächer wie Mathematik, Geschichte, Ökonomie und Naturwissenschaften in das Curriculum integriert.

Heute ist die Texas Woman's University die größte staatliche Frauenuniversität in den USA. Die Zahl der Studierenden wird mit 14.179 angegeben; davon sind mehr als 5.700 Studierende in den 66 Master- und 23 Doktorandenprogrammen der TWU eingeschrieben. Die Studierendenzahlen sind in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen: „Texas Higher Education Coordinating Board ranks TWU's enrollment growth (21.9 percent from 2004-2009) the fifth-highest enrollment growth percentage among universities in Texas. (Fall 2009)“ (TWU Website: Rankings; 2010).

Die Studiengebühren richten sich nach den belegten Wochenstunden, dem Studienfach, angestrebtem Abschluss und danach, ob die Studierenden aus dem Bundesstaat (residents) kommen oder nicht. Der Höchstsatz beträgt im Undergraduate-Studium: 3.872 \$ (residents) bzw. 9.452 \$ (non residents) sowie im Graduate-Studium 4.682 \$ und 10.262 \$. Die Studiengebühren liegen damit weit unterhalb der durchschnittlichen Kosten für das Studium am Smith College. Auch an der TWU werden Stipendien angeboten, jedoch gibt es keine Förderungsgarantie im Bedarfsfall, wie das beim Smith College der Fall ist.

Die TWU bietet ein breit gestreutes Studienprogramm. Schwerpunkte liegen allerdings in den Bereichen Gesundheitswissenschaften und Erziehung. Ingenieurwissenschaftliche Studiengänge fehlen ebenso wie z.B. Agrarwissenschaften, Medizin und Veterinärmedizin.

Tabelle 33: Studiengänge und Abschlüsse an der Texas Women's University

Department/Program	Bachelor's	Master's	Doctoral
Administration (Teacher Education)		MA, MED	
Art (Visual Arts)			
(Art History, Graphic Design, Clay, Painting, Photography, Sculpture)	BA, BFA	MA, MFA	
Biochemistry	BS		
Biology	BS	MS	
Business	BS		
Business Administration	BS, BBA	MBA	
Chemistry	BS	MS	
Communication Sciences	BS		
Computer Science	BS		
Counseling & Development		MS	
Counseling Psychology		MA	PHD
Criminal Justice	BA, BS		
Culinary Science & Food Service Management	BAS		
Dance	BA MA, MFA	PHD	
Dental Hygiene	BS		
Dietetics & Institutional Administration	BS		
Drama	BA	MA	
Early Child Development and Education	BS	MS	PHD
Early Childhood Education		MS, MA, MED EDD	
Education (Teacher Education)	BS		
Education of the Deaf		MS	
English	BA	MA	
Executive MBA		MBA	
Exercise & Sports Nutrition		MS	
Family & Consumer Sciences	BS		
Family Studies	BS	MS	PHD
Family Therapy	MS	PHD	
Fashion Design	BA, BS		
Fashion Merchandising	BS		
Food & Nutrition in Business & Industry	BS		
Food Science		MS	
Food Systems Administration		MS	
General Studies	BGS		
Government(Legal Studies, Politics, Political Science)	BA, BS	MA	
Health Care Administration (in Houston)		MHA	
Health Systems Management (in Dallas)		MHSM	
Health Studies	BS, BAS	MS	PHD, EDD
History	BA, BS	MA	
Interdisciplinary Studies (Teacher Education)	BS		
Kinesiology	BS	MS	PHD
Library Science		MA, MLS	PHD
Mathematics			
Mathematics-Mathematics Teaching	BA, BS	MS, MA MS	
Medical Technology	BS		
Molecular Biology			PHD
Music	BA	MA	
Music Therapy	BS		
Nursing	BS	MS	PHD, DNP
Nutrition	BS	MS	PHD
Occupational Therapy		MA, MOT	PHD
Physical Therapy		MS, DPT	PHD

Pre-Occupational Therapy (Child Development, Family Studies, Health Studies, Psychology)	BS		
(Human Biology, Kinesiology, Nutrition, Child Development, Health Studies, Psychology)	BS		
Psychology	BA, BS		
Reading Education		MS, MA, MED	PHD, EDD
Rhetoric		PHD	
School Psychology		SSP	PHD
Science Teaching		MS	
Social Work	BSW		
Sociology	BA, BS	MA	PHD
Special Education (Educational Diagnostician)		MA, MED	PHD
Speech/Language Pathology		MS	
Teaching, Learning, & Curriculum		MAT, MED	MA,
Women's Studies		MA	PHD

Quelle: TWU Website 2010

Lokale Anbindung: Die TWU hat – als staatliche Hochschule – eine enge Anbindung an den Staat Texas, es werden vielfältige Leistungen für die Einwohner des Staates Texas angeboten, dazu gehören Gesundheitsdienstleistungen und -vorsorge sowie die Förderung von Lehrerbildung.

Women's Studies

Seit Herbst 2010 ist die TWU die erste Universität in Texas und eine von 12 Universitäten in den USA, die einen PhD-Abschluss im Fach Women's Studies eingerichtet hat.

“This new doctoral program will enhance TWU's role as a leader in women's studies education,” said Dr. Claire L. Sahlin, chair of the TWU Department of Women's Studies. ‘Graduates of the program will be prepared to meet the growing regional, national and international needs for professors of women's studies and leaders of nongovernmental, social service and research agencies that address women's issues’” (TWU Website 2010).

Women's Studies hat an der TWU eine lange Tradition; die TWU war die erste texanische Universität, die einen eigenen Fachbereich Women's Studies eingerichtet und die Vollzeit-Lehrende für dieses Fach eingestellt hat. Heute werden ein PhD-, ein Master's- ein Undergraduate-Programm und ein Graduate Certificate-Kurs vom Women's Studies Department angeboten. Mit dem Angebot des Promotionsstudiums soll auch der Nachfrage nach Lehrenden in dem Fach entsprochen werden.

Selbstbeschreibung des Women's Studies Department der TWU

Auch das Women's Studies Department der TWU – ebenso wie das des Smith College – präsentiert sich mit einer Selbstbeschreibung. Am Beginn dieser Beschreibung stehen als Motto die Attribute: Transdisziplinär, nicht regelkonform, umgestaltend („Transdisciplinary, Transgressive, Transformative“). Eine deutliche Absage an eine geschlossene, statische Auffassung von Studium und Wissenschaft. Entsprechend dieser Vielfalt, Dynamik und aktive Veränderung propagierenden Grundsätze wird im Folgenden das Studienangebot als multikulturell, verschiedene Perspektiven integrierend und feministische Wissenschaft im Auftrag sozialer Gerechtigkeit anwendend beschrieben.

„The Department of Women's Studies at TWU offers an exciting multicultural curriculum that integrates diverse perspectives and critically applies feminist/womanist scholarship on behalf of social justice“ (ebd.).

13.5.2.1 Das Mission-Statement der Texas Woman's University

Dass sich die Universität als Frauenuniversität definiert, obwohl sie sowohl im Undergraduate- als auch im Graduate-Bereich männliche Studierende aufnimmt, steht am Beginn der Mission der TWU mit der Formulierung, eine Institution vorwiegend für Frauen zu sein. Der Anspruch auf Exzellenz durch hohe wissenschaftliche Qualität in Ausbildung, Forschung und bei kreativem Schaffen wird gleichfalls zum Ausdruck gebracht.

Die Hochschule positioniert sich regional, was für eine bundesstaatliche Hochschule nicht überraschend ist. Im ersten Satz wird definiert, wer der Adressat des Studienangebots ist, welche Leistungsebene (Schlüsselwort Exzellenz) als verpflichtend angesehen wird und was als Basis der Legitimation angesehen wird: Zum Nutzen der individuellen Studierenden sowie des Staates Texas. Letzterer Hinweis ist möglicherweise – ebenso wie der Verweis auf das „Comitment to fiscal accountability“ – an den staatlichen Hochschulträger adressiert.

“Texas Woman's University (TWU) is a notable institution, primarily for women, committed to fiscal accountability and dedicated to excellence through high quality academic programs, research, and creativity. TWU provides students with education that benefits both the individual and the state of Texas“ (ebd.).

Der darauf folgende Absatz präzisiert, auf welche Zielvorstellung im Hinblick auf die Absolventinnen das Studium ausgerichtet ist. Die Mission geht davon aus, dass die soziale und akademische Umwelt der Universität die Studierenden stärkt, ihnen Empowerment vermittelt. Das Ziel ist, die Studierenden so auszubilden, dass sie ein persönlich und beruflich erfülltes Leben führen. Die Eigenschaften und Kompetenzen der Studierenden, die durch die Universi-

tät gefördert werden sollen, um sie dazu in die Lage zu versetzen, gehören in den Bereich wissenschaftlichen Wissens (intellectual curiosity and lifelong learning, scholarship and research), in den Bereich persönlichen Wohlergehens (health, wellness) und individueller Fähigkeiten und Erkenntnisse (leadership, financial literacy, global understanding) sowie Werthaltungen (personal responsibility, civic engagement, and respect for diversity).

Diversität – besonders bei Zugang zum Studium – wird in den Vordergrund gestellt.¹⁷⁰

„TWU educates students from varied social, ethnic, cultural and economic backgrounds to succeed in careers, research, or graduate study in the liberal arts and sciences and health, education, and business professions. Focusing on student learning and development, TWU prepares its graduates to lead personally and professionally fulfilling lives.

TWU's academic and social environment empowers students by fostering intellectual curiosity and lifelong learning, scholarship and research, health and wellness, global understanding, leadership, personal responsibility, financial literacy, civic engagement, and respect for diversity“ (ebd.).

Welche Werthaltungen stecken in diesem Leitbild? Im Gegensatz z.B. zum Mission-Statement des Smith College zielt das in diesem Leitbildtext genannte *Empowerment* eher auf die Selbstverwirklichung der Absolventinnen ab, weniger auf deren Dienst an der Gesellschaft, einer nationalen Gemeinschaft oder einer Idee. Auch *Leadership* wird als eine Zielvorstellung neben anderen, nicht in besonders herausgehobener Stellung, genannt. Insofern steht das *individuelle Streben nach einem erfüllten Leben* bei der Texas University (stärker im Fokus als die Gemeinschaft, als beim Smith College.

Besonderen Stellenwert hat der Respekt gegenüber Vielfalt, der als Werthaltung den Studierenden vermittelt werden soll, dieser spiegelt die von der Universität für die eigene Organisation in Anspruch genommene hochgradige Multiversität wieder.

Zusammenfassung

Die beiden Fallbeispiele stellen zwei, zunächst gegensätzliche Beispiele von Frauenuniversitäten in den USA dar. Smith ist ein privates, kleines, sehr exklusives und teures Liberal Arts College mit langer Tradition im Osten des Landes, während die Texas Woman's University eine große, bundesstaatliche Einrichtung mit breitem Fächerspektrum ist. Die TWU ist eine Generation jünger als das Smith College.

¹⁷⁰ In der Beschreibung des Women's Studies Department ist die TWU die „most diverse institutions of higher education in the nation“ (newsletter Fall 2010). Die Hochschulstatistik differenziert die Studierenden nach den Ethnien: White (7.143), African American (2.606), Hispanic (2.047), Asian/Pacific Islander (1.014), American Indian/Alaskan Native (102), International (392), Other (34) (Daten für 2010) sowie nach Alter und Geschlecht (2011 gab es insgesamt 28 männliche Studierende). Außerdem wird eine „Minority 6-year graduation rate“ von 40.3% publiziert (vgl. TWU Factsheet 2010).

Ähnlichkeiten zeigen sich bei den Leitideen der beiden in den Fallstudien betrachteten Universitäten, denn diese stellen sich als stark von normativen Werthaltungen geprägt dar. Respekt und Verantwortung sollen den Studentinnen vermittelt werden. Empowerment der Studentinnen spielt eine große Rolle. Betont wird in beiden die Respektierung von Diversity – sowohl als Programmatik der Universität als Organisation als auch als zu vermittelnde Werthaltung an die Studentinnen.

Exzellenz in der wissenschaftlichen Leistung wird ebenfalls von beiden Hochschulen betont. Aber während für das Smith College die Verantwortung der Absolventinnen (z.B. gegenüber der Gesellschaft) im Vordergrund steht, wird bei der TWU stärker die Verantwortung gegenüber dem Selbst bzw. dem erfüllten eigenen Leben betont. Möglicherweise kann hier ein Bezug zur amerikanischen Unabhängigkeitserklärung von 1776 hergestellt werden, die das Recht auf „life, liberty and pursuit of happiness“ proklamiert (zurückzuführen auf den frühliberalen englischen Denker der Aufklärungsphilosophie John Locke). Da „Pursuit of happiness“ als Recht und die Pflicht zu verstehen ist, die eigenen Güter, „Begabungen, Bestrebungen, Entfaltungschancen“ zum eigenen und Gemeinwohl zu nutzen (Neusel 2011), würde dieser Bezug beide von den Universitäten eingenommen Positionen in sich vereinen.

Große Ähnlichkeiten finden sich in den Werthaltungen und im Stellenwert der Women's Departments beider Hochschulen: Sie stellen sich als aktive, wissenschaftlich anspruchsvolle aber gleichzeitig auch auf politische Intervention ausgerichtete Einrichtungen dar und scheinen eine große Rolle innerhalb der jeweiligen Hochschule zu spielen; sie spielen – als eine der Einrichtungen, in denen PhD-Programme angeboten werden – auch für die Reputation ihrer Hochschulen eine große Rolle. Zudem dienen sie, wie Metz-Göckel (2004b, S. 166ff.) es für das Wellesley College beschreibt, der institutionellen Selbstreflektion – sicherlich auch der Selbstreflektion der Studentinnen, indem sie Verbindungslinien zwischen Alltagserfahrungen, Gender-Theorien und politischer Praxis aufzeigen.

13.6 Zusammenfassung

Die USA sind eine hoch entwickelte Industrienation. Der Entwicklungsstand drückt sich auch in hoher Bildungsbeteiligung beider Geschlechter (Bruttoimmatrikulationsrate 86%) aus, im Ländervergleich in dieser Arbeit liegen die USA dennoch hinter den Philippinen (100%).

Die Hochschulen sind in Größe, Trägerschaft, inhaltlicher Ausrichtung, angesprochener Studierendenschaft sowie Qualität und Reputation extrem heterogen. Der größte Teil sind Colleges, die „Undergraduate-Ausbildung“ anbieten. Sie nehmen in der öffentlichen Wahrnehmung

einen bedeutenden Raum ein. Forschungsuniversitäten sind ein kleinerer Teil des Hochschulsystems.

Die Hochschulen sind weitgehend autonom. Wettbewerb gilt als Leitprinzip: Die zahlreichen verschiedenen Hochschulen agieren als Anbieter auf einem Hochschulmarkt. Entsprechend passen sie ihr Leistungsspektrum den wechselnden Anforderungen an. Das extrem facettenreiche Hochschulwesen macht es möglich, für nahezu jeden Bedarf eine entsprechende Hochschule zu finden.

Der private Hochschulsektor ist, gemessen an der Zahl der Studierenden, kleiner als der öffentliche. Bei den Forschungs- und Promotionsuniversitäten halten sich private und öffentliche Universitäten quantitativ die Waage. Es existieren große qualitative Unterschiede zwischen den verschiedenen Hochschulen. Die Hochschulen sind bei der Zulassung der Studierenden je nach Anspruch bzw. Renommee unterschiedlich selektiv.

Die USA haben eine sehr aktive, traditionsreiche Frauenbewegung. Die rechtliche Gleichstellung der Geschlechter ist verwirklicht. Auch die Bildungsbeteiligung von Frauen ist hoch (Bruttoimmatrikulationsrate 101%). Der Anteil von Frauen unter den Studierenden (Frauenquote 1,39), unter den Absolvent(inn)en mit Master-Abschluss und unter den Promovierenden übersteigt seit einigen Jahren den der Männer. Dennoch finden sich faktisch deutliche Geschlechterdifferenzen beim Erwerbseinkommen und die Zahl der Frauen in politischen Entscheidungspositionen liegt z.T. deutlich hinter der in anderen Ländern zurück. Daher nehmen die USA im Gender Empowerment Measure-Ranking des UNDP (2009) Rang 18 im weltweiten Ländervergleich ein. Sie führen damit die Liste der hier betrachteten Länder an, liegen aber im Verhältnis zu den ökonomisch vergleichbaren Ländern nur auf einem mittleren Rang. Im differenzierteren *Gender Gap Report* des World Economic Forum (Hausmann, Tyson, Zahidi 2007) erreichen die USA entsprechend nur *Rang 31* von 128 Ländern, da hier die vergleichsweise schlechte ökonomische und politische Partizipation von Frauen stärker zu Buche schlägt.

Das in der westlichen Welt sehr gut bekannte und vor allem gut untersuchte Modell für Frauenhochschulen sind die amerikanischen Women's Colleges, ihnen wurde daher im vorangegangenen Kapitel breiter Raum eingeräumt. Vor mehr als 100 Jahren wurden die ersten Women's Colleges gegründet, um Frauen eine ebenso anspruchsvolle Ausbildung zu ermöglichen wie sie Männern (in den Ivy League Colleges) geboten wurden. Sie sind heute eine sehr heterogene Gruppe. In den Jahrzehnten ihres Bestehens waren die Women's Colleges mit verschiedenen existenziellen Herausforderungen konfrontiert und haben weitreichende Wandlungen

gen durchgemacht, manche sind keine reinen Women's Colleges mehr, andere „kämpfen um ihre Existenz“ und wieder andere gelten als „Erfolgsmodelle“ und Elite-Hochschulen. Das Verhältnis zwischen Frauen- und Geschlechterforschung und Women's Colleges hat eine eher wechselvolle Geschichte. Noch in den 1970er Jahren wurden die Women's Colleges von Feministinnen für eine gegenüber der Frauenforschung wenig aufgeschlossene Haltung kritisiert; heute sind Women's Studies an diesen Hochschulen etablierte Studienfächer.

Die US-amerikanischen Frauen-Colleges haben trotz ihrer geringen Zahl eine Bedeutung für das amerikanische Hochschulsystem und als Vorbilder für Frauenhochschulen weltweit. Metz-Göckel fasst eine herausragende Funktion von Women's Colleges am Beispiel des Wellesley College zusammen als „institutionelle Verkörperung von Frauengeschichte und Frauenbildung, kurz eine symbolische Institutionalisierung von Frauenkompetenz“ (Metz-Göckel 2004b, S. 11).

14 Vergleichende Auswertung der Länderanalysen

14.1 Einleitung

In den vorangegangenen Kapiteln wurden entsprechend der These, dass sich länderspezifische Kontextfaktoren begünstigend auf die Gründung und Existenz von Frauenuniversitäten auswirken können, die Bedingungen in den Ländern, in denen es Frauenuniversitäten gibt, geschildert und ausgewählte Frauenuniversitäten (Fallstudien) in ihren jeweiligen Länderkontexten dargestellt. Basierend auf dieser Darstellung wird im Folgenden im Hinblick auf die mögliche Wirksamkeit der angenommenen Kontextfaktoren ein internationaler Vergleich der sechs einbezogenen Länder vorgenommen.

Die Quellenlage zu den untersuchten Ländern ist – wie bereits erläutert – unterschiedlich gut, so dass nicht für alle Länder alle Fragen gleichermaßen so ausführlich beantwortet werden konnten, wie es für einen systematischen internationalen Vergleich wünschenswert gewesen wäre. Das gilt insbesondere für die Beantwortung der Frage nach Existenz und den politischen Einfluss früher Frauenbewegungen. Aber auch zum Hochschulsystem ist die Informationslage nicht gleichmäßig tief genug. Diese Einschränkungen betreffen insbesondere den Sudan und die Philippinen. Für die Frage nach sozio-kulturellen und ökonomischen Kontextfaktoren wurden ergänzend globale Indizes zur Beurteilung mit herangezogen (Vorzüge und Einschränkungen dieser Indizes wurden ausführlich bereits in Kapitel 5 erläutert).

14.2 Historisch-politische Kontextfaktoren

Als historisch entscheidende Konstellationen wird der „Gründungszeitraum“ bezeichnet, in dem die *ersten Frauenhochschulen* gegründet wurden bzw. existierende Mädchenschulen zu Hochschulen (Colleges) aufgewertet wurden. In der Folge entstanden in vielen Ländern (bis heute) weitere Frauenhochschulen, der Beginn wird jedoch im Folgenden als für die historische Konstellation entscheidende Phase betrachtet.

Japan hat eine lange, *stabile Tradition der Geschlechtertrennung* im Bildungswesen. Zugang zur (koedukativen) Oberschule und zum Studium erhielten Frauen erst spät (1947). Auf dieser Basis der Segregation entstanden aus vormaligen höheren Frauenschulen mit Unterstützung durch die amerikanischen Besatzungsbehörden 1947 die ersten 23 Frauenuniversitäten. In der Folgezeit entwickelte sich in Japan – ähnlich wie in Korea – eine *starke Frauenhochschultra-*

dition. Für Japan bestätigt sich damit die These, dass *in historischen Umbruchssituationen*, in denen zuvor bestehenden Kräfteverhältnisse infrage gestellt sind, Frauenhochschuleinrichtungen eine größere Chance der Institutionalisierung haben.

Einfluss der Frauenbewegung auf die Gründung von Frauenhochschulen: Die erste japanische Frauenbewegung wird mit dem Kampf um das Wahlrecht für Frauen und um politische Partizipation (um 1920) in Verbindung gebracht. Doch feministische Bestrebungen gab es schon vor dieser Zeit, und Zugang zu Bildung war eine wichtige Forderung von japanischen Frauenrechtlerinnen. Dass dies auch in konkrete Gründungsaktivitäten mündete, zeigt das Beispiel der Tokyo Medical Women's University, die 1899 von der bekannten *japanischen Frauenrechtlerin*, der Ärztin Yayoi Yoshioka, eingerichtet wurde.

Auch in *Südkorea* existierte *lange Zeit* eine *Geschlechtertrennung im höheren Bildungswesen*. Bis zum Ende der japanischen Kolonialzeit (1945) war Frauen-Hochschulbildung nur an drei Frauen-Colleges möglich. In der Folgezeit entwickelte sich auf diesem Hintergrund eine *starke Frauenhochschultradition*.

Die *koreanische Frauenbewegung* bemühte sich bereits kurz nach der Gründung der EWHA(-Mädchenschule) Ende des 19. Jahrhunderts eine staatliche Mädchenbildung. Die erste koreanische Frauenbewegung gründete eine erste private Mädchenschule, deren Nachfolgerin die erste von Koreanerinnen gegründete Frauenuniversität (Sookmyung) ist. Insofern findet sich eine Verbindung zwischen der frühen Frauenbewegung und den Frauenuniversitäten. Starke Impulse für die Forderung nach (akademischer) Frauenbildung gingen im 19. Jahrhundert von im Ausland ausgebildeten Koreanerinnen aus. Darüber hinaus waren die Absolventinnen der ersten Generationen koreanischer Frauenuniversitäten akademische und berufliche Pionierinnen und z.T. auch Vorkämpferinnen des Gleichheitsgedankens. *Die ersten Frauenhochschulen hatten großen Einfluss auf die Forderung der Frauen nach Chancengleichheit im Beruf.*

Die *historische Konstellation der Frauenhochschulgründung auf den Philippinen* zeigt, dass die Frauen(rechts-)bewegung der Philippinen in einem historischen Legitimationszusammenhang mit den nationalen Befreiungsbewegungen der Philippinen steht und auch die Philippines Women's University ihre Gründungsgeschichte in diesen Kontext stellt. Dies scheint jedoch eher ein indirekter Zusammenhang zu sein, denn trotz der in den öffentlichen Darstellungen der Universität betonten Verbindung mit dem nationalen Unabhängigkeitskampf begünstigte „paradoxe Weise“ die US-amerikanische Besetzung der Philippinen die Einrichtung dieser Hochschule. Was die Philippines Women's University gegenüber anderen asiatischen

Frauenuniversitäten heraushebt, ist in der Tat, dass die Initiative zu der Gründung von Frauen der philippinischen Oberschicht ausging, d.h., weder staatlich noch kirchlich war, noch die einer Einzelperson war. Sie traf auf eine günstige historische Entwicklung, da die amerikanische Kolonialmacht zu dieser Zeit auf den Philippinen die Einführung der Gleichberechtigung von Frauen verfolgte.

Im *Falle Indiens* wurden *Frauen-Colleges* schon vor der indischen Unabhängigkeit gegründet, zunächst in Anlehnung an das britische Bildungssystem und durch missionarische Initiativen, später (ab den 1920er Jahren) durch Protagonisten der indischen *sozialreformerischen Bewegung*. Die erste indische Frauenbewegung setzte sich sehr für den Zugang der Frauen zu Bildung ein, suchte und fand Unterstützung bei der Kolonialmacht und später auch bei der indischen Unabhängigkeitsbewegung. Ob diese Interaktionen auch einen Einfluss auf die Einrichtung von Frauenuniversitäten hatten, konnte nicht geklärt werden. Interessant ist, dass die japanische Tokyo Women's University als Modell für die Gründung der Shreemati Nathibai Damodar Thackersey Indian Women's University (SNDT) gedient haben soll.

Auch der *Sudan hat eine lange Tradition der Geschlechtertrennung im Bildungswesen*, die sich in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts v. a. in den weitgehend fehlenden Möglichkeiten der Mädchen äußerte, Bildung zu erwerben. Die Gründung der späteren Ahfad University (als Mädchenschule) erfolgte zu Zeiten der britischen Kolonialherrschaft durch einen sudanesischen Sozialreformer. Der Ursprung der modernen sudanesischen Frauenbewegung wird allerdings zurückgeführt auf die Einrichtung der ersten Mädchenschulen (insgesamt fünf) im frühen 20. Jahrhundert. Ein Zugang für Frauen und Mädchen zur höheren Bildung wurde erst durch Bildungsreformen nach Ende der Kolonialzeit (in den 1960er Jahren) möglich. Von einem Einfluss der Frauenbewegung auf die Schulgründung bzw. die Aufwertung zum Women's College in 1966 ist nichts bekannt. Heute ist die Ahfad-University als einzige Frauenuniversität im Sudan allerdings ein wichtiger Bezugspunkt für die sudanesischen Frauenbewegung. Angesichts rasch aufeinander folgender Umstürze der jeweiligen Regierungen seit der Unabhängigkeit in 1959 kann von einer andauernden latenten politischen Umbruchsituation ausgegangen werden. Daher kann die Frage, ob Frauen im Sudan historische politisch-gesellschaftlichen Umbruchssituationen für die Umsetzung (bildungs-)politischer Ziele nutzen konnten, nicht schlüssig beantwortet werden.

In den USA hatte – anders als in den anderen untersuchten Ländern – die Geschlechtertrennung im Bildungswesen eine wenig keine lange Tradition. Höhere Bildungseinrichtungen standen Frauen schon seit dem späten 18. Jahrhundert offen, sie waren das Beispiel, an dem

sich die Forderung nach Öffnung der Colleges für das Frauenstudium orientierte. Frühe Frauenrechtlerinnen (vor dem Bürgerkrieg, 1861 bis 1865) konzentrierten sich auf Forderung nach einer Koedukation an den bestehenden Einrichtungen. Sie verfolgten also einen integrativen Ansatz, denn sie fürchteten, dass separate Einrichtungen zweitklassige Qualität bedeuten würden. Da jedoch nur wenige Universitäten und Colleges Frauen schließlich Zugang zu gewähren, besonders ablehnend waren die angesehenen privaten, führten private Initiativen zur Gründung von *Women's Colleges* als Antwort auf die steigende Nachfrage nach Hochschulbildung für Frauen. Grund war sicherlich auch, dass eine größere gesellschaftliche Akzeptanz für Frauenbildung und in begrenztem Rahmen für Frauenberufstätigkeit einsetzte. Mitte des 19. Jahrhunderts gab es die erste College-Gründungswelle – diese Zeit fällt mit dem Entstehen der organisierten Frauenbewegung (1848) in den USA zusammen, die u.a. gleichberechtigte Teilnahme an Bildungs- und Berufsmöglichkeiten sowie das Frauenwahlrecht forderte (das aktive und passive Wahlrecht für Frauen in den USA wurde allerdings erst 1920 Wirklichkeit). Für die These, dass politisch-gesellschaftliche Umbruchssituationen für Bildungsforderungen von Frauen günstig sind, lässt sich die historische Umbruchsituation, die in den amerikanischen Bürgerkrieg mündete, sicherlich anführen

14.3 Binnenstrukturen der Hochschulsysteme

Im ersten Teil der Arbeit wurde davon ausgegangen, dass auch die *Binnenstrukturen des Hochschulsystems* Einfluss auf die Entstehung und weitere Existenz von Frauenhochschulen haben. In Anlehnung an die international vergleichende Professionsforschung wird angenommen, dass ein heterogenes Hochschulwesen, das verschiedene Hochschultypen, Modi der Trägerschaft, inhaltlicher Spezialisierung und Reputation zulässt, die Existenz von Frauenuniversitäten begünstigt.

Laut Teichler (2005) ist ein Bildungssystem heterogen, wenn es 1. unterschiedliche Bildungsangebote für verschiedene Studierende anbietet, d.h. den verschiedenen Ansprüchen, Berufswünschen etc. der Studierenden Rechnung getragen wird, 2. wenn es eine „ausgeprägte Hierarchie von Hochschulen und Studiengängen nach ‚Qualität‘, Anspruchsniveau, Reputation usw.“ gibt; wenn 3. ein „Eliten-Sektor für selbstverständlich gehalten“ wird, und wenn 4. das System ein gewisses Maß an Durchlässigkeit für die Studierenden hat und „die Grenzen zwischen verschiedenen Sektoren nicht scharf gezogen sind und dass sich im Laufe der Zeit Veränderungen in den Rangstufen der einzelnen Hochschulen oder ihrer Bereiche ergeben“ (Teichler 2005a, S. 101f).

Daher wurden in Teil II dieser Arbeit die nationalen Hochschulsysteme im Hinblick auf Größe, Haupttypen und Funktionen der Hochschulen, interne Differenzierung, Ausmaß der Heterogenität, dem Zusammenhang zwischen Bildungs- und Hochschulsystem sowie Zugang und Zulassung zum Studium (Selektion) analysiert. Auch sollte versucht werden zu klären, ob und ggf. welche Funktionsverteilung es innerhalb des Hochschulsystems gibt und welche Rolle Frauenhochschulen dabei spielen.¹⁷¹

Das japanische Hochschulsystem ist *sehr heterogen* und der private Hochschulsektor sehr groß. Das Bildungssystem und insbesondere die Zulassungsverfahren zu prestigeträchtigen Universitäten sind hoch selektiv. Es existieren ausgeprägte qualitative Differenzen zwischen den einzelnen Hochschulen und ein entsprechend ausgeprägtes Ranking, wobei die traditionsreichen staatlichen Universitäten zu den Elite-Universitäten gehören. Kurzhochschulen, an denen mehrheitlich Frauen studieren, stehen an Ende der Renommee-Skala. Der demographische Druck auf das Hochschulsystem ist nicht sehr hoch und sinkt immer weiter, d.h., viele Hochschulen befinden sich in einem Wettbewerb um Studierende. Insofern ist von *Selektivität* im Hochschulbereich besonders bei den stark nachgefragten Einrichtungen zu sprechen. Die Eingangsprüfung für eine der hoch renommierten japanischen Universitäten zu bestehen, ist immer noch das Ideal.

Da das japanische Bildungssystem insgesamt weniger auf den Erwerb von Berufsqualifikationen ausgerichtet ist als auf differenzierenden Statuserwerb durch Abschlüsse an Institutionen unterschiedlicher Reputation, entsteht zugleich ein *Segregationseffekt für die Berufswelt*. D.h. AbsolventInnen (meist männlich) der staatlichen (Elite-)Universitäten mit vierjährigem Studium sind die „klassischen“ Kandidaten für eine als erstrebenswert erachtete und sehr gut bezahlte Karriere bei einer großen Firma.

Frauenuniversitäten stellen ein relativ *großes Segment des Hochschulbereichs* dar (etwa ein Fünftel aller 4-Jahres-Universitäten), sie sind in der Mehrzahl private Hochschulen, aber es gibt auch regionale und staatliche. Nur eine Minderheit japanischer Hochschulstudentinnen studiert an koedukativen 4-Jahres-Universitäten und noch weniger studieren an koedukativen Elite-Universitäten.

Auch innerhalb des Segments der Frauenuniversitäten gibt es (im Gegensatz zu den Kurzhochschulen) eine *Binnendifferenzierung*: Einige gehören zu den hoch angesehenen Hoch-

¹⁷¹ Bei der Betrachtung der nationalen Hochschulsysteme kann nicht differenziert werden zwischen Frauenhochschulen (z.B. Colleges) und Frauenuniversitäten, da über die letztere Gruppe auf der nationalen Ebene meist keine Informationen vorliegen. Daher wird in der folgenden Analyse der Konstellationen im nationalen Hochschulsystem in einigen Fällen auf Frauenhochschulen insgesamt Bezug genommen

schulen, andere sind weniger renommiert. Manche Universitäten sind in ihrem Fächerspektrum eher auf traditionelle „Frauenfächer“ (z.B. Sprachen, Hauswirtschaft, Pädagogik) konzentriert, andere haben das Fächerspektrum erweitert.

Der *Hochschulbereich in Südkorea* ist ebenfalls heterogen und hierarchisch strukturiert. Es gibt Colleges, Graduate schools und Universitäten von verschiedener Größe, inhaltlicher Ausrichtung und Qualität. Der Wettbewerb zwischen verschiedenen Hochschulträgern und Ideen gilt als charakteristisch. Der Hochschulsektor besteht aus einem großen privaten (80 % der Hochschulen und 90% der Studierenden) und einem kleinem staatlichen (20 % der Hochschulen und 10 % der Studierenden) Sektor; wobei die staatlichen Einrichtungen als prestigereicher gelten als die privaten.

Wie Japan gilt Südkorea als *Bildungsmeritokratie*. Bildung ist die bedeutsamste Aufstiegschance in einer hierarchischen Gesellschaft. Ein (begehrter) Studienplatz an einer der angesehenen Hochschulen bedeutet die Möglichkeit zu einer erfolgreichen Berufskarriere und hohem sozialen Status. Entsprechend hart ist der Konkurrenzkampf um die Hochschulzulassung (*hohe Selektivität*). Ebenfalls wie in Japan sind die privaten Investitionen in Bildung und die Beteiligung an Hochschulbildung sehr hoch. Seit den 1980er Jahren hat eine erhebliche Bildungsexpansion stattgefunden, die immer noch anhält und ungewöhnlich hoch ist: Mehr als 80 Prozent der OberschulabsolventInnen schreiben sich im College ein.

Die zehn südkoreanischen Frauenuniversitäten sind auch *quantitativ ein nennenswerter Sektor* des Hochschulbereichs, obwohl ihr Wachstum mit der schnellen Expansion des Hochschulbereichs nicht Schritt gehalten hat. 1993 besuchten 20 Prozent aller koreanischen Studentinnen eine der zehn Frauenuniversitäten. Diese haben für Südkorea einen hohen Stellenwert als „Lieferantinnen“ weiblicher Führungskräfte. Auch sind sie die *Orte für weibliche akademische Karrieren* bis zu Fachbereichs- und Hochschulleitungen, denn unter den Lehrenden an koreanischen Hochschulen gibt es nur wenig Frauen und besonders an den renommierten staatlichen koedukativen Universitäten sind Frauen in Leitungspositionen kaum zu finden.

Das *philippinische Hochschulsystem* ist ebenfalls als heterogen zu beschreiben, es besteht aus Universitäten, Colleges, Spezial- und Verwaltungshochschulen und weiteren Ausbildungseinrichtungen in öffentlicher (staatlicher, regionaler bzw. lokaler) oder privater (konfessioneller und nicht-konfessioneller Trägerschaft). Der weit überwiegende Teil der Hochschulen (drei Viertel mit ca. 55 % der Studierenden) sind private Einrichtungen, davon sind wiederum die meisten For-profit-Einrichtungen. Dieser kommerzielle „Hochschulmarkt“ gilt als wenig reguliert und qualitativ wenig entwickelt; während einige der privaten Non-profit-Hochschulen,

oft in kirchlicher Trägerschaft, zu den Elitehochschulen zählen. Auch innerhalb des öffentlichen Hochschulsektors gibt es eine Differenzierung: viele haben eine geringe akademische Qualität und sind unterausgestattet, während einige hohes Renommee genießen. Zum Sektor der privaten Non-profit-Hochschulen gehört auch die Philippine Women's University (PWU).

Auch in den Philippinen ist Bildung wichtig für den beruflichen Erfolg und hat große Bedeutung. Dennoch scheint Bildung nicht den gleichen zentralen Stellenwert wie in der japanischen und koreanischen Gesellschaft zu haben. Charakteristisch für das philippinische Bildungssystem ist, dass die Beteiligung von Frauen auf allen Bildungsebenen (unter SchülerInnen, Studierenden und Lehrenden und auch bei der Berufsausbildung), in allen Bildungssektoren und vielen Fächern die der Männer übersteigt. Allerdings gibt es keine Informationen über die Beteiligung auf den Leitungsebenen der Hochschulen. In den letzten Jahrzehnten expandierte das Hochschulsystem stark, allerdings studieren immer noch *nur 23 Prozent* eines Altersjahrgangs; damit liegen die Philippinen unter dem Durchschnitt für Entwicklungsländer. Wie groß der demographische Druck auf den Hochschulsektor durch steigende Bildungsnachfrage der stetig wachsenden Bevölkerung tatsächlich ist, lässt sich nicht beurteilen, weil Zahlen zu Bewerbungen und Zulassungen fehlen. *Selektivität* im philippinischen Hochschulbereich kann für die Ebene oberhalb des Bachelor-Abschlusses vermutet werden, denn hier gibt es verhältnismäßig wenige Angebote.

Die philippinische Women's University hat – mit etwas mehr als 10.000 Studierenden – quantitativ auf den ersten Blick wenig Gewicht im philippinischen Hochschulwesen; allerdings gehört sie zu den wenigen Privathochschulen, die auch Master- und Promotionsstudien anbieten. Als eine von nur 39 nicht-konfessionellen privaten Universitäten spielt sie dennoch eine große Rolle für das Frauenstudium besonders für die Qualifizierung oberhalb des Bachelor-Abschlusses.

Das *indische Hochschulwesen* ist ebenfalls sehr heterogen und hierarchisch strukturiert. Es hat seine strukturellen Wurzeln im britischen Hochschulsystem. Es gibt sehr große und kleine Hochschulen, solche in öffentlicher Trägerschaft (zentralstaatliche und bundesstaatliche), private, öffentlich geförderte Stiftungsuniversitäten bzw. Non-profit-Hochschulen sowie einen stark expandierenden, wenig regulierten kommerziellen Sektor mit unterschiedlichsten Hochschulen, die sich weitgehend auf marktgängige Studienangebote konzentrieren. Charakteristisch für das indische Hochschulsystem ist eine sehr kleine Spitze staatlicher Elitehochschulen in den großen Metropolen, der eine große Zahl von Provinzhochschulen gegenüber steht. Außerdem existiert ein sehr großer College-Sektor (fast 50 Colleges pro Universität). Der Staat

greift stark regulierend ein und finanziert das Hochschulsystem weitgehend. Ein weiteres Merkmal und zugleich ein zentrales Problem des indischen Hochschulsektors ist die seit den 1990er Jahren rasant steigende Studiennachfrage bei relativ wenigen Studienplätzen. Die *Konkurrenz um einen Studienplatz* an einer der Elitehochschulen ist besonders groß, da eine gute Hochschulausbildung als Garant für eine gute Beschäftigung gilt. Das Studium an indischen Universitäten ist kostenpflichtig, wobei die Studiengebühren die großen Unterschiede zwischen den Universitäten widerspiegeln.

Welche *quantitative Rolle Frauenuniversitäten* im indischen Hochschulbereich spielen, ist schwer zu beurteilen, da kaum institutionsübergreifende Informationen über die indischen Frauenuniversitäten vorlagen. Evaluationspapiere der Universities Grants Commission betonen für die Frauenuniversitäten immer wieder ihre große lokale Bedeutung für die Frauenbildung. Angesichts der großen Nachfrage insbesondere im ländlichen Bereich, für die auch die Zahl von mehr als 1.600 „reinen“ Frauen-Colleges spricht, dürften Frauenuniversitäten für Frauen eine wichtige Facette in einem facettenreichen Hochschulsystem sein.

Das *Hochschulsystem des Sudan* ist relativ klein. Zum Zeitpunkt der Unabhängigkeitserklärung des Landes existierten drei Universitäten. Das System expandierte in zwei Wellen (in den 1950er Jahren und derzeit). Der Sudan gehört zu den Ländern mit sehr niedrigem Brutto-sozialprodukt. Daher ist der Hochschulsektor akut unterfinanziert und es fehlt an qualifiziertem Lehrpersonal für neu gegründete Hochschulen. Dies sind zentrale Probleme des sudanesischen Hochschulsystems. Zudem gibt es eine ungleiche regionale Verteilung der Studienmöglichkeiten. Die Hochschulen sind nicht autonom, denn der Staat greift stark regulierend in die Angelegenheiten der Universitäten – bis in inhaltliche und personale Belange – ein. Das Hochschulsystem ist *heterogen*; es gibt staatliche und private, große und kleinere Universitäten mit verschieden breiten Studienangeboten und unterschiedlicher akademischer Qualität. Jedoch sind durch die sehr begrenzte Möglichkeit des Zugangs zum Hochschulstudium und die fehlende Autonomie der Universitäten die Vorteile der Heterogenität (Bildungsangebote für unterschiedliche Studierendengruppen, Ansprüche, Voraussetzungen, Berufswünsche etc. zu ermöglichen) wenig spürbar. An der Spitze der *Hochschulhierarchie* stehen die drei größten Universitäten des Landes (University of Khartoum; Omdurman Islamic University und University of Juba). Die Situation im *Sudan* ist aufgrund der unzureichenden Datenlage schwierig einzuschätzen. Zwar ist Hochschulbildung auch hier ein wichtiger Faktor für beruflichen Erfolg, der Zugang zu Bildung und insbesondere zu Hochschulbildung ist jedoch sehr begrenzt und daher ist akademische Bildung nicht verbreitet. Es besteht eine *große Nachfrage nach Studienplätzen* bei einem geringen Angebot. Um die Nachfrage zu befriedigen, betreibt

die derzeitige Regierung eine aktive Hochschulgründungspolitik. Dies galt bis zu seiner Unabhängigkeit in 2011 insbesondere für den Süden, der als besonders benachteiligt in Bezug auf Studienmöglichkeiten galt.

Die sudanesische Ahfad University spielt eine zentrale politische Rolle und hat großes Gewicht bei der Ausbildung von weiblichen Leitungspersonen im akademischen und im gesellschaftspolitischen Bereich, insofern bildet sie eine Frauen-Elite aus. Die quantitative Ausbildungsfunktion tritt hinter dieser Funktion zurück.

Das *US-amerikanische Hochschulwesen* gilt als „Musterbeispiel“ für ein heterogenes Hochschulsystem. Es gibt kaum einheitliche Strukturen. Charakteristisch ist der große Sektor der Colleges, die „Undergraduate-Ausbildung“ anbieten. Forschungsuniversitäten und solche mit Promotionsstudiengängen bilden einen kleinen Teil des Hochschulsystems. Das extrem facettenreiche Hochschulwesen macht es möglich, für nahezu jeden Bedarf eine entsprechende Ausbildungsstätte im tertiären Sektor zu finden. Hinzu kommt, dass die Hochschulen weitgehend autonom sind. Wettbewerb gilt als Leitprinzip. Die Hochschulen sind je nach Ranking bzw. Renommee unterschiedlich selektiv. Zu den Elitehochschulen zählen sowohl private als auch öffentliche Universitäten. Die *quantitative Rolle von Frauenhochschulen in den USA* (84¹⁷² von insgesamt 4392 Hochschulen sind Women's Colleges und Universities) wird in der Sekundärliteratur selten thematisiert. Ungeachtet ihrer Zahl haben Frauenhochschulen in der öffentlichen Wahrnehmung eine große Bedeutung für das amerikanische Hochschulsystem. Sie sind besonders „empowernd“ und damit besonders erfolgreich bei der Ausbildung. Dabei gilt vor allem den Ostküsten-Colleges wegen ihrer hohen Qualität die Aufmerksamkeit. Wie auch in Japan, gibt es in den USA eine starke *Differenzierung innerhalb der Gruppe der Frauenhochschulen*: Sie unterscheiden sich erheblich sowohl im Hinblick auf ihre Studentinnenklientel (z.B. ehemals „katholische“ oder „schwarze“ Women's Colleges), die Kosten für das Studium, Studienabschluss-Niveaus und Fächer, sowie (wie bereits erwähnt), Reputation und qualitativen Anspruch.

14.4 Sozio-kulturelle und ökonomische Kontextfaktoren

Frauenbildung ebenso wie Frauenhochschulbildung hat immer auch eine politische Dimension. Daher stehen im Folgenden aktuelle *sozio-kulturelle und ökonomische Kontextfaktoren* (in Anlehnung an Costas 1995) im Zentrum der Analyse. Dazu gehören der gesellschaftlich ak-

¹⁷² Nach Angaben der Women's College Coalition (o.J.).

zeptierte Aktionsradius von Frauen im jeweiligen Land, die Geschlechterkonstellationen im Wissenschaftssystem, die Stärke von Frauenbewegungen; die Akzeptanz von Frauenrechten und die Verbreitung des Gleichstellungsgedankens.

In den Debatten um Frauenuniversitäten wird implizit davon ausgegangen, dass Monoedukation besonders in stark geschlechtersegregierten Gesellschaftssystemen von Bedeutung ist. Demnach wäre die Bedeutung von Frauenuniversitäten in Ländern mit starker Marginalisierung von Frauen besonders hoch – zumindest können manche Stimmen in der Debatte so „gelesen“ werden. Daraus folgend müssten es in den Ländern, in denen Frauenuniversitäten existieren, schlechter um die Gleichstellung der Geschlechter bestellt sein als in vergleichbaren Ländern. Ob es für diese Auffassung Anhaltspunkte gibt oder ob im Gegenteil ein hohes Maß an Gleichberechtigung ein Kennzeichen für die untersuchten Länder ist, soll im Folgenden anhand der Ergebnisse der Sekundäranalysen in den vorangegangenen Länderkapiteln diskutiert werden.

14.4.1 Gesetzliche Gleichberechtigung, Einfluss der Frauenbewegung

In nahezu allen Ländern der Untersuchung ist die Gleichstellung der Geschlechter gesetzlich geregelt (mit Ausnahme des Sudan). Dennoch gibt es faktisch eine deutliche Geschlechtertrennung in der Gesellschaft und auf dem Arbeitsmarkt in *Indien, Japan, Korea, Sudan und den Philippinen*. In unterschiedlichen Abstufungen sind diese Gesellschaften patriarchal geprägt. Auch in den USA ist die faktische gegenüber der gesetzlichen Gleichstellung der Geschlechter nicht erreicht, wie der Blick auf die globalen Indizes zeigt (vgl. Tabelle 34)

Japan besitzt eine *traditionsreiche und aktive Frauenbewegung*, deren politischer Einfluss jedoch als begrenzt eingeschätzt wird. Die Gesetzgebung zur Chancengleichheit (seit 1986) ist – z.B. im beruflichen Bereich – wenig wirksam. In vielen gesellschaftlichen Bereichen finden sich traditionelle Geschlechtsrollenzuschreibungen, so auch in Hochschule und Beruf. Karrieren für Hochschulabsolventinnen sind, im Gegensatz zu männlichen Absolventen, eher Assistenz-Positionen. Frauen finden sich kaum in Entscheidungspositionen in Wirtschaft und Politik. Der *Arbeitsmarkt* ist stark gendersegregiert; nach Geschlechtern getrennte Karrieren und sehr unterschiedliche Vergütung sind üblich. Dennoch ist die Partizipation von Frauen auf dem Arbeitsmarkt hoch und die Schere zwischen formaler Qualifikation und Karrierechancen von Frauen klafft sehr weit auseinander. Japan gilt als Land der Bildungsmeritokratie¹⁷³,

173 Zur Kritik am Konzept der Bildungsmeritokratie vgl. Solga 2005.

in dem sich Positionen und sozialer Status vermeintlich vorrangig an den zertifizierten Leistungen im Bildungssystem orientieren; dass diese Norm nicht für beide Geschlechter gleichermaßen gilt, wird wenig hinterfragt. Das japanische Bildungssystem wirkt in hohem Maß als Selektionsinstrument für die beruflichen und sozialen Chancen; hier stehen die vorwiegend von Männern besuchten 4-Jahresuniversitäten (bes. die wenigen Eliteuniversitäten) an der Spitze. Auch eine spezifische Ausrichtung der Frauenbildung etwa auf Haushalt und Erziehung reflektieren traditionelle Geschlechtsrollenzuschreibungen. Die *Frauenanteile an Entscheidungspositionen* in Politik, Wirtschaft und Hochschule/Forschung sind in *Japan* im Verhältnis zu anderen Industrienationen sehr niedrig (vgl. Abbildung 9 und 10).

Auch in *Korea* herrscht faktisch eine Geschlechtertrennung in der Gesellschaft und auf dem Arbeitsmarkt. Die Gesellschaft ist geprägt von konfuzianischen und patriarchalen Traditionen und einer Marginalisierung von Frauen im wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Leben („Neo-Patriarchat“).

Die *Philippinen* weisen ebenfalls eine Unterrepräsentanz von Frauen in Entscheidungspositionen in Ökonomie und Politik auf. Das Frauenwahlrecht gibt es seit 1937; es existiert eine fortschrittliche Gleichstellungsgesetzgebung, der eine faktische Ungleichheit entgegensteht. Das patriarchale System wird von Kirche, Medien und Bildungssystem reproduziert und spiegelt sich auch im stark gendersegregierten *philippinische Arbeitsmarkt mit seinen ungleichen Karrierechancen und seinen großen Vergütungsdifferenzen*.

In *Indien* gibt es zur Gleichstellung zwar umfangreiche rechtliche Regelungen, dennoch aber immer noch eine Marginalisierung von Frauen im wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Leben. Zwar haben Frauen aus der Oberschicht Chancen, Entscheidungspositionen zu bekleiden, insgesamt sind die Frauenanteile in Entscheidungspositionen in Politik, Wirtschaft und Hochschule/Forschung jedoch niedrig, ebenso die Partizipation auf dem Arbeitsmarkt. Trotz der Gleichstellungsgesetzgebung gibt es keine Quotierungen für Frauen im politischen Entscheidungsbereich auf nationaler Ebene wie es sie z.B. für ethnische bzw. soziale Gruppen (Kasten) gibt.

Im *Sudan* gibt es keine weit reichende Gleichstellungsgesetzgebung: Frauen sind im wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Leben marginalisiert. Die Frauenanteile in Entscheidungspositionen in Politik, Wirtschaft, Hochschule und Forschung sind sehr niedrig.

Südkorea: Der Staat hat als Autorität einen paternalistischen Erziehungsanspruch gegenüber der Bevölkerung. Zu diesem im Konfuzianismus begründeten System gehört neben einer strengen Hierarchie traditionell auch die strikte Trennung der Geschlechter. Seit Mitte der

1980er Jahre gibt es eine starke Frauenbewegung, die Einfluß auf die Regierungspolitik hat.¹⁷⁴ Die Beteiligung der Frauen auf dem Arbeitsmarkt ist hoch.

14.4.2 Geschlechterverhältnisse und sozio-ökonomische Lage nach globalen Indizes

Um die Geschlechterkonstellationen in den untersuchten Ländern und die sozio-ökonomische Lage zu beurteilen, wurden in den vorgelegten Länderanalysen ergänzend die Ergebnisse einiger globaler Indizes herangezogen. Zur Beurteilung der Geschlechterverhältnisse werden die Gender-Indizes des United Nations Development Programme (Gender Development Index (GDI) und Gender Empowerment Measure (GEM) sowie der Gender Gap Report (Hausmann, Tyson, Zahidi 2007) des World Economic Forum) herangezogen. Zur Diskussion der ökonomischen Rahmenbedingungen wurde der Human Development Index (HDI) des United Nations Development Programs betrachtet.¹⁷⁵

Tabelle 34. Human Development Index der untersuchten Länder

HDI-Rang	Land	Human Development Index (HDI)
10	Japan	0,96
13	USA	0,956
26	Südkorea	0,937
105	Philippinen	0,751
124	Indien	0,612
150	Sudan	0,531
Vergleichsgrößen		
	Ostasien und pazifische Region	0,77
	Sub-Sahara Afrika, ges.	0,514
	OECD-Länder	0,932
	Welt	0,753

Quelle: United Nations Development Programme (UNDP) 2009.

Der „Human Development Index“ des UNDP gibt Auskunft über den Lebensstandard in den drei Dimensionen Gesundheit (Lebenserwartung), Bildung (Alphabetisierung) und Ökonomie (Pro-Kopf-Einkommen) (Payer 2001). Da diese Kriterien meist ökonomisch beeinflusst sind, ist es nicht verwunderlich, dass die wirtschaftlich weit entwickelten Länder Japan und USA weit vor Korea liegen, die Philippinen mit einem größeren Abstand darauf folgen (Rang 152),

¹⁷⁴ Die erste Frauenministerin war z.B. die Vorsitzende des Dachverbandes der „progressiven“ Frauenbewegungen (Mihee 2003).

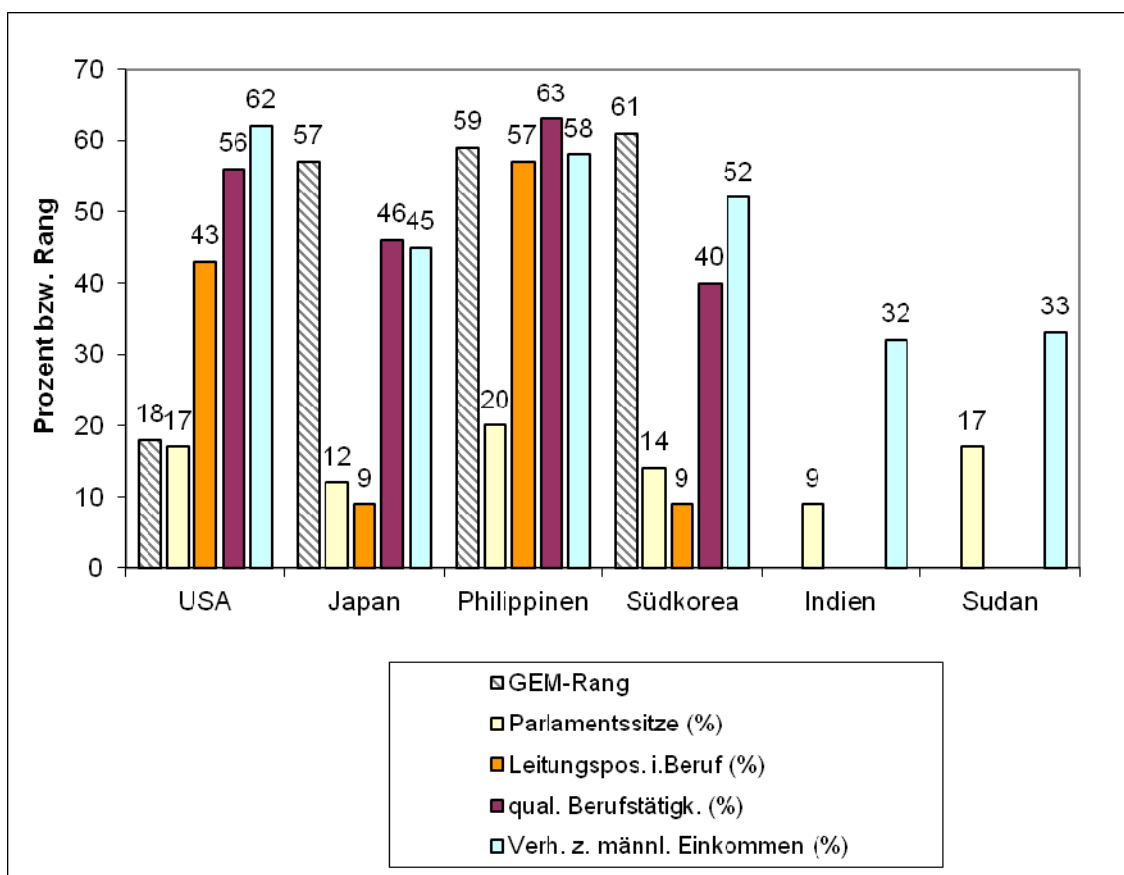
während Indien und der Sudan zur Gruppe der Länder mit dem niedrigsten Human Development Index gehören.

Bei den Ergebnissen des *Gender Development Index (GEM)*, der ebenfalls die Daten des Lebensstandards berücksichtigt – allerdings geschlechtsspezifisch differenziert – führt ebenfalls Japan (Rang 14) vor den USA (Rang 19) die Reihenfolge der untersuchten Länder an, es folgen Korea (Rang 25), mit einigem Abstand die Philippinen (Rang 86), Indien (Rang 114) und der Sudan (Rang 127) von 157 Ländern. Während die wirtschaftlich starken Länder USA, Japan und Südkorea im oberen Viertel des Welt-Rankings liegen, nehmen Indien und der Sudan Ränge im unteren Viertel ein und die Philippinen haben einen mittleren Rangplatz (siehe Abbildung 10).

Ein anderer globaler Index, das *Gender Empowerment Measure*, ermöglicht einen differenzierteren Blick auf das Verhältnis der Geschlechter in den Ländern, denn es berücksichtigt besonders *politische Partizipation, Leitungspositionen im Beruf und das Verhältnis der Einkommen nach Geschlecht*. Hier liegen die USA deutlich auf einem der vorderen Ränge im Weltvergleich (Rang 18 von insgesamt 155 Ländern; vgl. Abbildung 9). Die differenzierte Betrachtung der einzelnen Indikatoren des GEM zeigt jedoch, dass die USA vor allem bei der ökonomischen Partizipation vorne liegen, während sie in bei der politischen Partizipation gleichauf mit dem Sudan und hinter den Philippinen liegen, und dass Japan an zweitletzter Stelle vor Indien steht. Auch beim Anteil von Frauen in Leitungspositionen liegen die USA hinter den Philippinen.

¹⁷⁵ Zur Kritik an und zur Aussagefähigkeit von internationalen Indizes vgl. die ausführliche Diskussion in Kapitel 5 in dieser Arbeit.

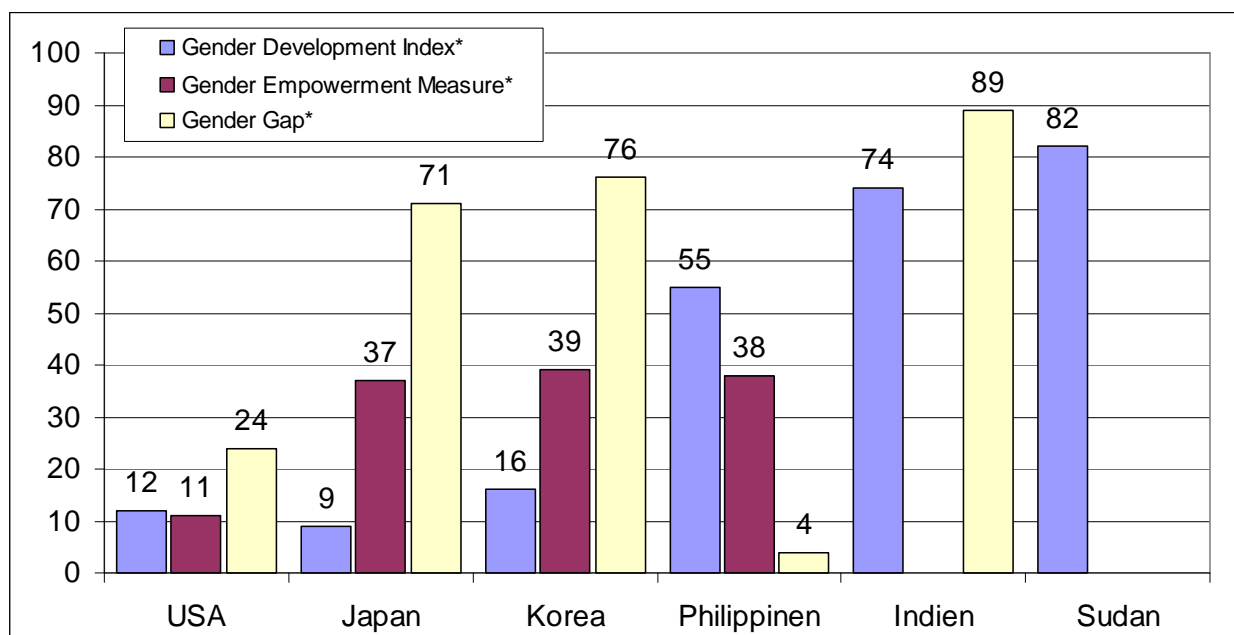
Abbildung 9: Das Gender Empowerment Measure und seine Indikatoren für Japan, USA, Südkorea, die Philippinen, Indien und den Sudan 2007



Quelle: Zusammenstellung nach Daten des United Nations Development Programme (UNDP) 2009

Insgesamt zeigt sich der Gender Empowerment Index, dass sich die politische und wirtschaftliche Machtverteilung zwischen den Geschlechtern in den untersuchten Länder weniger ähnlicher ist als bei den deutlichen sozio-ökonomischen und politischen Unterschiede hätte erwartet werden können. Besonders zeichnet sich ab, dass Japan, Korea und die Philippinen eine nah beieinander liegende Gruppe bilden.

Abbildung 10: Gender Development Index, Gender-Empowerment Measure und Gender Gap-Ränge der untersuchten Länder im Vergleich (bereinigte Ränge)



* bereinigte Ränge (GDI 100= 157; GEM 100=155; Gender Gap 100=128)

Quelle: Nach Daten des United Nations Development Programme (UNDP) 2009 und des Gender Gap Report der Weltbank 2007.

Wenn die Ergebnisse des *Gender Gap Report des World Economic Forum*¹⁷⁶ (Hausmann, Tyson Zahidi 2007) hinzugezogen werden, zeigt sich eine noch deutlichere Verschiebung zugunsten der Philippinen, die trotz eines relativ ungünstigen Lebensstandards eine positive Bewertung der Geschlechtergerechtigkeit aufweisen, während z.B. die Industrienation Japan, knapp vor Korea, auf einem relativ schlechten 71. Rang platziert ist. Der Gender Gap-Index nimmt politisches Empowerment, die Bildungsbeteiligung auf den verschiedenen Stufen des Bildungssystems, die Beteiligung auf dem Arbeitsmarkt, Einkommen, Leitungsfunktionen sowie Gesundheitsdaten im Verhältnis Frauen zu Männern als Ausgangspunkt. Dass die Philippinen in diesem Index mit Abstand die Reihe der untersuchten Länder anführen, dürfte auch in der hohen Bildungsbeteiligung der Frauen in den Philippinen und in der Tatsache zu suchen sein, dass zum Zeitpunkt der Erhebung eine Frau Staatspräsidentin war, während im Fall der USA und Japans vermutlich die verhältnismäßig geringe Beteiligung an hohen politischen Ämtern sowie die z.T. geringere Partizipation auf dem Arbeitsmarkt ausschlaggebend sind.

¹⁷⁶ Dieser Index soll eine bessere Beurteilung der Geschlechtergerechtigkeit ermöglichen, bei der Berechnung dominiert der Vergleich zwischen den Geschlechtern über allgemeine Kennzahlen: Aus jedem Unterindex fließt das Verhältnis zwischen Männern und Frauen in die Berechnung ein. Auch hier wird politische Beteiligung bewertet, zusätzlich werden beim Unterindex Bildung auch die Einschreibequoten an Hochschulen differenziert nach Geschlecht hinzugezogen.

14.4.3 Geschlechterkonstellationen im Wissenschaftssystem

Ein vergleichender Blick auf die Bildungsbeteiligung von Männern und Frauen im tertiären Sektor (vgl. die folgende Tabelle) zeigt, dass in zwei Ländern – den USA und den Philippinen – mehr Frauen als Männer im Hochschulsektor eingeschrieben sind. Im Gegensatz zu den USA und den Philippinen sind in Japan¹⁷⁷ und Indien Frauen beim Studium gegenüber Männern offenbar immer noch benachteiligt. In *Indien* hat Bildung – besonders bei den urbanen Eliten – zwar einen hohen Stellenwert und die Nachfrage nach Studienplätzen ist sehr hoch, weite Teile der ländlichen Bevölkerung haben aber nur schwer Zugang zu höheren Bildungsmöglichkeiten; Bildungsangebot und -nachfrage sind regional und sozial sehr unterschiedlich verteilt. Dies drückt sich auch in der niedrigen (12 % Männer bzw. 8 % Frauen) Bruttoimmatrikulationsquote aus.¹⁷⁸ Im Sudan ist der Zugang zu höherer Bildung für beide Geschlechter gleichermaßen schwierig, viele – vor allem männliche Studierende – studieren an Hochschulen in Nachbarländern. Die Bruttoimmatrikulationsquote im Sudan ist die niedrigste unter den hier betrachteten Ländern – und sie ist wegen des Anteils der im Ausland Studierenden nach Geschlechtern differenziert möglicherweise nicht besonders aussagekräftig.

Tabelle 35: Bruttoimmatrikulationsquoten nach Geschlecht in den Hochschulen der untersuchten Länder 2009 (in Prozent)

Land	Männer	Frauen
USA	72	101
Südkorea	117	82
Japan	62	55
Philippinen	26	34
Indien*	12	8
Sudan**	6	6

Bruttoimmatrikulationsquote = Anteil der auf den jeweiligen Bildungsebenen (unabhängig vom Alter) eingeschriebenen Studierenden bzw. Schülerinnen und Schüler an der Gesamtheit der der Bildungsebene korrespondierenden Altersgruppe

* Zahlen von 2002;

** Zahlen von 1999

Quelle: UNESCO Institute for Statistics September 2010.

Für die Beurteilung der Geschlechterkonstellationen im Wissenschaftssystem sind auch die Anteile von Frauen an den Lehrenden an Hochschulen von großer Bedeutung. Wünschens-

¹⁷⁷ Nach den Daten der UNESCO ist die Differenz bei der Beteiligung an Hochschulbildung zwischen Frauen und Männern in Japan seit 2002 noch gewachsen, denn für 2002 lauteten die entsprechenden Daten 47% Frauen; 51 Prozent Männer und 54 % (GER) insgesamt.

¹⁷⁸ Allerdings steigen die Zahlen in Indien, denn 2002 lauteten die entsprechenden GER-Werte 8% (Männer) bzw 5% (Frauen); damit hat sich jedoch die Schere zwischen den Geschlechtern zusätzlich noch etwas stärker geöffnet (UNESCO 2003).

wert wären differenziertere Zahlen zum Anteil an jeweiligen Statusgruppen und an den verschiedenen Hochschultypen und Universitäten. Auch der Anteil von Frauen in Leitungspositionen an Hochschulen (Dekane und Hochschulpräsidenten) würde eine Aussage auf Geschlechtergerechtigkeit im Hochschulsystem ermöglichen. Leider ist es jedoch nur möglich, international vergleichenden Zahlen auf einer hoch aggregierten Ebene zu präsentieren. Die internationalen Statistiken zeigen, dass im Vergleich wiederum die Philippinen deutlich, die USA leicht über und Indien etwas unter dem Weltdurchschnitt liegen, während Südkorea und Japan weit darunter angesiedelt sind.

Tabelle 36: Hochschullehrerinnen in Prozent der Lehrenden an Hochschulen insgesamt

Land	Hochschullehrerinnen (in Prozent)
Philippinen	56
USA	43
Indien	40
Südkorea	29
Japan	17
Sudan	k.A.*
Weltdurchschnitt	42

Quelle: nach Daten des Global Gender Gap Report 2007 (Hausmann; Tyson; Zahidi 2007) und UNESCO Institute for Statistics (UIS) 2010.

* k.A.= keine Angabe

In den Hochschulsystemen der untersuchten Länder sind Frauen in sehr unterschiedlicher Weise repräsentiert. Während in den Philippinen und den USA mehr Frauen als Männer der jeweiligen Altersgruppen studieren und im Weltvergleich überdurchschnittlich viele Frauen an Hochschulen lehren, sind in Japan und Korea zwar die Studierendenquoten der jungen Frauen hoch, dennoch liegen sie unter denen der jungen Männer, und der Anteil der Frauen unter den Lehrenden ist gering. In Indien ist dagegen der Anteil unter den Lehrenden recht hoch, die Studierendenquote der jungen Frauen aber niedrig, sie liegt noch unter der der männlichen Jugendlichen. Damit zeichnet sich eine sehr breite Spanne der Geschlechterkonstellationen im Hochschulsystem der untersuchten Länder ab, die eher dafür spricht, dass es sich um verschiedene Muster der Konstellation handelt als um ein möglicherweise gemeinsames Charakteristium, das einen verallgemeinerbaren Einfluss auf die Existenz von Frauenuniversitäten haben könnte.

14.5 Vergleichende Auswertung der Länderanalysen: Zusammenfassung

Einfluss historisch-politischer Kontextfaktoren

Die *historischen Konstellationen* der frühen Frauenhochschulgründungen im 19. Jahrhundert sind gekennzeichnet durch einen Einfluss sozialreformerischer Bewegungen. Nach der vorhergehenden Analyse ist es wahrscheinlich, dass Diskurse zu Frauenrechten und Frauenbildung im Kontext sozialer Bewegungen wirksam wurden, wie es sie seit Anfang des 19. Jahrhunderts in Europa und den USA gab und dass sie *kontinentübergreifende Wirkung in dem Sinne hatten*, dass sich die Frauenhochschulen gegenseitig Modell standen. Einflusskräfte auf die Gründung von Frauenhochschulen hatten aber auch nationale Befreiungsbewegungen.

Einflüsse der Frauenbewegung: In der historischen Phase der ersten Frauenhochschulgründungen in den untersuchten Ländern finden sich *vielfältige Verbindungen zu Frauenrechtlerinnen bis hin zur Initiative zu einer Hochschulgründung durch eine Frauenrechtlerin*. Auch Einflüsse aus Diskursen um Frauenrechte und Frauenbildung sowie eine *Wechselwirkung zwischen feministischer Politik und Hochschule durch Alumnae, die frauenpolitisch Einfluss nahmen*, lassen sich erkennen. Auch heute findet sich bei einigen Hochschulen eine enge Zusammenarbeit zwischen der jeweiligen Frauenbewegung und den Hochschulen (besonders deutlich im Sudan und in Indien). Eine besondere Stellung nimmt in dieser Hinsicht die Ahfad University ein, die für ihr Land das Zentrum der akademischen Frauenbewegung darstellt.

Frauenuniversitäten waren und sind z. T. Pionierinnen der Frauenbildung: Meist gab es in den untersuchten Ländern eine lange Tradition der Geschlechtertrennung. Viele Frauenhochschulen entstanden aus Mädchenschulen, die die ersten formalen Institutionen zur Mädchenbildung überhaupt waren, und waren dadurch auch ein wichtiger Ort für den Nachweise akademischer Leistungsfähigkeit und Beweis für die Leitungskompetenz von Frauen. Insofern erlangten sie für alle Frauen in diesen Ländern auch eine starke symbolische Bedeutung.

Die *nationalen politischen Konstellationen der ersten Frauenhochschulgründungen in den untersuchten Ländern fallen in die Kolonialperiode der Länder (mit Ausnahme der USA und Japans)*. Angesichts der langen Periode kolonialer Herrschaft lässt sich daraus jedoch kein Schluss auf einen ursächlichen Bezug zu Frauenhochschulgründungen ableiten. Dass häufig Impulse von außen zur Gründung der ersten Frauenhochschulen geführt haben, liegt allerdings sicherlich in der Kolonialgeschichte der betreffenden Länder begründet.

Dass historisch-politische Umbruchsituationen, in denen die etablierten gesellschaftlichen Machtverhältnisse infrage gestellt sind, für Frauen günstig waren, um Bildungsforderungen zu verwirklichen – wie Costas (1995) sie für den Hochschulzugang von Frauen allgemein formuliert hat und die hier in Bezug auf Frauenhochschulen geprüft werden sollte –, lässt sich besonders am Beispiel Japans bestätigen: Die lange geforderte Zulassung der höheren Frauenhochschulen als Hochschulen bzw. Universitäten wurde mit Unterstützung durch US-amerikanische Besatzungsoffiziere nach Kriegsende ermöglicht.

Es fällt auf, dass alle hier untersuchten Länder eine starke und eigenständige Tradition der Frauenuniversitäten haben. Die älteren Frauenuniversitäten, die hier betrachtet wurden – die Begründerinnen dieser Tradition – waren oft Pionierinnen der Mädchen- und Frauenbildung. Sie wurden durch landespezifische Initiativen – oft von Privatpersonen eingerichtet. Impulsgeber waren nicht selten Frauenrechtlerinnen.

Anstelle einer weitgehend eingeständigen Entwicklung wäre auch ein Modelltransfer auf dem Weg der Kolonialherrschaft denkbar gewesen. Dies hätte z.B. in Korea (mit der Kolonialmacht Japan) oder den Philippinen (mit der Kolonialmacht USA) nahe gelegen. Solche direkten Einflüsse ließen sich nicht finden. Dennoch können die Entwicklungen in den untersuchten Ländern nicht gänzlich isoliert voneinander betrachtet werden, denn es zeigen sich in den Gründungsgeschichten durchaus Orientierungen an den Modellen in anderen Ländern (am japanischen Beispiel und an den US-amerikanischen Women's Colleges).

Einfluss der Binnenstrukturen des Hochschulsystems

Alle untersuchten Länder zeichnen sich durch ein heterogenes Hochschulsystem aus. Damit bestätigt sich die *These, dass ein heterogenes Hochschulsystem sich förderlich auf die Entstehung und die Weiterexistenz von Frauenuniversitäten auswirkt.* Außerdem spielt der *private Hochschulsektor* in allen untersuchten Ländern eine wichtige Rolle. In allen Ländern dominieren im privaten Sektor jedoch nicht-profit-orientierte Hochschulträger gegenüber profitorientierten Hochschulen. Die meisten in dieser Arbeit (in Fallstudien oder durch Befragung, siehe Abschnitt 14) untersuchten Frauenuniversitäten gehören zum privaten (non-profit) Sektor des Hochschulsystems. Die Nachfrage nach Studienplätzen ist mit Ausnahme der USA und Japans in den untersuchten Ländern hoch. *Selektivität beim Hochschulzugang* zumindest zu einem Teil der Hochschulen lässt sich für alle der untersuchten Länder bestätigen.

Größe und Funktion des Frauenhochschulsektors: Der quantitative Anteil der Frauenhochschulen am Hochschulsektor insgesamt ist sehr unterschiedlich. Nennenswert scheint er in

Südkorea und in Japan zu sein. Jedoch liegt die *Bedeutung von Frauenhochschulen für den Hochschulbereich* insgesamt und für Frauen als Studentinnen, Lehrende, Absolventinnen oder Studienbewerberinnen auf einer anderen Ebene. Für jedes der untersuchten Länder konnten in der Analyse spezielle Funktionen für das nationale Bildungssystem und die Gesellschaft nachgewiesen werden:

- In Ländern mit männlich geprägtem hoch selektivem universitärem Elitesektor (deutlich in Japan und Korea) können sie als ein qualitativ hochwertiges Universitätsstudium eine *bedeutsame Alternative* für Frauen darstellen.
- In Ländern, in denen Frauen aus verschiedenen Gründen nur unter schwierigen Umständen zu einem Universitätsstudium gelangen können (z.B. Sudan und regional *in Indien*) *machen sie das Studium oft erst zugänglich*. Sie haben für benachteiligte Frauengruppen darüber hinaus große Bedeutung als Zentren des Women's Empowerment sowohl innerhalb als auch außerhalb des akademischen Bereichs. Im Sudan ist die Frauenhochschule zugleich ein *unersetzlicher Knotenpunkt der Frauenbewegung*.
- Auch in einem Hochschulsystem, in dem überproportional viele Frauen als Studierende und Lehrende vertreten sind (wie den Philippinen), können sie eine *bedeutende Rolle für die weibliche Elitenausbildung* spielen.
- In einem sehr etablierten koeduktiven Hochschulsystem wie den USA können sie sich mit dem Ruf, *Frauen besonders erfolgreich* auszubilden, behaupten. Voraussetzung dafür ist aber ein besonders heterogenes Hochschulsystem, das die Existenz von Hochschulen für verschiedene Gruppen und Bedarfe traditionell wertschätzt.

Bedeutsamkeit sozio-kultureller und ökonomischer Kontextfaktoren

Ökonomische Kontextfaktoren scheinen, zumindest aus der makro-ökonomischen Perspektive, auf das Bestehen von Frauenuniversitäten *keinen nennenswerten Einfluss* zu haben.

Die hier untersuchten Länder haben starke, z. T. politisch einflussreiche Frauenbewegungen und weit reichende Gleichstellungsgesetzgebungen, aber es zeigen sich – wenn auch in unterschiedlichem Maße – faktische Benachteiligungen von Frauen bei der politische Machtverteilung und den beruflichen Aufstiegschancen. Dennoch weichen die untersuchten Länder in dieser Hinsicht nicht sehr weit von vergleichbaren Nationen ab. Daher kann nicht von einem einheitlichen Charakteristikum eines *geschlechtersegregierten Gesellschaftssystems* gespro-

chen werden. Die häufig vorgebrachte Annahme, Frauenuniversitäten seien charakteristisch für Länder mit starker Geschlechtertrennung, bestätigt sich daher nicht.

15 Zur Leitbildanalyse der Mission- und Visiontexte der Selbstpräsentationen

Einen Bestandteil der Fallstudien bildeten textanalytische Auswertungen von Vision- und Mission-Statements der 14 Fallbeispiele. In Kapitel 5 wurde gezeigt, dass anhand solcher Texte Informationen über die Leitbilder, d.h. *Selbstverständnis und Zielvorstellungen der Hochschulen* analysiert werden können, um Charakteristika von Frauenuniversitäten zu beschreiben. Mithilfe einer Analyse der Leitbildtexte sollte die These geprüft werden, ob Empowerment als gemeinsames Charakteristikum der Universitäten gelten kann.

Die ausgewählten Universitäten, sind in zwei Ländern die einzige Frauenuniversität; in Ländern, in denen mehrere Frauenuniversitäten existieren, sind Universitäten ausgewählt worden, die ein möglichst großes Spektrum (z.B. in Größe, Tradition, Trägerschaft etc.) abbilden.

Tabelle 37: Für Fallstudien ausgewählte Universitäten

Universität	Land	Art der Untersuchung
Karnataka State Women's University	Indien	Fallstudie + Befragung
Mother Teresa Women University	Indien	Fallstudie + Befragung
Japan Women's University	Japan	Fallstudie + Befragung
Philippine Women's University	Philippinen	Fallstudie + Befragung
Ahfad-University for Women	Sudan	Fallstudie + Befragung
EWHA Women's University	Südkorea	Fallstudie + Befragung
Sookmyung	Südkorea	Fallstudie + Befragung
Texas Women's University	USA	Fallstudie + Befragung
Smith College	USA	Fallstudie + Befragung
Banasthali Vidyapith	Indien	nur Fallstudie
Shreemati Nathibai Damodar Thackersey Women's University	Indien	nur Fallstudie
Tokyo Women's Medical University	Japan	nur Fallstudie
Ochanomizu University	Japan	nur Fallstudie

Die in den Leitbildtexten formulierten Selbstverständnisse und Zielvorstellungen der 14 einzelnen Fallstudien-Universitäten wurden in den Länderkapiteln bereits ausführlich dargestellt. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Textanalyse des gesamten Textkorpus der Mission-Statements herausgearbeitet, welche Leitbildelemente als charakteristische gelten können und ob, gemessen an diesen Leitbildern, von einer Atmosphäre des Empowerment als zentrales Charakteristikum von Frauenuniversitäten gesprochen werden kann.

Zunächst kann zusammenfassend gesagt werden, dass sich die Mission-Statements und Vision-Texte als weitgehend geeignet erwiesen haben, um über Selbstverständnis und Zielvorstellungen der Universitäten Auskunft zu geben. Die ausgewählten Texte sind von unterschiedli-

cher Länge, Ausführlichkeit und Schwerpunktsetzung. Jedoch ist allen gemeinsam, dass sie, wie bei der Anlage der Untersuchung erwartet wurde, den „Auftrag“ ihrer Institutionen beschreiben und Selbstverständnis und Zielvorstellungen der Hochschulen widerspiegeln. Fragen an die Texte waren: Gibt es eine „offizielle Geschlechterprogrammatische“ der Universität? Finden sich z.B. Rollenklischees und –zuschreibungen, wenn ja, welche? Sehen die Universitäten Empowerment als ihre Aufgabe an? Nehmen die Universitäten eine – wie Metz-Göckel (2004b, S. 41) es nennt – „Beweislast für die Effektivität und Legitimität des Andersseins“ wahr, und wenn ja, wie drückt sich dies in den Universitätsleitbildern aus bzw wie wird diese Beweislast bewältigt?

15.1 Wie präsentieren sich die Universitäten?

Ein wichtiges Element der Leitbilder ist ihr Bezug auf die Tradition der Universität: Die meisten untersuchten Universitäten stellen sich als sehr traditionsbewusst dar, beziehen sich auf ihre Geschichte und die Gründungsphilosophie. Dabei betonen sie die Pionierrolle der eigenen Einrichtung, der Studentinnen, Absolventinnen und der Lehrenden (...die erste Schule/Hochschule für Frauen,... die erste Ärztin, Rechtsanwältin, Politikerin etc...).

Darüber hinaus werden ein hoher akademischer Anspruch (Exzellenz in der Lehre, bisweilen auch in der Forschung) und ein hoher ethischer Anspruch betont. Die Vermittlung von Werten spielt eine große Rolle. Häufig beschreiben sich die Universitäten als aktive Anwältinnen für Geschlechtergerechtigkeit (Gender equality, women's rights, women's liberation); wobei unterschiedliche Konzepte von Geschlechtergerechtigkeit existieren.

Spiegelt sich in den Leitbildtexten eine Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung wider, z.B. einer Fremdzuschreibung von außen, „die in einem Women's-College eine antiquierte Einrichtung der Frauenbildung sehen und ihm unterstellen, auf einem Differenzkonzept zu beruhen, etwa in der Art, dass Frauen ganz anders seien als Männer und sich deshalb nicht gemeinsam mit Männern bewähren wollen“ (Metz-Göckel 2004b, S. 40) und dem Selbstverständnis der Universität? Wird eine solche Fremdzuschreibung antizipiert und beantwortet?

Zwar präsentieren sich einige Universitäten deutlich mit differenztheoretischen Geschlechterkonzepten, in denen die Anerkennung und Wertschätzung der weiblichen Differenz propagiert werden („true gender equality = difference; „gentle power to change the world“, „weibliche Werte“ = Flexibilität, Harmonie, Feinfühligkeit, Frieden und Einklang mit der Natur); dies erfolgt allerdings mit großem Selbstbewusstsein im Hinblick auf das Potenzial der Stu-

dentinnen. Bei anderen Universitäten ist eine Zuordnung zu einem differenztheoretischen Geschlechterkonzept nicht möglich, dennoch argumentieren alle Leitbilder (mit Ausnahme der Tokio Medical Women's University, die sich dem Thema entzieht) auf der Basis einer Geschlechterdichotomie. Meist wird jedoch ein Geschlechterkonzept präsentiert, das sich auf die gesellschaftliche Praxis der Geschlechterverhältnisse bezieht und von fast allen Universitäten thematisiert wird. Die Universitäten sind sich darin ähnlich, dass sie Geschlechtergerechtigkeit einfordern und sich als Institutionen aktiv dafür einsetzen, zur Herstellung von Gleichheit und Gerechtigkeit in den Geschlechterverhältnissen und zur Demokratisierung der Geschlechterverhältnisse beizutragen.

In einigen Fällen treten allerdings auch andere Differenzierungsfaktoren in den Vordergrund, z.B. in Forderungen nach gleichen Bildungschancen (für Frauen) unabhängig von Religion, ethnischer und sozialer Herkunft (zwei indische Universitäten) und in „Diversity“-Appellen (US-amerikanische Universitäten).

15.2 Empowerment von Frauen als Programm von Frauenhochschulen

Abschnitt 5.3 dieser Arbeit hatte gezeigt, dass Empowerment-Strategien meist die Elemente Reflexivität, Transitivität (Ermöglichen, Unterstützen von Selbstbestimmung, Ressourcenbereitstellung) sowie eine politische Dimension vereinen. Im Empowerment-Konzept werden Dimensionen sozialer Ungleichheit und damit die zugrunde liegenden Strukturen sowie die Partizipation an gesellschaftlichen Entscheidungsstrukturen aufgegriffen; nicht zuletzt geht es darum, Individuen oder Gruppen in die Lage zu versetzen, Veränderungen anzustoßen oder in politische Handlungskompetenz umzusetzen. Wenn Frauenuniversitäten Empowerment als Ziel für ihre Studentinnen verfolgen, so die Schlussfolgerung, gehen sie zunächst von einem prinzipiellen Ungleichheitsparadigma aus, das mit struktureller Ungleichheit (für Frauen) verbunden ist und mit einem Defizit an Partizipation in Entscheidungsstrukturen. Da sich Empowerment sowohl auf äußere Verhältnisse als auch auf innere Bedingungen wie Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein richten kann (Nayak und Mahanta 2009), sollen die Studentinnen individuell gestärkt werden, um diesen Ungleichheiten aktiv zu begegnen und ihre gesellschaftliche Partizipation zu erweitern. Amerikanische Women's Colleges repräsentieren diese Zielsetzung in besonderem Maß, denn ein „Empowerment“ der Studentinnen gilt dort als rechtliche Begründung für die Monoedukation.

In der vorliegenden Untersuchung sollte geprüft werden, ob sich Empowerment als dominantes Charakteristikum in den untersuchten Hochschulleitbildern findet, somit Teil der Identität der Hochschule ist.

Zunächst ist festzustellen, dass die Leitbildtexte der meisten Fallbeispiele die Studentinnen, zuweilen auch als weitere Nutzerinnen der Hochschulangebote – in den Mittelpunkt stellen und dass in den meisten Selbstdarstellungen „Empowerment“ als Auftrag der Universität hervorgehoben wird. Oft wird dies mehrfach bzw. an hervorgehobener Stelle in den Texten präsentiert (z.B. im einleitenden Absatz, als Motto etc.). Damit ist das Element des Empowerment (zusammen mit der Leadership/Elite-Ausbildung und der Geschlechtergerechtigkeit) das wichtigste gemeinsame Merkmal der Leitbilder.

Die Notwendigkeit für ein Empowerment von Frauen wird begründet mit dem wachsenden Bedarf an qualifizierten Frauen für Leitungspositionen bzw. der Ausbildung einer weiblichen Elite für die Bewältigung von gesellschaftlichen bzw. globalen Herausforderungen. Zu letzteren zählen gesellschaftliche Defizite (genannt werden z.B. Demokratie, Menschenrechte, Einkommensverteilung, Bevölkerungsentwicklung, Gerechtigkeit, Humanismus, Moral, Gemeinschaftssinn, zivilgesellschaftliches Engagement). Damit verknüpft sich Empowerment eng mit dem Leadership-Motiv, das sich in der überwiegenden Mehrzahl der Fälle ebenfalls findet (s.u.). Durch den Einsatz qualifizierter Frauen in Leitungspositionen (als „neue“ Elite) soll die Gesellschaft/soll die Welt verändert werden. Insofern bestätigt sich die eingangs getroffene Feststellung einer politischen Dimension des (Frauen-)Empowerment-Begriffs für Frauenuniversitäten.

Wie soll Empowerment stattfinden?

Frauen in den Mittelpunkt zu stellen, wird in den Leitbildtexten mehrmals genannt. Die stillschweigende Prämisse dabei ist, dass durch diese besondere Aufmerksamkeit eine Frauenfördernden Atmosphäre erzeugt wird, die an koedukativen Einrichtungen – oder in der Alltagsumgebung allgemein – nicht gegeben ist. Persönlichkeitsbildung wird ebenfalls als zentrales Ziel der Universitätsaktivitäten dargestellt. In den Selbstdarstellungen der meisten Universitäten dominiert dieser Aspekt weit gegenüber der Wissensvermittlung oder der Vermittlung professioneller oder akademischer Kompetenzen. Persönlichkeitsentwicklung gilt zugleich als das wichtigste Instrument für das Empowerment der Studentinnen. Im Detail soll sich die Persönlichkeit der Studierenden entwickeln durch „Vermittlung von Selbstwusstsein“ und „Selbstsicherheit“ (am häufigsten genannt), Förderung der Unabhängigkeit/des kritischen

Urteils, durch individuelles intellektuelles Wachstum, durch die Vermittlung positiver Erfahrungen. Zu den positiven Erfahrungen und zur Stärkung des Selbstbewusstseins gehören auch die hohe Akzeptanz für Fehler, individuelle Entscheidungskompetenz der Studentinnen sowie die Hochschule als Feld für Leadership-Training der Studentinnen.

Die Basis für diese Persönlichkeitsbildung ist „das unbegrenzte Vertrauen in das Potenzial von Frauen“. In drei Fällen wird dies explizit so formuliert; in vielen weiteren kann die hohe Erwartung in das Entwicklungspotenzial der Studentinnen als stillschweigende Prämisse des angestrebten Ziels der Veränderung der Gesellschaft/der Welt durch die Absolventinnen gelten.

Empowerment und Netzwerke

In zwei Fällen wird das aufgebaute Netzwerk der Universitäts-Alumnae als Instrument des „Empowerments“ für Studentinnen bezeichnet und damit bestätigt, was Metz-Göckel (2004b, S. 149) für die US-amerikanischen Women's Colleges konstatierte, „Die hervorragende Ausbildung, die einige Frauencolleges in den USA anbieten, ist für junge Frauen vor allem deshalb attraktiv, weil sie in Netzwerke erfolgreicher Frauen hineinsozialisiert werden und der Abschluss ihnen die Tür und Tor für eine weitere Karriere öffnet“ (Metz-Göckel 2000, S. 149).

15.3 Ethik, Wertevermittlung

Einige Hochschulen legen neben der Persönlichkeitsentwicklung auch großen Wert auf Charakterbildung und stellen dies als zentrales Ziel der Interaktion mit den Studentinnen heraus. Dies sind oft zugleich Hochschulen, die einen ausformulierten Wertekanon als Bestandteil ihres Institutionsleitbildes präsentieren. Dabei werden in vier der 14 Fälle die Vermittlung christlicher Werte als richtungweisend genannt, in weiteren vier Fällen die Vermittlung (hoher) ethischer Prinzipien und moralischer Standards für die Gesellschaft. Wichtige Schlüsselbegriffe sind hier „Gemeinschaft“, „Freiheit“, „Gerechtigkeit“, „Frieden“, „Harmonie“ und „Respekt“. Der zentrale Begriff in fast allen Leitbildern ist „Verantwortung“. Diese bezieht sich meist auf die Gesellschaft (seltener auch auf den Beruf oder die Wissenschaft), aber auch auf die Nation, die Region bzw. die Weltgesellschaft. Die Studentinnen werden von der Universität mit Wissen, Kompetenzen und Selbstvertrauen ausgestattet, um damit Verantwortung (im Sinne der oben angeführten Werte) zu übernehmen. Verantwortung übernehmen impliziert zugleich, dass die Studentinnen damit eine größere Bedeutung (als bisher) in den ge-

nannten Sphären der Gesellschaft, der Nation, der Welt spielen sollen (explizit in der Aufforderung der Ahfad University an ihre Studentinnen ausgedrückt, eine stärkere Rolle in der sudanesischen Gesellschaft zu spielen und als Motor des gesellschaftlichen Wandels zu fungieren).

Wenn die Universitäten, wie eingangs vermutet, sich einer „Beweislast für die Effektivität und Legitimität des Andersseins“ gegenüber sehen und sich dies in den Leitbildern widerspiegelt, dann am ehesten in dieser hohen Erwartung an die gesellschaftliche Wirksamkeit ihrer Absolventinnen. Denn diese sollen im positiven Sinne „die Welt verändern“, indem sie gesellschaftliche Probleme lösen.

Teil IV

Schlussbemerkungen

16 Synthese und Diskussion der Ergebnisse

In den vorangegangenen Kapiteln habe ich mich dem Untersuchungsgegenstand Frauenuniversitäten empirisch in unterschiedlichen Untersuchungsschritten genähert. Dazu gehörten 1. eine schriftliche Institutionenbefragung, 2. Länderanalysen, hier die Bestimmung nationaler Kontextfaktoren durch eine Dokumentenanalyse zu den Ländern, in denen es Frauenuniversitäten gibt, 3. Fallstudien von 14 ausgewählten Universitäten, 4. eine textanalytische Auswertung der veröffentlichten Leitbilder der untersuchten 14 Frauenuniversitäten. Die Vorgehensweise entspricht einer explorativen Studie, in der dem Untersuchungsgegenstand mit großer Offenheit begegnet und dieser aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet wird.

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchungsschritte wurden in den Abschnitten in Teil II und III dieser Arbeit dargestellt. Im folgenden Abschnitt sollen die Untersuchungsperspektiven in einer Synthese zusammengeführt werden, um zu einer abschließenden Diskussion der eingangs aufgestellten Thesen und Ergebnisse zu kommen.

16.1 Fragestellung

Die Geschlechterforschung hat die Marginalisierung von Frauen in der Hochschule – auf der strukturellen, der inhaltlichen und der personalen Ebene – thematisiert, Frauenuniversitäten als Institutionen der (akademischen) Bildung von Frauen blieben dabei in der Forschung zu Hochschulen bisher weitgehend unsichtbar. Daher hat diese Arbeit zum Ziel, ihren historischen und aktuellen Beitrag zur Hochschulbildung von Frauen sichtbar zu machen.

Frauenhochschulen haben in vielen Ländern historisch und kulturell eine zentrale Rolle für den Zugang von Frauen zur höheren Bildung gespielt. Oft waren sie die einzigen Einrichtungen, die Frauen das Studium ermöglichten. Daher sind sie aus historischer Perspektive von unschätzbarem Wert. Zugleich waren und sind sie Orte, in denen Frauen früh, d.h. bereits im 19. Jahrhundert, ihre wissenschaftliche Leistungsfähigkeit unter Beweis stellen konnten; sie waren entscheidende Referenz-Institutionen für akademisch und beruflich ambitionierte Frauen, und sie bilden den Ausgangspunkt wichtiger weiblicher Netzwerke in Wissenschaft und Beruf, in manchen Ländern auch für die weibliche politische und akademische Elite, z.B. in

Süd-Korea. Mit Frauenuniversitäten verbindet sich demnach eine differenzierte Geschichte der Integration und des Ausschlusses von Frauen aus dem Hochschulwesen. Trotz dieser Leistungen ist das Bild von Frauenuniversitäten in der wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Öffentlichkeit diffus. Nicht selten werden geschlechterstereotype Vorstellungen auf diese Hochschulen übertragen und so Vorurteile perpetuiert. Es wird unterstellt, ihnen läge kein echtes Interesse an einer akademischen und professionellen Ausbildung zugrunde („Bräuteschulen“) und das wissenschaftliche Niveau und der Umfang des Fächerkanons werden angezweifelt („Puddinguniversitäten“). Sie seien ein künstlicher Schonraum, der Mädchen und Frauen die Konkurrenz mit dem anderen Geschlecht ersparen würde, der sie dann im Anschluss an das Studium nicht gewachsen wären. Aus europäischer Sicht wird zudem unterstellt, Frauenhochschulen würden sich vorwiegend in Gesellschaften mit starker Geschlechtersegregation befinden, und dass sie dort eine segregationsverstärkende Rolle hätten. Oft wird auch das Beispiel arabischer Länder herangezogen. Verstärkt wird diese Auffassung dadurch, dass Koedukation als eine Errungenschaft der Moderne und als wichtiger Meilenstein auf dem Weg zur Geschlechtergerechtigkeit gilt. Auch wenn die Ergebnisse einiger Studien der Frauen- und Geschlechterforschung der letzten zwanzig Jahre diese Sicht relativieren, wird auch innerhalb der Geschlechterforschung das Konzept der Monoedukation kontrovers diskutiert (vgl. Abschnitt 3.1). Diese Fremdzuschreibungen bleiben nicht ohne Einfluss auf die Frauenhochschulen selbst, sie tragen, so Metz-Göckel (2004, S. 44), die „Beweislast für die Effektivität und Legitimität des Andersseins“.

Es ist daher das Anliegen dieser Arbeit, Frauenuniversitäten einer objektiven Analyse zu unterziehen, indem zunächst untersucht werden sollte, was diese Hochschulen im weltweiten Vergleich eint und was sie unterscheidet und ihre Charakteristika herauszuarbeiten. Anschließend sollten die nationalen historischen, sozialen und politischen Rahmenbedingungen ihrer Entstehung und ihrer Weiterexistenz geklärt werden.

Für die Untersuchungen wurde bewusst die Definition „Universität“ gewählt (mit einem Level des Studienprogramms etwa äquivalent zum Master) – in Abgrenzung zu Hochschule bzw. College.

Für US-amerikanische Women's Colleges liegen vielfältige Untersuchungsergebnisse zu ihrer historischen Bedeutung für den Zugang von Frauen zu Hochschulbildung und zu ihrer aktuellen Rolle für die Ausbildung einer „Elite“ (vgl. Wobbe 1997, S. 110) von Frauen vor; dazu, ob und wie sie sich gegen koedukative Konkurrenz behaupten, wie „erfolgreich“ ihre Absolventinnen sind und ebenfalls wie sich das Verhältnis zwischen Frauenbewegung und Wo-

men's Colleges entwickelt hat. Untersuchungen zu diesen Themen fehlen allerdings für Frauenuniversitäten in Ländern außerhalb der USA. Da Hochschulen stark von den nationalen Kontexten der Politik, Gesellschaft, Recht und Ökonomie abhängen, konnte nicht davon ausgegangen werden, dass sich Erkenntnisse zum Bestand und zur Wirkung US-amerikanischer Women's Colleges umstandslos auf andere Länder übertragen lassen. In der vorliegenden Arbeit wurde daher anhand empirischer Daten geprüft, *ob Ergebnisse der US-amerikanischen College-Forschung sich auch auf Frauenuniversitäten in anderen Ländern anwenden lassen*. Zugleich wurde in dieser Arbeit die Frage nach den historischen Entstehungsbedingungen und den aktuellen „Erfolgsfaktoren“ von Frauenuniversitäten gestellt. Um diese im internationalen Vergleich adäquat beantworten zu können, wurden Thesen der Professionssoziologie herangezogen. Zusätzlich wurde dem Einfluss der Binnenstrukturen des Hochschulsystems auf die in ihm angesiedelten (Frauen-)Universitäten im Kontext des jeweiligen Hochschulsystems ein breiter Raum eingeräumt. Auf diese Weise sollte ein Netz von förderlichen Faktoren herausgearbeitet werden, das die Existenz und den Erfolg dieser besonderen Universitäten gewährleistet.

Eine Annahme der diese Arbeit nachgeht, lautet: Das erfolgreiche Weiterbestehen einer Frauenuniversität in einer koedukativen Umgebung wird durch das Selbstverständnis der Universität als Frauen „empowernde“ Institutionen gefördert, und wenn dies der Fall ist, sollte sich dies in den Selbstbeschreibungen der Universitäten spiegeln. Diese These stützt sich auf Befunde der US-amerikanischen College-Forschung, nach denen *Empowerment* ein wichtiger Faktor für den Karriereerfolg von Women's College-Absolventinnen ist. Gestützt wird diese These durch Erfahrungsberichte von Alumnae sowie Analysen, denen zufolge sich die Differenz zwischen Women's Colleges und ihren koedukativen Gegenstücken u.a. in den *Leitideen* und der collegeinternen Mikropolitik ausdrückt.

Um die Frage zu beantworten, welchen Einfluss auf die Existenz von Frauenuniversitäten die sozialen, politischen, kulturellen und historischen Rahmenbedingungen haben und in welcher Hinsicht die nationalen Hochschulsysteme Einfluss nehmen, wurden 14 ausgewählte Universitäten in Fallstudien genauer untersucht. Zudem wurden Sekundäranalysen zu den sechs in die Untersuchung einbezogenen Ländern erstellt. Ergänzt wurden diese Analysen von einer schriftlichen Befragung bei 71 Frauen-Universitäten. Letztere Untersuchung trug wesentlich dazu bei, gemeinsame Charakteristika und divergente Entwicklungen von Frauenuniversitäten herauszuarbeiten.

Im Folgenden werden die Ergebnisse dieser Befragung mit den Ergebnissen der Länderanalysen und der Fallstudien zusammengeführt und in einer abschließenden Analyse betrachtet.

16.2 Einflussnehmende bzw. begünstigende Faktoren der Fortexistenz von Frauenuniversitäten

Bei der Untersuchung von nationalen Kontextfaktoren für Frauenuniversitäten ging diese Arbeit von der These aus, dass die Rahmenbedingungen in allen gesellschaftlichen Teilbereichen einen großen Einfluss auf die Geschlechterkonstellation im Wissenschaftssystem haben und auch für monoedukative Hochschulen wirksam werden. Anhand historisch-politischer Kontextfaktoren, Binnenstrukturen des Hochschulsystems und sozio-kulturellen wie ökonomischen Kontextfaktoren sollte diese These für die sechs einbezogenen Länder geprüft werden.

Historisch-politische Kontextfaktoren

Bei frühen Frauenuniversitätsgründungen¹⁸¹, die in dieser Arbeit untersucht wurden, haben *historische Konstellationen* geherrscht, in denen Frauenrechtsbewegungen und sozialreformistische Bewegungen eine Rolle spielten, z.T. auch nationale Befreiungsbewegungen wie in den Philippinen, oder Impulse von außerhalb, z.B. missionarische Initiativen. Zur Zeit der meisten frühen Gründungen existierte in den untersuchten Ländern keine rechtliche Gleichstellung (z.B. ausgedrückt im Frauenwahlrecht oder Zulassung zum Studium). Dies schließt allerdings nicht aus, dass Frauen in den gesellschaftlichen Eliten einiger Länder einflussreiche Positionen einnehmen konnten. Aktivitäten der (organisierten) nationalen Frauenbewegungen im Hinblick auf Hochschulgründungen gab es vor allem in Korea. Darüber hinaus fanden sich in der historischen Phase der ersten Gründungen der späteren Frauenuniversitäten in den untersuchten Ländern vielfältige Verbindungen auf der persönlichen Ebene (z.B. eine Frauenrechtlerin als Universitätsgründerin in Japan), Einflüsse aus Diskursen um Frauenrechte und Frauenbildung (s.u.) sowie eine Wechselwirkung zwischen feministischer Politik und Hochschule durch Alumnae, die frauenpolitisch Einfluss nahmen. Heute findet sich bei einigen Frauenuniversitäten eine enge Zusammenarbeit zwischen der jeweiligen Frauenbewegung und den Universitäten (besonders deutlich im Sudan und in Indien).

Pionierinnen der Frauenbildung: In den meisten der untersuchten Länder gab es vor den frühen Gründungen der späteren Frauenuniversitäten eine lange Tradition der Geschlechtertrennung (die z.T. nach der Gründung weitergeführt wurde). In vielen Fällen entwickelten sich die

¹⁸¹ Obwohl die meisten nicht als Universitäten gegründet wurden, sondern erst später zu solchen wurden, wird hier die Bezeichnung „Universität“ für die Untersuchungsgruppe beibehalten.

Frauenuniversitäten aus Mädchenschulen, die die ersten formalen Institutionen der Mädchenbildung überhaupt im jeweiligen Land waren. Etwas anders war die Lage in Japan, dort dauerte die konsequente Geschlechtertrennung im Universitätsbereich bis 1948 an. Die höheren Frauenschulen in Japan zählten trotz ihrer langen Tradition vor 1948 formal nicht zum höheren Bildungssektor (mit Ausnahme der Medizin). Insofern waren Frauen bis zur Zulassung zu den bereits existierenden Hochschulen der Männer und der Aufwertung der höheren Frauenschulen als Frauenhochschulen 1948 von höherer Bildung insgesamt ausgeschlossen.

Im Hinblick auf die nationalen *politischen Kontexte* fällt auf, dass mit Ausnahme der USA die jeweils ersten Gründungen späterer Frauenuniversitäten in die Zeit der Kolonialherrschaft bzw. der Besatzung (Japan) fällt. Angesichts der langen Periode der kolonialen Herrschaft über die eroberten Länder lässt sich daraus jedoch kein Schluss auf eine Ursächlichkeit der Gründungen ableiten. Eher scheint es wahrscheinlich, dass auch hier Diskurse zu Frauenrechten und Frauenbildung im Kontext sozialer Bewegungen wirksam wurden, wie es sie seit Anfang des 19. Jahrhunderts in Europa und den USA gab, und die mit zeitlicher Verzögerung auch in den hier untersuchten Ländern wirksam wurden. Indizien dafür, dass es sich dabei um *kontinentübergreifende Diskurse* handelte, sind, dass sich die Frauenuniversitäten gegenseitig Modell standen, z.B. hatte eine frühe japanische Frauenuniversitätsgründung explizit US-amerikanische Women's Colleges zum Modell, und der Gründer der ältesten indischen Frauenuniversität orientierte sich wiederum am Beispiel der japanischen Tokyo Women's University.

Eine These dieser Arbeit lautete, dass *in historisch-politischen Umbruchsituationen*, in denen die etablierten gesellschaftlichen Machtverhältnisse infrage gestellt sind, Frauen eher Chancen nutzen können, Bildungsforderungen zu verwirklichen. Costas (1995) hat dies für den Hochschulzugang von Frauen allgemein formuliert und diese These sollte für die Frauenhochschulen geprüft werden. Für ihre Bestätigung finden sich in den Länderanalysen und Fallstudien für manche Länder deutliche Hinweise. Besonders eindrücklich zeigt sich dies in Falle Japans, wo die lange geforderte Aufwertung der höheren Frauenschulen als Hochschulen bzw. Universitäten nach Kriegsende mit Unterstützung durch die US-amerikanische Besatzung möglich wurde.

Die Länderanalysen legen nahe, dass solche Konstellationen zur Gründung von Frauenhochschulen beitrugen, in denen Frauenrechtlerinnen und Sozial- bzw. BildungsreformerInnen die Idee der Gleichheit oder der Gleichberechtigung zu verwirklichen suchten. Dabei suchten und bekamen sie nicht selten Unterstützung außerhalb des Landes.

Binnenstrukturen des Hochschulsystems in den sechs Ländern

Die untersuchten nationalen Hochschulsysteme zeichnen sich durch Heterogenität aus; d.h.:

- dem unterschiedlichen Bedarf an Studierenden entsprechen im Hochschulwesen verschiedene Hochschultypen (wegen seines kleinen Hochschulwesens gilt dies für den Sudan nur eingeschränkt): Es finden sich in den meisten Ländern eine große Auswahl an unterschiedlich großen Hochschulen sowohl mit breitem als auch spezialisierten Fächerspektrum, in unterschiedlicher Trägerschaft (privater und staatlicher, For-profit und Non-for-profit), die für unterschiedliche Ausbildungsniveaus (von Undergraduate-Studium bis zur Promotion) Angebote machen; manche haben eine starke regionale Orientierung oder eine spezielle Klientel im Blick; sie unterscheiden sich zusätzlich in ihren Finanzierungsmodi, den Studiengebühren und den Zulassungspolitiken, die sie verfolgen;
- Es gibt deutliche qualitative Unterschiede zwischen den Hochschulen und ein entsprechend ausgeprägtes Ranking, differenziert nach Anspruchsniveaus und Renommee. Die meisten Länder haben in ihrem Hochschulwesen einen herausgehobenen und akzeptierten Eliten-Sektor;

Das Ausmaß der Autonomie der Hochschulen variiert allerdings. Am wenigsten unabhängig sind die Hochschulen im Sudan (mit der Einschränkung der faktischen Durchsetzbarkeit der engen staatlichen Regulierung dort); auch in Japan ist die staatliche Aufsicht über die Hochschulen relativ ausgeprägt – wenn auch hier im Rahmen von Reformen den Hochschulen im letzten Jahrzehnt größere Autonomie zugestanden wurde. Enge staatliche Regelungen gelten ebenfalls für Indien, während die (privaten) Hochschulen in Korea und den Philippinen größere Eigenständigkeit haben. Die größte Autonomie genießen die Hochschulen in den USA, wo sich die staatliche Regulierung auf ein Minimum beschränkt.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse der Länderstudien, dass die Länder, in denen Frauenhochschulen existieren, ein heterogenes Hochschulsystem haben; dies lässt darauf schließen, *dass ein heterogenes Hochschulsystem förderlich für die Fortexistenz von Frauenuniversitäten ist.*

Weiterhin fällt auf, dass der *private Hochschulsektor in allen untersuchten Ländern eine wichtige Rolle spielt*; auch wenn sich Status und Funktionsverteilung zwischen privatem und öffentlichem Sektor in den unterschiedlichen Hochschulen zwischen den untersuchten Ländern unterscheiden. Im privaten Sektor dominieren jedoch (mit unterschiedlicher Ausprägung) nicht-profit-orientierte Hochschulträger (meist Stiftungen) gegenüber den „For-profit-Einrichtungen“. Ein großer Teil der Frauenuniversitäten, die in dieser Arbeit untersucht wur-

den, gehört zum privaten (non-profit) Sektor des Hochschulsystems; es sind jedoch auch einige sehr große Frauenuniversitäten des öffentlichen Sektors vertreten.

Die Bildungssysteme der meisten untersuchten Länder sind vom *anglo-amerikanischen Bildungssystem* beeinflusst, d.h. im Zuge der Kolonialisierung wurde ein Bildungssystem nach dem Modell der Kolonialmacht eingerichtet oder in anderen historischen Phasen (z.B. Besetzung in Japan) gab es einen Einfluss auf die Struktur des Bildungswesens. Daraus erklären sich gewisse Ähnlichkeiten der Systeme. Dies kann aber nicht als bedeutsame Erklärung für die Gründung und den Bestand von Frauenuniversitäten dienen, denn die Bildungssysteme der meisten untersuchten Länder wurden nach Ende der Kolonialzeit erheblich umstrukturiert bzw. die Gründung oder Aufwertung (von Schule zu Hochschule) einiger der hier untersuchten Hochschulen erfolgte erst nach der Unabhängigkeit.

Der *demographische Druck auf die Hochschulsysteme* in Form von großer Nachfrage nach Studienplätzen bei nicht entsprechendem Angebot ist in den untersuchten Ländern *unterschiedlich hoch*. Sehr groß ist er in den Entwicklungs- und Schwellenländern wie Indien, Südkorea, den Philippinen –für den Sudan lässt sich eine große Nachfrage nach Studienplätzen allenfalls vermuten –, niedrig ist er in Japan und den USA, d.h. in diesen Ländern existiert ein Wettbewerb zwischen Hochschulen um Studierende. Damit ist jedoch nicht zugleich die Frage nach dem Ausmaß der Selektivität im Hochschulwesen beantwortet. Auch wenn der Hochschulzugang aus demographischen Gründen nicht als Flaschenhals im Bildungssystem wirkt, kann sich je nach Ranking oder Studienfachangebot eine hohe Selektivität ergeben, wie es z. B. für die Eliteuniversitäten in Japan und den USA gilt. Selektivität beim Hochschulzugang zumindest zu einem Teil der Hochschulen lässt sich daher auch für alle der untersuchten Länder bestätigen.

Größe und Funktion des Frauenhochschulsektors: Einen im Verhältnis zum nationalen Hochschulsystem quantitativ nennenswerten Frauenhochschulsektor weisen Korea und Japan auf. Für Indien liegen zu wenige Informationen vor, um die Frage nach der Größe des monoedukativen Hochschulsektors zu beantworten; Hahn (2009) nennt eine Zahl vom 1.600 Frauen-Colleges bei ca. 25.000 Colleges insgesamt (was einem ca. 6,4%igen monoedukativen Bereich entsprechen würde). Für die Frauenuniversitäten lässt sich der Anteil nicht genau belegen. In der Recherche für diese Arbeit wurden sieben indische Universitäten gefunden, auf die die eingangs festgelegten Kriterien einer Frauenuniversität zutreffen, während der gesamte Universitätssektor in Indien 467 Universitäten umfasst. Insofern ist - gemessen an der Größe des indischen Hochschulbereichs und verglichen mit dem japanischen und koreanischen An-

teil -, von einem relativ kleinen Sektor Frauenhochschulen zu sprechen. Auch in den Philippinen, im Sudan und den USA ist der Frauenhochschulsektor klein.

Die *Bedeutung von Frauenhochschulen für das Hochschulsystem* insgesamt und für Frauen als Studentinnen, Lehrende, Absolventinnen oder Studienbewerberinnen liegt jedoch unabhängig von der Größe des Sektors auf einer *anderen Ebene*. Für jedes der untersuchten Länder haben sich in der Analyse je spezielle Funktionen für das nationale Bildungssystem und die Gesellschaft gezeigt, die ihre wichtige Rolle im jeweiligen System vermuten lassen. So stellen sie in *Japan* und in *Südkorea* mit einem vorwiegend von männlichen Studierenden besuchten, hoch selektiven universitären Elitesektor eine auch *quantitativ bedeutsame Alternative* einer hochwertigen Universitätsausbildung für Frauen dar. Besonders in Japan heben sich die Frauenuniversitäten qualitativ stark von den ebenfalls fast ausschließlich von Studentinnen besuchten Kurzhochschulen ab. In ihnen drückt sich der Anspruch auf eine hochwertige akademische Ausbildung und Berufstätigkeit stärker aus als in den Kurzhochschulen, die den Ruf haben, auf keine anspruchsvolle professionelle Tätigkeit vorzubereiten. Sie haben auch eine Entlastungsfunktion für den stark nachgefragten Sektor der anspruchsvollen koedukativen Universitäten, an denen nur wenige Frauen studieren. Eine ähnliche Konstellation ist für Südkorea zu vermuten. In *Indien* hingegen kommt den Frauenuniversitäten eine große Bedeutung für die Zugänglichkeit zu Studienmöglichkeiten für Frauen überhaupt zu; darüber hinaus zeigte sich in den Fallbeispielen eine große Bedeutung für das Empowerment (hier verstanden als eine Kultur der grundsätzlichen Ermutigung und Förderung der Studentinnen im Hinblick auf ihren Lebens- und Berufsweg) von Frauen innerhalb wie auch außerhalb des akademischen Bereichs.

Die Rolle der *Philippines Women's University* (PWU) scheint vornehmlich in der einer traditionell qualitativ hoch stehenden Ausbildungsstätte für weibliche Leitungspersonen zu liegen; denn in den Philippinen ist zwar die Beteiligung von Frauen an der (koedukativen) Hochschulbildung überproportional hoch, aber ein großer Teil der Hochschulen gilt als unterausgestattet; das gilt besonders für den wenig regulierten kommerziellen Bereich. Daher ist der Anteil der renommierten Hochschulen, die auch Master- und Promotionsstudiengänge anbieten, zu denen die *Philippines Women's University* gehört, relativ klein. Insofern gewinnt die *Philippines Women's University* in diesem gehobenen Segment des Hochschulsystems an Bedeutung.

Die *Ahfad University im Sudan* nimmt in dieser Untersuchung eine Sonderstellung ein. Das liegt einerseits an den schwierigen Bedingungen, unter denen Hochschulbildung im Sudan

insgesamt funktioniert, andererseits daran, dass diese Frauenuniversität im Sudan eine zentrale gesellschaftspolitische Rolle spielt. Sie hat großes Gewicht für die Ausbildung von weiblichen Leitungspersonen im akademischen und im gesellschaftspolitischen Bereich. Besonders im Hinblick auf die akademische sudanesishe Frauenbewegung stellt sie einen historisch verwurzelten Knotenpunkt mit weit reichenden internationalen Kontakten dar. Auch personell überschneiden sich Frauenbewegung und Ahfad-University zum Teil. In politischer Hinsicht stellt diese Universität offenbar ein Refugium dar, das der derzeitigen staatlichen Hochschulpolitik der direkten Eingriffe und der „Arabisierung“ der Curricula aller Hochschulen weitgehend entzogen ist. So bietet sie eine der wenigen verbliebenen Möglichkeiten eines Studiums in englischer Sprache an. Insofern hat sie, auch wenn sich die Funktion für das Hochschulwesen nicht beziffern lässt, da entsprechende aktuelle Zahlen für den Sudan fehlen, eine einzigartige Bedeutung für das sudanesishe Hochschulwesen.

In den USA haben Frauenhochschulen ungeachtet ihrer Zahl in der öffentlichen Wahrnehmung eine große Bedeutung für das Hochschulsystem. Sie gelten als besonders fördernd für ihre Studentinnen und Absolventinnen; da die College-Forschung nachgewiesen hat, dass die Erfolgsraten von Women's College-Absolventinnen besser sind als die ihrer Kommilitoninnen aus koedukativen Hochschulen. Dabei gilt die Aufmerksamkeit vor allem den sehr renommierten Ostküsten-Colleges, da sie im Ruf stehen bzw. standen, die weibliche Bildungselite auszubilden.

Sozio-kulturelle und ökonomische Kontextfaktoren

Zunächst konnte gezeigt werden, dass sich je nach Schwerpunkt, der bei der Beurteilung der Gleichberechtigung und der ökonomischen und politischen Situation von Frauen gesetzt wird, ein unterschiedliches Bild bietet. In den sozio-ökonomischen Situationen der Länder zeigen sich, wie bei der Länderauswahl nicht anders zu erwarten war, große Unterschiede. Da hier die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den für Frauenuniversitäten als bedeutsam angenommenen Kontextfaktoren fokussiert werden, lässt sich zusammenfassen, *dass ökonomische Kontextfaktoren für die Fortexistenz von Frauenuniversitäten keinen nennenswerten Einfluss haben. Zumindest gilt das für nationale makro-ökonomische Faktoren, die hier herangezogen werden konnten.*

Gemeinsam ist den untersuchten Ländern, dass sie starke, z. T. politisch einflussreiche Frauenbewegungen und weit reichende Gleichstellungsgesetzgebungen haben. Dennoch finden sich – wenn auch in unterschiedlichen Abstufungen – Marginalisierung von Frauen auf der politischen Entscheidungsebene sowie Benachteiligungen im Beruf (z. B. bei Leitungspositi-

onen, insbesondere in Japan). Ihre Gesellschaften sind unterschiedlich stark patriarchal geprägt und die Arbeitsmärkte gendert segregiert. Hoch segregiert sind sie in Japan, Korea, Indien und dem Sudan, weniger segregiert dagegen in den USA und den Philippinen.

Zur Beurteilung des Ausmaßes von Geschlechterdifferenzen im Ländervergleich wurde in dieser Arbeit auf global genutzte Indikatoren (Gender-Indizes) zurückgegriffen, mit denen beispielweise das United Nations Development Programme und die Weltbank versuchen, Geschlechterdifferenzen in Entwicklung und ökonomischer und politischer Partizipation zu bewerten. Diverse Indikatoren wurden auf ihre Aussagekraft für diese Arbeit geprüft. Schließlich wurde eine Kombination vier verschiedener Indizes gewählt, um die untersuchten Länder vergleichend zu bewerten.

Es fällt auf, dass z.B. die Philippinen nach den Indizes sehr gute Noten bei der Gleichstellung der Geschlechter erreichen, während z.B. die USA und Japan – im Vergleich zu ihrer sehr guten ökonomischen Situation – relativ schlecht hinsichtlich der politischen Machtverteilung und der Chancengleichheit im Beruf abschneiden.

Insgesamt zeigt sich, dass einzig die Philippinen in der politischen Partizipation, der Bildungsbeteiligung, dem Anteil weiblicher Lehrende an Hochschulen und der Chancen auf Leitungspositionen im Beruf gute Werte erreichen. Die anderen Länder bilden in dieser Hinsicht eine homogenere Gruppe als bei den grundsätzlich unterschiedlichen sozio-ökonomischen und politischen Bedingungen zu erwarten war.

Die untersuchten Länder weisen in punkto Geschlechtergerechtigkeit (mit Ausnahme der Philippinen) in vielerlei Hinsicht Defizite auf – besonders bei der politischen Beteiligung und den beruflichen Chancen, je nach Land weniger stark bis gar nicht in Bezug auf Bildung und Gesundheit. Diese Umstände fallen jedoch, das zeigen die globalen Indizes, nicht sehr viel deutlicher aus als in vergleichbaren Ländern. *Somit finden sich keine Anhaltspunkte für die Bestätigung der in der öffentlichen Debatte zu Frauenuniversitäten häufig vorgebrachten Ansicht, Frauenuniversitäten seien Ergebnis eines hoch geschlechtersegregierten Gesellschaftssystems.*

16.3 Charakteristika von Frauenuniversitäten: Im Besonderen ähnlich

Eines der Ziele dieser Arbeit war, durch den weltweiten Vergleich von Frauenuniversitäten Charakteristika beschreiben zu können, die Frauenuniversitäten über die nationalen Grenzen und ihre rechtlichen, ökonomischen, strukturellen Unterschiede hinaus, haben.

Kleine Universitäten – große Bedeutung

Die untersuchten Frauenuniversitäten sind *kleine bis mittelgroße Hochschulen*. Insgesamt repräsentieren sie meist ein kleines Segment in einem ansonsten koedukativen Hochschulsystem. Schon daraus, dass es in vielen Ländern nur eine Frauenuniversität gibt, ergibt sich eine Sonderstellung dieser Universitäten. Allerdings konnte in dieser Arbeit herausgearbeitet werden, dass die *Größe der Frauenuniversitäten und ihre Bedeutung* für Studentinnen und Akademikerinnen *entkoppelt sind*: Sie haben jeweils spezifische Funktionen für *den Hochschulbereich* insgesamt und einen hohen identifikatorischen Stellenwert für Frauen als Studentinnen, Lehrende, Absolventinnen oder Studienbewerberinnen. Je nach Konstellation im nationalen Hochschulsystem:

- (a) sind sie eine *bedeutsame Alternative, die eine hochwertige Ausbildung* in einem selektiven Hochschulsystem bietet;
- (b) *bieten sie faktisch den einzigen Zugang zum Studium,*
- (c) sind sie Zentren der Frauenförderung sowie der regionalen Entwicklung,
- (d) sind sie *Knotenpunkt der akademischen Frauenbewegung;*
- (e) haben sie eine *bedeutende Rolle für die weibliche Elitenausbildung* oder
- (f) bieten sie den Vorteil einer besonders *karriereträchtigen Ausbildung*.

Frauzentriert in Lehre und Forschung, durch Empowerment und Pionierinnenstatus für Frauenbildung

Sowohl in der Organisation als auch in den Inhalten von Forschung und Lehre der Frauenuniversitäten zeigt sich ein starker Gender-Focus. *Lehrende und UniversitätsleiterInnen* sind an Frauenuniversitäten *deutlich häufiger Frauen als das an koedukativen Hochschulen der Fall ist*. Die übliche Hierarchiepyramide, nach der im Bildungssystem der Frauenanteil sinkt, je höher die Statusgruppe ist, gilt für Frauenuniversitäten scheinbar nicht.

Zudem spielen Gender-Aspekte *eine große Rolle bei der Auswahl der Studieninhalte und der Forschungsthemen*. Allerdings mit Einschränkungen, denn auf den ersten Blick dominieren an vielen Universitäten im Studienangebot *„frauentypische“ Studienfächer* gegenüber solchen, die als *„männertypisch“* begriffen werden. Ein genauere Blick zeigt allerdings, dass sich das Fächerprofil von Frauenuniversitäten als nicht besonders *„frauentypisch“* heraushebt, wenn zum Vergleich die Studienfachwahl differenziert nach Geschlecht weltweit herangezogen wird.

Zahlreiche Frauenuniversitäten waren in ihrer Gründungszeit *Pionierinnen der (Mädchen- und) Frauenbildung*. Viele der heute noch aktiven Frauenuniversitäten waren die ersten im ihrem Land, die überhaupt Mädchen oder Frauen unterrichteten oder ihnen eine Hochschul- ausbildung ermöglichten.

Ein einigendes Charakteristikum ist, dass das *Empowerment der Studentinnen* sehr große Bedeutung in den untersuchten Frauenuniversitäten hat.

Hoch gesteckte Zielvorstellungen – Eliteausbildung für gesellschaftliche Verantwortung

Es zeigten sich deutliche Ähnlichkeiten im *Selbstverständnis und den Zielvorstellungen*: Die Universitäten formulieren über Ländergrenzen und institutionelle Charakteristika hinweg ähnlich Ziele wie „Leitungspersonen zur Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung“, „Aus- bildung für eine gesellschaftliche Elite“. Sie begreifen sich als Trägerinnen der Hoffnung auf Herstellung von Gleichheit und Gerechtigkeit in den Geschlechterverhältnissen und damit zur Demokratisierung der Geschlechterverhältnisse in ihren Ländern;

Institutionen der Tradition und des Wandels

Die Untersuchung der Selbstbilder ergab eine starke Übereinstimmung der Orientierung an der *Tradition der Einrichtung*. Oft wird betont, dass die grundsätzliche Philosophie der Ein- richtungen seit der Gründung unverändert sei. Zugleich zeigen die Ergebnisse der Untersu- chung, dass die Universitäten im Laufe ihres Bestehens häufig einem institutionellen Wandel unterworfen waren (quantitative und qualitative Expansion, Wechsel des Hochschultyps, In- klusion neuer Studierendengruppen, neuer Inhalte, Erweiterung der Abschlüsse, teilweise Zulassung von Männern, Informationalisierung, Internationalisierung). Insbesondere die Zu- lassung männlicher Studierender, aber auch die Modernisierung von Curricula und Maßnah- men zu Attraktivitätssteigerung sprechen einerseits für einen legitimatorischen Druck, ande- rerseits aber auch für Flexibilität bei der Adaption des Weges zum Erreichen des/der Ziele, die mit der ursprünglichen Philosophie der Einrichtung übereinstimmen.

Vieles spricht dafür, dass die Frauenuniversitäten einen Perspektivwechsel vorgenommen haben: Von der Reaktion auf Exklusion, die einen Status der „Benachteiligung“ impliziert, zum Status von Akteurinnen, die – auf dem Weg über Bildung und in nicht wenigen Fällen über exzellente Bildung – Macht und Einfluss durch Übernahme von Leitungspositionen zu erwerben um so gesellschaftliche Eliten neu konstituieren.

Literaturverzeichnis

- Abao, Carmel V; Yang, Elizabeth U (1998): Women in politics. Limits and possibilities; the Philippine case. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung („Gender" in der internationalen Zusammenarbeit, 2). Online verfügbar unter <http://www.gbv.de/dms/sub-hamburg/250277379.pdf>.
- Aithal, Vatsala (2004): Von den Subalternen lernen? Frauen in Indien im Kampf um Wasser und soziale Transformation. Königstein: Ulrike Helmer.
- Amnesty International; Philippinen-Koordinationsgruppe (2001): Angst, Scham, Straffreiheit: Vergewaltigung und sexueller Missbrauch von Frauen in Haft. Online verfügbar unter <http://www.amnesty.de/laenderbericht/philippinen?page=5>, zuletzt aktualisiert am 02.03.2001, zuletzt geprüft am 29.11.2009.
- Appelt, Erna (1997): Familialismus – eine verdeckte Struktur im Gesellschaftsvertrag. In: Birgit Sauer und Eva Kreisky (Hg.): Das geheime Glossar der Politikwissenschaft. Frankfurt a. M. und New York: Campus, S. 114 – 136.
- Arbeitskreis Wissenschaftlerinnen in NRW (1989): Hochschulmanifest der Frauen und und die Hochschule der Frauen. In: Wissenschaftlerinnen-Info, H. 11.
- Asia Pacific Online Network Of Women Governance, Politics and Transformative Leadership in (2006): Homepage. Online verfügbar unter www.onlinewomeninpolitics.org.
- Asian Women's University (2011): Homepage. Online <http://www.asian-university.org/>. zuletzt geprüft am 8.4.2011.
- Attanapola, Chamila (2003): Multiple voices, multiple realities: female industrial workers' health in Sri Lanka. In: Norsk Geografisk Tidsskrift (57), S. 154–163.
- Auslitz-Blesch, Kyra In: Georg, Walter; Sattel, Ulrike; Auslitz-Blesch, Kyra (Hg.): Von Japan lernen? Aspekte von Bildung und Beschäftigung in Japan. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Auslitz-Blesch, Kyra (1989): Akademikerinnen in Japan. Familie, Beruf und Frauengruppen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Auswärtiges Amt (2009): Philippinen. Online verfügbar unter www.auswaertiges-amt.de, zuletzt aktualisiert am September 2009, zuletzt geprüft am 18.1.2010.
- Badri, Amna E. (2002): Educating African Women for Change. Omdurman. Online verfügbar unter www.ahfad.org/history/ahfadscho.html, zuletzt aktualisiert am 2002, zuletzt geprüft am 15.02.2002.
- Badri, Balghis (2006): Feminist Perspectives in the Sudan. An analytical overview. In: FU Berlin: gender...politik...online (Online verfügbar : http://web.fu-berlin.de/gpo/pdf/tagungen/balghis_badri.pdf).
- Badri, Haga Kashif (1986): Women's movement in the Sudan. New Delhi: Asia News Agency.
- Bardhan, Kalpana; Klasen, Stephen (2000): On UNDP's revisions to the Gender-Related Development Index. In: *Journal of Human Development* 1 (2), S. 191-195.
- Becker, Anne-Katrin (2002): Frauen in Nord- und Südkorea unter den jeweiligen gesellschaftlichen Bedingungen. In: *Korea Forum* (1).

- Beer, Ursula (Hg.) (1987): *Klasse Geschlecht. Feministische Gesellschaftsanalyse und Wissenschaftskritik*. Bielefeld.
- Bérenger, Valérie; Verdier-Chouchane, Audrey (2007): *From Gender Inequality to Women's Quality-of-Life Index*. In: *Proceedings of the African Economic Conference*, S. 553–582.
- Besley, Timothy; Burgess, Robin; Esteve-Volvart, Berta (2004): *A Country Case Study of India. 'Operationalising Pro-Poor Growth'*. A joint initiative of AFD, BMZ (GTZ, KfW Development Bank) DFID, and the World Bank. Online verfügbar unter <http://www.bmz.de>, zuletzt aktualisiert am Oktober 2004, zuletzt geprüft am 8.9.2006.
- Bertelsmann-Stiftung (2005): *Projekt: Den Wandel gestalten - Strategien der Entwicklung und Transformation. Ländergutachten Sudan*. Online verfügbar unter <http://www.bertelsmann-transformation-index.de/46.0.html>.
- Besley, Timothy; Burgess, Robin; Esteve-Volvart, Berta (2004): *A Country Case Study of India. 'Operationalising Pro-Poor Growth'*. A joint initiative of AFD, BMZ (GTZ, KfW Development Bank) DFID, and the World Bank. (Online verfügbar unter <http://www.bmz.de>, zuletzt aktualisiert am Oktober 2004, zuletzt geprüft am 12.10.2006).
- Betz, Joachim (2007): *Gesellschaftliche Strukturen*. In: *Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (Hg.): Indien. (Informationen zur politischen Bildung; 296)*.
- Bhalla, Surjit S.; Kaur, Ravinder (2011): *Labour Force Participation of Women in India: Some facts, some queries*. Asia Research Centre. London School of Economics (Online verfügbar : http://www2.lse.ac.uk/asiaResearchCentre/_files/ARCWP40-BhallaKaur.pdf)
- Birmingham, Lucy (2010): *Educating Women. A new university in Asia promotes cross-cultural learning*. In: *Newsweek Education vom 13.09.2010* (Online verfügbar unter: <http://lucybirmingham.com/2012/12/educating-women-a-new-university-in-asia-promotes-cross-cultural-learning/>).
- Bock, Gisela (1976): *Frauenbewegung und Frauenuniversität*. In: *Frauenoffensive (Hg.): Frauen und Wissenschaft. Beiträge zur Berliner Sommeruniversität für Frauen in Berlin*. Berlin, S. 15–22.
- Bock, Ulla; Braszeit, Anne; Schmerl, Christiane (1983): *Frauen an den Universitäten, zur Situation von Studentinnen und Hochschullehrerinnen in der männlichen Wissenschaftshierarchie*. Frankfurt a. M. und New York: Campus.
- Bölling, Rainer (2008): *Das Tor zur Universität - Abitur im Wandel*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (49), S. 33-38.
- Borchardt, Andreas; Göthlich, Stephan E. (2007): *Erkenntnisgewinnung durch Fallstudien*. In: *Sönke Albers (Hg.): Methodik der empirischen Forschung. 2., überarb. und erw.* Wiesbaden: Gabler, S. 33–48.
- Bourdieu, Pierre (2005): *Ökonomisches Kapital – Kulturelles*. In: *Bourdieu, Pierre: Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg.
- Bourdieu, Pierre (1983): *Ökonomisches Kapital - Kulturelles Kapital - Soziales Kapital*. In: *Kreckel, Reinhard (Hg.): Soziale Ungleichheiten*, Göttingen, S. 183-198.
- Bradatsch, Christiane; Neusel, Aylâ (1996): *"Wissenschaftliche Karrieren von Frauen an türkischen Universitäten"*. In: *Barbara M. Kehm und Ulrich Teichler (Hg.): Vergleichende Hochschulforschung. Eine Zwischenbilanz*. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung an der Universität Gesamthochschule Kassel (Werkstattberichte, 50), S. 117-136.

- Brender, Alan (2003): Women's Universities Struggle in Japan issue dated. In: *The Chronicle of Higher Education*, 14.11.2003. Online verfügbar unter <http://chronicle.com/weekly/v50/i12/12a03801.htm>, zuletzt geprüft am 10.08.2007.
- Budde, Gunilla-Friederike (2002): Geglückte Eroberung? Frauen an Universitäten des 20. Jahrhunderts – Ein Forschungsüberblick. In: *Feministische Studien*, Jg. 20, H. 1, S. 98–111.
- Bussemer, Herrad Ulrike (1988): *Frauenemanzipation und Bildungsbürgertum*. Weinheim (Ergebnisse der Frauenforschung, 7).
- Butalia, Urvashi (2001): „Die neue indische Frau. Politisch rechte Aktivistinnen setzen der Frauensolidarität ein Ende“. In: *NZZ Folio - die Zeitschrift der Neuen Züricher Zeitung* (11/01 (Indien)).
- Butalia, Urvashi (2005): Seid umschlungen, Millionen. Die indische Frauenbewegung zwischen Lobbypolitik und Identitätskonflikten. In: *Zeitschrift informationszentrum 3. welt (iz3w)*, 2005, Nr. 288, S. 32-35.
- Canadian International Development Agency (1997): *Guide to Gender Sensitive Indicators*. Unter Mitarbeit von Beck Tony und Mortong Stelcner. Hull, Quebec.
- Carnegie Foundation (2010): *Classification Descriptions*. (Online verfügbar unter: <http://classifications.carnegiefoundation.org/descriptions/>) (Zuletzt geprüft: September 2010).
- Central Intelligence Agency (2010): *The World Factbook*. India. verfügbar unter: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/> (Zuletzt geprüft: September 2010)
- Charmes, Jacques; Wieringa, Saskia (2003): Measuring women's empowerment: an alternative assessment of the gender-related development index and the gender empowerment measure. In: *Journal of Human Development* 4 (3), S. 419–435.
- Choudhary, Sujit Kumar (2008): Higher Education in India: a Socio-Historical Journey from Ancient Period to 2006-07. In: *Journal of Educational Enquiry* 8 (1), S. 50–72.
- Clark, Burton; Neave, Guy (1992): *The Encyclopedia of Higher Education*. 1. Aufl. Oxford [u.a.]: Pergamon Press.
- Clemens, Bärbel; Metz-Göckel, Sigrid; Neusel, Aylâ, u.a. (Hg.) (1986): *Die Töchter der Alma Mater. Frauen in der Berufs- und Hochschulforschung*. Frankfurt a. M. und New York: Campus.
- Clemens, Bärbel; Metz-Göckel, Sigrid; Neusel, Aylâ, u.a. (Hg.) (1987): *Spaß am Denken - sparsam denken? Frauenpolitik als Hochschulpolitik*. Kassel: Bärenreiter (Kasseler Hochschulwoche, 12).
- Collegeboard (2008): *Advanced College Finder: Find Colleges and Universities*. Online verfügbar unter <http://collegesearch/collegeboard.com>, zuletzt geprüft am 25.01.2009.
- College-Contact: *Studienführer Japan*. Online verfügbar unter: <http://www.college-contact.com/wissen/studienfuehrer/japan.htm>; zuletzt geprüft am 16. Juni 2007)
- Commission on Higher Education (Philippines) (2010): *Higher Education Statistics* <http://202.57.63.198/chedwww/index.php/eng>
- Cooney, Robert P.; Paqueo-Arreza, Eliza (1994): "Higher Education Regulation in the Philippines: Issues of Control, Quality Assurance, and Accreditation". In: Yee, Albert, H. (Hg): *East Asian Higher Education. Transitions and Transformations*. Oxford: Pergamon Press, S. 165–178.

Costas, Ilse (1995): Die Öffnung der Universität für Frauen – ein internationaler Vergleich für die Zeit vor 1914. In: *Leviathan* 23 (4), S. 469–516.

Costas, Ilse (1992): Das Verhältnis von Profession, Professionalisierung und Geschlecht in historisch vergleichender Perspektive. In: Wetterer, Angelika (Hg.): *Profession und Geschlecht*. Frankfurt a.M. und New York: Campus, S. 51–80.

Costas, Ilse (2003): Diskurse und gesellschaftliche Strukturen im Spannungsfeld von Geschlecht, Macht und Wissenschaft. In: Amodeo, Immaculata (Hg.): *Frau Macht Wissenschaft*. Königstein: Helmer Verlag, S. 157–181.

Couper, Mick und Elisabeth Coutts (2004): Online-Befragung. Probleme und Chancen verschiedener Arten von Online-Erhebungen. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, (44), S. 217-243

Curtin, J. Sean (2003): Gender Equality in Japanese Education: Part One - Male and Female Participation Rates in Higher Education. Japanese Institute of Global Communications (*Social Trends*, 42: June 17, 2003). Online verfügbar unter http://www.glocom.org/special_topics/social_trends/20030617_trends_s42/index.html, zuletzt aktualisiert am 09.03.2007, zuletzt geprüft am 29.01.2009.

Dackweiler, Regina (2007): Elite, Exzellenz, Exklusion. In: Dackweiler, Regina; Dackweiler, Regina-Maria (Hg.): *Willkommen im Club? Frauen und Männer in Eliten*. Münster: Verl. Westfälisches Dampfboot, S. 9–28.

Justina (2009): Gender Equality Indicators: what, why and how?. Hgg. von der OECD. Online verfügbar unter <http://www.oecd.org/dataoecd/46/47/43041409.pdf>, zuletzt geprüft am 12.10.2011

Deutsches Auswärtiges Amt (2009): Korea (Republik Korea, Südkorea). Online verfügbar unter <http://www.auswaertiges-amt.de/diplo/de/Laenderinformationen/KoreaRepublik/>, zuletzt aktualisiert am November 2009.

Deutsches Institut für Pädagogische Forschung (DIPF) (2006): Japan: Neues aus der Bildungsentwicklung, Jahr 2005. Zusammengestellt nach den Einzelausgaben des Rundschreibens der Japan Society for the Promotion of Science (JSPS) www.jsps-bonn.de von Botho von Kopp. Frankfurt a.M (TiBi – Im Blickpunkt, 2006).

Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (2010): Hochschulen in Indien: <http://newdelhi.daad.de/mainFrame/nachAsien/hsi.pdf> (zuletzt geprüft: 2.1.2011).

Dijkstra, A.G. (2002): Revisiting UNDP's GDI and GEM: Towards an alternative. In: *Social Indicators Research* 57, S. 301-338.

Dijkstra A.G. (2000): A Larger Pie through a Fair Share? Gender Equality and Economic Performance. Institute of Social Studies (Working Paper; 315). Online verfügbar unter <http://adlib.iss.nl/adlib/uploads/wp/wp315.pdf>.

Dormels, Rainer (2000): Frauen in der koreanischen Politik. Analyse anlässlich der Wahlen zur Nationalversammlung am 13.4.2000. Online verfügbar unter <http://www.asienhaus.de/public/archiv/dormels.htm>.

Drew, John (o.J.): Private Higher Education: Threat or a Promise? In: ACU Bulletin/Association of Commonwealth Universities (vermutl. 1999). Online verfügbar unter <http://www.acu.ac.uk/yearbook/137-private.html>, zuletzt geprüft am 29.01.2009.

Eichhorn, Wolfgang (2004): Online-Befragung. Methodische Grundlagen, Problemfelder, praktische Durchführung. München. Online verfügbar unter <http://wolfgang-eichhorn.com/cc/onlinebefragung-rev1.0.pdf>, zuletzt geprüft am 02.10.2011.

El-Hassan, Zaki (1992): Report: Higher Education in Sudan Instability of Higher Education in The Sudan: The Effect of Al-Bashir's Higher Education Policies. Online verfügbar unter Quelle: <http://www.sudanupdate.org/REPORTS/education/hi-ed.htm>, zuletzt geprüft am 09.01.2011.

Engler, Steffani; Friebertshäuser, Barbara (1992): Die Macht des Dominanten. Geschlechterverhältnisse im Feld der Hochschule. In: Angelika Wetterer (Hg.): Profession und Geschlecht. Frankfurt a.M. und New York: Campus, S. 101–120.

Ernst, Angelika (1994): Zum Zusammenhang von Bildung und Karriere in Japan und Deutschland. In: Helmut Demes und Walter Georg (Hg.): Gelernte Karriere. Bildung und Berufsverlauf in Japan ; [Symposium vom 5. bis 6. Oktober 1993 am Deutschen Institut für Japanstudien]. München: Iudicium-Verl. (Monographien aus dem Deutschen Institut für Japanstudien der Philipp-Franz-von-Siebold-Stiftung, 9).

Ernst, Angelika; Demes, Helmut; Post-Kobayashi, Bettina (1993): Beziehungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem in Japan 1970 bis 1991 – Eine Datensammlung. München, Tokio (ifo studien zur japanforschung, 8).

Faulstich-Wieland, Hannelore (2004): Wem nützt die Einrichtung einer Mädchenklasse? In: Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien. 22. Jg., H. 4, S.39-57.

Faulstich-Wieland, Hannelore , Hostkemper, Marianne (1995): „Trennt uns bitte, bitte nicht!“ Opladen.

Fraser, Nancy (2005): Frauen, denkt ökonomisch! In: taz - 25.05.2005

Freese, Martje (2003): Japan. Gute Bildung für alle? In: *ZEIT online. Campus*, 2003 (30), S. 1–3. Online verfügbar unter <http://pdf.zeit.de/campus/online/2007/30/japan-hochschulsystem.pdf>, zuletzt geprüft am 18.02.2010.

Fürstenberg, Friedrich; Rutkowski, Renate (1997): Bildung und Beschäftigung in Japan. Opladen: Leske + Budrich.

GATE-Germany - Konsortium für Internationales Hochschulmarketing (2009a): Länderinformationen Japan 2009. Online verfügbar unter www.gate-germany.de, zuletzt aktualisiert am Juni.

GATE-Germany - Konsortium für Internationales Hochschulmarketing (2009b): Länderinformationen Korea 2009. Online verfügbar unter www.gate-germany.de, zuletzt aktualisiert am Juni 2009, zuletzt geprüft am 11.11.2009.

Gaunce Nebert, Deanna; Prümmer, Christine von (1997): ...and from Smith you can go anywhere. Das Frauen-College aus der Sicht von zwei Ehemaligen. In: Metz-Göckel, Sigrid; Steck, Felicitas (Hg.): Frauenuniversitäten. Initiativen und Reformprojekte im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich , S. 245–258.

Gellert, Claudius (1993) Higher Education in Europe. London: Jessica Kingsley.

GenderKompetenzZentrum (2008): Global Gender Gap Report 2007 des Weltwirtschaftsforums. Online verfügbar unter http://www.genderkompetenz.info/aktuelles/archiv/global_gender_gap/ (zuletzt aktualisiert am 19.08.2008).

Gerhard, Ute (1990): Unerhört. Die Geschichte der deutschen Frauenbewegung. Reinbek.

Giesel, Katharina D. (2007): Leitbilder in den Sozialwissenschaften. Begriffe, Theorien und Forschungskonzepte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Glöckner-Rist, Angelika; Mischau, Anina (2000a): Akzeptanz und erwartete Konsequenzen von Frauenhochschulen und Frauenstudiengängen in Deutschland: Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Mischau, Anina; Kramer, Caroline; Blättel-Mink, Birgit (Hg.): Frauen in Hochschule und Wissenschaft - Strategien der Förderung zwischen Integration und Autonomie. Baden-Baden: Nomos, S. 125–149.
- Glöckner-Rist, Angelika; Mischau, Anina (2000b): Wahrnehmung und Akzeptanz von Frauenhochschulen und Frauenstudiengängen in Deutschland. Eine empirische Studie. Baden-Baden: Nomos (Schriften des Heidelberger Instituts für Interdisziplinäre Frauenforschung (HIFI) e.V., 2).
- Gössmann, Elisabeth (Hg.) (1984): Das Wohlgelehrte Frauenzimmer. München (Archiv für philosophie- und theologiegeschichtliche Frauenforschung, 1).
- Grothus, Ulrich (2008): Amerika, du hast es besser? : Hochschulen in den USA und Deutschland: Gemeinsame Probleme, überraschende Ähnlichkeiten, gewichtige Unterschiede. In: Forschung und Lehre, Bd. 15, H. 9, S. 610-612.
- Günther, Julia (2009): Feminismen als „Ergebnis“ der indischen Geschichte? Die Konstruktion „der Anderen“: Ein Blick in die Vergangenheit und die Gegenwart Indiens. Wien: Rosa Mayreder College (unver. Magisterarbeit).
- Hageman-White, Carol; Schultz, Dagmar (1986): Die Arbeitssituation von Frauen und Männern im Hochschuldienst aus der Sicht der Betroffenen. In: Clemens, Bärbel; Metz-Göckel, Sigrid; Neusel, Aylâ; Port, Barbara (Hg.): Die Töchter der Alma Mater. Frauen in der Berufs- und Hochschulforschung. Frankfurt a. M. und New York: Campus, S. 99–110.
- Hahn, Karola (2005): Länderanalyse Indien. Der indische Markt für Hochschulbildung. Studie im Auftrag des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD). Kassel 2005
- Hancock, Peter (2005): Women's Empowerment and the Gender Empowerment Measure: Voices from Sri Lankan Factory Women who Work in Export Processing Zones. In: *Labour and Management in Development* 6 (1), S. 3–23.
- Hartmann, Michael (2008): Elitesoziologie. Eine Einführung. 2., korrigierte Aufl. Frankfurt/Main: Campus.
- Harwarth, Irene; Maline, Mindi; DeBra, Elizabeth (o.J.): Women's Colleges in the United States: History, Issues, and Challenges. Washington.
- Hausen, Karin (1993): Wirtschaften mit der Geschlechterordnung. Ein Essay. In: Hausen, Karin (Hg.): Geschlechterhierarchie und Arbeitsteilung. Zur Geschichte ungleicher Erwerbschancen, Göttingen 1993, S. 40-67.
- Hausen, Karin; Nowotny, Helga (Hg.) (1986): Wie männlich ist die Wissenschaft? 1986. Frankfurt a.M: Suhrkamp Verlag.
- Hausmann, Ricardo; Tyson, Laura D.; Zahidi, Saadia (2007): The Global Gender Gap. Report 2007. World Economic Forum. Genf.
- Heidenheimer, Arnold J. (1994): Universitäten im politischen Rahmen. Ein Vergleich der Hochschulsysteme Deutschlands, Japans, der Schweiz und der USA. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (B25/94), S. 23–33.
- Heintz, Bettina (Hg.) (2001): Geschlechtersoziologie. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 41. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hering, Sabine (1990): "... in diesem revolutionären Streben nach weiblicher Selbständigkeit". Anmerkungen zur Hamburger Frauenhochschule um 1850. In: Malwida von Meysenbug-Gesellschaft (Hg.): Jahrbuch 1990. Kassel, S. 48–52.

- Herriger (2006): Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Hermanns, Heike (2000): Frauen in der Lokalpolitik. In: *Korea Forum* (1 und 2, PDF-Ausgabe). Online verfügbar unter http://koreaverband.ahkorea.com/_file/publikationen/archive/1-2-00/1p2-00-art7.pdf, zuletzt geprüft am Nov. 2009.
- Hill, Susan (1992): Undergraduate Origins of Recent Science and Engineering Doctorate Recipients. Washington: National Science Foundation (Special Report, 92-332).
- Hillger, Doris (2008): Indien. Bildung und Kultur. Chancen für alle? Bildung zwischen Analphabetismus und Eliten-Förderung. Hg. v. Bundeszentrale für politische Bildung (bpb). Online verfügbar unter http://www.bpb.de/themen/1B1LA9,0,Chancen_f%FCr_alle.html, zuletzt aktualisiert am 24.01.2007, zuletzt geprüft am 10.02.2009.
- Hinkel, Beate: Motor für den Fortschritt. In: *taz* 03.05.1999 (Nr. 5802), S. 30
- Hofheinz, Albrecht (2005): Sudan – Widerstand gegen den Zwang zur Einheit. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung (Informationen zur politischen Bildung, 272).
- Huber, Joseph; Thurn, Georg: Wissenschaftsmilieus. Wissenschaftliche Divergenzen und sozio-kulturelle Konflikte, Berlin: Edition Sigma 1993
- IAU (International Association of Universities) (Hg.) (2009): World Higher Education Database. Philippines - Education system. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- IAU (International Association of Universities) (2003): World Higher Education Database. Korea (Republic of) - Education system. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan
- Internationales Büro, Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit (2008): Länderportrait Republik Korea (Südkorea) (Länderbericht, 10). Online verfügbar unter <http://www.kooperation-international.de/republik-korea-suedkorea/themes/info/detail/data/30257/?PHPSESSID=c332>.
- Janson, Kerstin; Schomburg, Harald; Teichler, Ulrich (2007): Wege zur Professur. Qualifizierung und Beschäftigung an Hochschulen in Deutschland und den USA. Münster: Waxmann.
- Japanisch-Deutsches-Zentrum Berlin (2002): Symposium Frauen in Führungspositionen. 14. September 2001. München: Iudicium Verlag (JDZB documentation, Bd. 1). Online verfügbar unter <http://www.gbv.de/dms/zbw/351010661.pdf>.
- Japan's Women growing like their American Sisters. In: *The New York Times* vom 10. November 2012
- Kahlert, Heike (2000): Die Internationale Frauenuniversität „Technik und Kultur“ – Meilenstein auf dem Weg zur Verwirklichung einer feministischen Utopie. In: Mischau, Anina; Kramer, Caroline und Blättel-Mink, Birgit (Hg.): Frauen in Hochschule und Wissenschaft – Strategien der Förderung zwischen Integration und Autonomie. Baden-Baden: Nomos, S. 125–148.
- Kahlert, Heike (2000a): Die Debatte um Gleichstellung von Frauen in Führungspositionen: Ein verdeckte feministische Elitediskussion. In: Metz-Göckel, Sigrid; Schmalhaf-Larsen Christa; Belinski, Eszter (Hg.): Hochschulreform und Geschlecht. Neue Bündnisse und Dialoge. Opladen: Leske + Budrich, S. 155–166.
- Kahlert, Heike (2000b): Die Internationale Frauenuniversität „Technik und Kultur“ – Meilenstein auf dem Weg zur Verwirklichung einer feministischen Utopie. In: Mischau, Anina; Kramer, Caroline und Blättel-Mink, Birgit (Hg.): Frauen in Hochschule und Wissenschaft –

- Strategien der Förderung zwischen Integration und Autonomie. Baden-Baden: Nomos, S. 125–148.
- Kahlert, Heike; Mischau, Anina (2000): Neue Bildungswege für Frauen. Frauenhochschulen und Frauenstudiengänge im Überblick. Frankfurt a.M. und New York: Campus.
- Kameda, Atsuko (1991): Die Frau als Lehrende und Lernende an Japanischen Universitäten". In: Elisabeth Gössmann (Hg.): Japan - ein Land der Frauen? München: Iudicium-Verl., S. 130–144.
- Kaps, Carola (1999): Ewha - die "Blüte der Birne" gedeiht. Südkoreas Elite-Universität für Frauen. Allmählicher Aufstieg in der Gesellschaft. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 01.06.1999 (124), S. 4.
- Kauermann-Walter, Jacqueline; Kreienbaum, Maria Anna; Metz-Göckel, Sigrid (1988): Formale Gleichheit und diskrete Diskriminierungen. Forschungsergebnisse zur Koedukation. In: Rolff, Hansgünter u.a. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Weinheim, S. 157–188.
- Kim, Ransoo; Ahn, Yong Sop (1994): Higher Education in South and North Korea. In: Albert H. Yee (Hg.): East Asian Higher Education. Transitions and Transformations. Oxford: Pergamon Press, S. 102–121.
- Kiriri Women's University of Science and Technology (KWUST) (2010): Welcome to Kiriri Women's University (http://www.kwust.ac.ke/site_files/about_us.html) zuletzt geprüft am 15.03.2010.
- Klasen, Stephen; Schüler, Dana (2009): Reforming the Gender-Related Development Index (GDI) and the Gender Empowerment Measure (GEM): Some Specific Proposals. Ibero-Amerika Institut für Wirtschaftsforschung. Göttingen (Diskussionsbeiträge, 186).
- Kleinau, Elke (1996): Ein (hochschul-)praktischer Versuch. In: Kleinau, Elke; Opitz, Claudia (Hg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Bd. 2 Vom Vormärz zur Gegenwart. Frankfurt a.M., S. 66–82.
- Kleinau, Elke; Opitz, Claudia (Hg.) (1996): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Bd. 2 Vom Vormärz zur Gegenwart. Frankfurt a.M.
- Kleining, Gerhard (2001): Offenheit als Kennzeichen entdeckender Forschung. In: Kontrapunkt: Jahrbuch für kritische Sozialwissenschaft und Philosophie, H. 1, 27-36.
- Kosmützky, Anna (2010): Von der organisierten Institution zur institutionalisierten Organisation. Eine Untersuchung der (Hochschul-)Leitbilder von Universitäten. Diss. Univ. Bielefeld. Bielefeld.
- Krämer, Hans Martin (2006): Neubeginn unter amerikanischer Besatzung. Hochschulreform in Japan zwischen Kontinuität und Diskontinuität 1919-1952. Bielefeld: Akademie Verlag.
- Kröhnert-Ortmann, Susanne; Klingelbiel, Ruth (2000): Egalitäre Differenz - Erträge feministischer Theorie und Praxis kultureller Differenz zwischen Gleichheitsdiskurs und internationaler Elitebildung. In: Metz-Göckel, Sigrid; Schmalhaf-Larsen Christa; Belinski, Eszter (Hg.): Hochschulreform und Geschlecht. Neue Bündnisse und Dialoge. Opladen: Leske + Budrich, S. 11–127.
- Kuppusamy, S. (2009): Higher Education in India: an Overview. In: International Journal of Educational Administration (1) 1. Online verfügbar unter <http://www.ripublication.com/ijea.htm>.
- Lamnek, Siegfried (1995): Qualitative Sozialforschung. 3. Aufl. München: Psychologie-Verl.-Union.

- Langer-Kaneko (1991): Zur Geschichte der Erziehung und Bildung der Frau in Japan. In: Elisabeth Gössmann (Hg.): Japan - ein Land der Frauen? München: Iudicium-Verl., S. 113.
- Lapus, Jesli A. (2008): The Education System Facing the Challenges of the 21th Century. Country: Republic of the Philippines, 25-28. November 2008, Genf. Hg. v. Department of Education (Philippines).
- Lee, Dugsoo (1997): Frauenbildung und Frauenuniversitäten in Korea. In: Sigrid Metz-Göckel und Felicitas Steck (Hg.): Frauenuniversitäten. Initiativen und Reformprojekte im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 273–289.
- Lee, Hye Hye-Jung (2009): Higher Education in Korea. Seoul (Online verfügbar www.eastwestcenter.org/fileadmin/resources/education/ed2020.../Korea.ppt).
- Lee, In-Sook (1998): Frauenstudium und Frauenarbeit in Süd-Korea im Spannungsfeld von Tradition und Moderne. Materialien zur Entwicklung und empirische Studien zu den Werdegängen hochqualifizierter Pionierinnen. Frankfurt, Main: Lang.
- Lenz, Ilse (2004): Projekt: Die neue Frauenbewegung in Deutschland und Japan im interdisziplinären und interkulturellen Vergleich (2004). Forschungsstand, Ziele und Fragestellungen. Hg. v. Ruhr-Universität Bochum. Online verfügbar unter <http://www.ruhr-uni-bochum.de/femsoz/Projekte/nff/index.html>, zuletzt aktualisiert am 10.03.2008.
- Lenz, Ilse; Mae, Michiko (Hg.) (1997): Getrennte Welten, gemeinsame Moderne? Geschlechterverhältnisse in Japan. Opladen: Leske und Budrich (Reihe Geschlecht & Gesellschaft, Band 4).
- Leuschner, Vera (2001): Malwida von Meyenburg (1816-1903) - Streiterin für Humanität und Menschenrechte. In: Schaumburger Landschaft (Hg.): Geschichte Schaumburger Frauen. Bielefeld, S. 242–252.
- Linhardt, Ruth; Wöss, Fleur (Hg.) (1990): Nippons neue Frauen. Hamburg: Rowolt.
- Liebau, Ernst; Huber, Ludwig (1985): Die Kulturen der Fächer. In: *Neue Sammlung* (3).
- Mae, Michiko (1999): Frauen in Japan - zwischen patriarchalischer Tradition und moderner Emanzipationsbewegung". In: Autonome Frauenredaktion (Hg.): Frauenbewegungen in der Welt, Band 3 - Außereuropäische kapitalistische Länder, Hamburg, 81-110.
- Mae, Michiko (2006): Die Gender-Kategorie und der Gender-free-Diskurs in Japan“. Vortrag auf dem 13. Gender-Workshop „Geschlechterforschung zu Japan“, „Vereinigung für Sozialwissenschaftliche Japanforschung. Hamburg, 09.11.2006. Online verfügbar unter Web-Seite <http://www.vsjf.net/de/aktiv.php?back=ja&aid=23>.
- Maiworm, Friedhelm und Teichler, Ulrich in Zusammenarbeit mit Annette Fleck (2002): Das Reform-Experiment ifu - Potenziale, Risiken und Erträge aus der Sicht der Beteiligten. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Hochschulforschung der Universität Kassel.
- Mbeki, Zanele; Asiyo, Hon Phoebe, Zerfu, Atsede; JAM team; DPKO; UNFPA; UNICEF; UNHCR; UNDP (2005): Oslo Donor's Conference. Sudanese Women's Priorities and Recommendations to the Oslo Donors' Conference on Sudan. 11-12 April 2005. Oslo.
- McVeigh, Brian J. (1997): Life in a Japanese Women's College: Learning to Be Ladylike. London: Routledge.
- McVeigh, Brian J. (2002): Japanese higher education as myth. Armonk/N.Y: Sharpe.
- Merton, Robert K. (1959): Social Theory and Social Structure. Toward the codification of theory and research, Glencoe, Ill

- Metz-Becker, Marita (2008): Frau Doktor hinterm Fenster. In: Marburger Universitätsjournal, Nr. 31, S. 37-39.
- Metz-Göckel, Sigrid (1997a): Einleitung. Eine internationale Frauenuniversität in Deutschland. In: Metz-Göckel, Sigrid; Steck, Felicitas (Hg.): Frauenuniversitäten. Initiativen und Reformprojekte im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 7–14.
- Metz-Göckel, Sigrid (1997b): Geschlecht in der Hochschulforschung und im Hochschulalltag. Unerwünschte und gewollte Unterschiede. In: Metz-Göckel, Sigrid; Steck, Felicitas (Hg.): Frauenuniversitäten. Initiativen und Reformprojekte im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 18–40.
- Metz-Göckel, Sigrid (2000): Bildungseliten und Eitebildung von Frauen: Positionen Probleme Perspektiven im Kontext der Internationalen Frauenuniversität. In: Sigrid Metz-Göckel, Schmalhaf-Larsen Christa und Eszter Belinski (Hg.): Hochschulreform und Geschlecht. Neue Bündnisse und Dialoge. Opladen: Leske + Budrich, S. 128–154.
- Metz-Göckel, Sigrid (2004a): Eliten: Zur Konstruktion von Macht, Leistungen und Exzellenz. In: Ruth Becker und Beate Kortendiek: Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 564–572.
- Metz-Göckel, Sigrid (2004b): Exzellenz und Elite im amerikanischen Hochschulsystem. Portrait eines Women's College. Wiesbaden: VS Verlag (Geschlecht und Gesellschaft, 30).
- Metz-Göckel, Sigrid (2004c): Institutionalisierung der Frauen-/Geschlechterforschung: Geschichte und Formen. In: Ruth Becker und Beate Kortendiek: Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 895–903.
- Metz-Göckel, Sigrid (2007): "Exzellente Bildung von Frauen – Die Internationale Frauenuniversität als Forum einer Weltelite gebildeter Frauen". In: Dackweiler, Regina (Hg.): Willkommen im Club? Frauen und Männer in Eliten. Münster: Verl. Westfälisches Dampfboot, S. 109–125.
- Metz-Göckel, Sigrid; Schmalhaf-Larsen Christa; Belinski, Eszter (Hg.) (2000): Hochschulreform und Geschlecht. Neue Bündnisse und Dialoge. Opladen: Leske + Budrich.
- Metz-Göckel, Sigrid; Steck, Felicitas (1997): Frauenuniversitäten. Initiativen und Reformprojekte im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich (Geschlecht und Gesellschaft, 7).
- Metzler, Manuel (1998): Die vorläufige Qualifizierung. Erstqualifizierung von Universitätsabsolventen in japanischen Großunternehmen. Opladen: Leske + Budrich.
- MEXT (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology) (2003): Das japanische Hochschulwesen. Online verfügbar unter <http://www.mext.go.jp/english/org/formal/05e.htm>, zuletzt aktualisiert am 12.08.2003, zuletzt geprüft am 2006.
- MEXT (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology) (2007): School Basic Survey, 2007. Online verfügbar unter <http://www.mext.go.jp/english/statistics/>, zuletzt geprüft 2011.
- Mies, Maria (1978): Methodische Postulate zur Frauenforschung – dargestellt am Beispiel der Gewalt gegen Frauen. In: Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis, H. 1, S. 41–63.
- Mies, Maria (1986): Indische Frauen zwischen Unterdrückung und Befreiung. Frankfurt/M: Syndikat.

- Mihee, Hong (2003): „Gute“ Frauenpolitik und „Schlechte“ Lage der Frauen in Südkorea. In: *Korea Forum* (1, PDF-Ausgabe), S. 28–31.
- Miller-Bernal, Leslie (2006): Changes in the Status and Function of Women's Colleges over Time. In: Miller-Bernal, Leslie; Poulson, Susan L. (Hg.): *Challenged by Coeducation. Women's Colleges since the 1960s*. 1. ed. Nashville: Vanderbilt Univ. Press, S. 1–20.
- Miller-Bernal, Leslie; Poulson, Susan L (2006a): The State of Women's Colleges Today. In: Miller-Bernal, Leslie; Poulson, Susan L. (Hg.): *Challenged by Coeducation. Women's Colleges Since the 1960s*. 1. ed. Nashville: Vanderbilt Univ. Press, S. 375–388.
- Miller-Bernal, Leslie; Poulson, Susan L. (Hg.) (2006b): *Challenged by Coeducation. Women's Colleges Since the 1960s*. 1. ed. Nashville: Vanderbilt Univ. Press.
- Ministerium für Kultur, Sport und Tourismus Korean Culture and Information Service (2009): *Tatsachen über Korea*. 2009 Edition. Seoul.
- Mischau, Anina; Kramer, Caroline; Blättel-Mink, Birgit (Hg.) (2000): *Frauen in Hochschule und Wissenschaft - Strategien der Förderung zwischen Integration und Autonomie*. Baden-Baden: Nomos.
- Nave-Herz, Rosemarie (1997): *Die Geschichte der Frauenbewegung in Deutschland*. 5. Aufl. Hannover.
- Nayak, Purusottam; Mahanta, Bidisha (2009): *Women Empowerment in India*. North Eastern Hill University. Online verfügbar unter <http://mpr/ub/uni-Muenchen.de/34740>, zuletzt aktualisiert am September 2010, zuletzt geprüft im November 2010.
- Neusel, Aylâ (1990): Die Frauenuniversität. In: Schlüter, Anne; Roloff, Christine; Kreienbaum, Maria Anna (Hg.): *Was eine Frau umtreibt*. Pfaffenweiler, S. 65–74.
- Neusel, Aylâ (1998): Funktionsweise der Hochschule als besondere Organisation. In: Roloff, Christine (Hg.): *Reformpotentiale an Hochschulen*. Berlin, S. 63-76.
- Neusel, Aylâ (2000a): „Die Internationale Frauenuniversität ‚Technik und Kultur‘ – Das Besondere des Konzepts“. In: Neusel, Aylâ (Hg.): *Die eigene Hochschule. Internationale Frauenuniversität ‚Technik und Kultur‘*. Opladen: Leske + Budrich, S. 33–56.
- Neusel, Aylâ (Hg.) (2000b): *Die eigene Hochschule. Internationale Frauenuniversität ‚Technik und Kultur‘*. Unter Mitarbeit von Christiane Bradatsch und Gabriele Kreutzner. Opladen: Leske + Budrich.
- Neusel, Aylâ (2000c): Die Internationale Frauenuniversität in der Zeit ihrer Umsetzung – Von dem Konzept und der Realisierung einer großen Vision. In: Metz-Göckel, Sigrid; Schmalzhaf-Larsen, Christa und Belinzki, Eszter (Hg.): *Hochschulreform und Geschlecht*. Opladen: Leske + Budrich, S. 92-114.
- Neusel, Aylâ (25.12.1999): Aktennotiz, Seoul-Reise vom 14.-17. 12. 1999. Unver. Material der Internationalen Frauenuniversität; privater Bestand Neusel.
- Neusel, Aylâ (3. Mai 1999): Frauenbildung nach 2000. Einführungsvortrag zur Veranstaltung "Frauen wollen es wissen: "Gipfel" zur geschlechtsgerechten Bildung. Veranstaltung vom 3. Mai 1999. Magdeburg. Veranstalter: Deutscher Frauenrat.
- Neusel, Aylâ; Bradatsch, Christiane; Yalcin, Gülsen (1996): "Das Hochschulsystem als Faktor für die wissenschaftlichen Karrieren von Frauen - Ein deutsch-türkischer Vergleich". In: COSKUN, Hasan (Hg.): *Akademik Yasamda Kadin - Frauen in der akademischen Welt*. Ankara. Ankara: Deutsches Kulturinstitut (Schriftenreihe des türkisch deutschen Kulturbeirats, 9), S. 19-36.

Neusel, Aylâ; Poppenhusen, Margret (Hg.) (2002): Universität neu denken. Die Internationale Frauenuniversität "Technik und Kultur". Opladen: Leske + Budrich (Schriftenreihe der Internationalen Frauenuniversität "Technik und Kultur", 8).

Neusel, Aylâ; Wetterer, Angelika (1988): „Frauen in Studium, Hochschule und Beruf“. In: Gorzka, Gabriele; Heipcke, Klaus; Teichler, Ulrich (Hg.): Hochschule, Beruf, Gesellschaft. Ergebnisse der Forschung zum Funktionswandel der Hochschulen. Frankfurt a. M. und New York: Campus, S. 139-160.

New Family Leave Bill Becomes Law (1995). In: *Japan Labor Bulletin* 34 (8). Online verfügbar unter <http://www.jil.go.jp/jil/bulletin/year/1995/vol34-08.htm>, zuletzt geprüft am 22.10.2009.

Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur (Hg.) (1994): Frauenförderung ist Hochschulreform - Frauenforschung ist Wissenschaftskritik. Bericht der niedersächsischen Kommission zur Förderung von Frauenforschung und zur Förderung von Frauen in Lehre und Forschung. Hannover: Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur.

Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur (Hg.) (1997): Berichte aus der Frauenforschung: Perspektiven für Naturwissenschaften, Technik und Medizin. Hannover.

Nohr, Barbara (13.03.1997): Diskussion und Konzepte von Frauenuniversitäten. Unveröffentlichtes Manuskript, 13.03.1997, Göttingen.

OECD (Hg.) (2009): Education at a Glance. Online verfügbar unter <http://www.oecd.org/dataoecd/41/25/43636332.pdf>, zuletzt geprüft am 12.10.2011.

Oehler, Christoph (1996): "Internationaler Vergleich in der Hochschulforschung. Was meint das?". Vergleichende Hochschulforschung. Eine Zwischenbilanz. In: Barbara M. KEHM und Ulrich TEICHLER (Hg.): Vergleichende Hochschulforschung. Eine Zwischenbilanz. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung an der Universität Gesamthochschule Kassel (Werkstattberichte, 50), S. 51-60.

Palatschek, Silvia (1989): Frauen und Dissenz. In: Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft, S. 218–227.

Payer, Margarete (2001): Entwicklungsländerstudien. Kapitel 1: Einleitung / zusammengestellt von Alois Payer. „Die Indices des Human Development Report (HDR) des UNDP. Fassung vom 2001-01-29. Hg. v. Margarete Payer. Online verfügbar unter <http://www.payer.de/entwicklung/entw01.htm>, zuletzt geprüft am 01.11.2005.

Pearson, C.; Shavlik, D.; Touchton, J. (Hg.) (1989): Educating the Majority. New York.

Peisert, H. (1967): Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München.

Philippine Women's University (2008): Homepage. History. Online verfügbar unter www.pwu.edu.ph, zuletzt aktualisiert am Dezember 2008, zuletzt geprüft am Januar 2010.

Philippine Women's University (2009): The Development Institute for Women in Asia-Pacific (DIWA). Online verfügbar unter www.pwu.edu.ph, zuletzt aktualisiert am Dezember 2009, zuletzt geprüft am Januar 2010.

Phillips, Brenda D.; Childers, Chery; Haque, Asra (1996): Co-educational or Single-Sex: Comparing the U.S. with Pakistan. In: Ulrike Teubner (Hg.): Dokumentation der Fachtagung: Single-Sex-Education im interkulturellen Vergleich - Chancen von Monoedukation für Frauen in Technik und Naturwissenschaften. 7.-8. Dezember 1995 in der Fachhochschule Darmstadt. Darmstadt, S. 60–74.

- Pietrow-Ennker, Bianka (1999): Rußlands „neue Menschen“: die Entwicklung der Frauenbewegung von den Anfängen bis zur Oktoberrevolution. Frankfurt a.M. und New York: Campus.
- Plate, Petra; Bosse, Friederike (1997): Japan. Gesellschaft und Kultur. In: Informationen zur politischen Bildung (Nr. 255). Online verfügbar unter: <http://www.bpb.de/izpb/10164/gesellschaft-und-kultur> (zuletzt geprüft 2.6.2010).
- Platz, Anemone; Getreuer-Kargl, Ingrid (2002): Zur Reproduktion von Geschlechterverhältnissen in Japan/Ostasien. Der 11. Workshop Geschlechterforschung am 21. und 22. November 2002 in der LEUCOREA, Lutherstadt Wittenberg. Vereinigung für Sozialwissenschaftliche Japanforschung. Online verfügbar unter <http://www.vsjf.net/de/aktiv.php?back=ja&aid=23>, zuletzt aktualisiert am 12.12.2002.
- Pötschke, Manuela, Simonson, Julia (2001): Online-Erhebungen in der empirischen Sozialforschung: Erfahrungen mit einer Umfrage unter Sozial-, Markt- und Meinungsforschern. In: ZA-Information, H. 49, S. 6-28.
- Pohl, Manfred (2002): Japan auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung (Informationen zur politischen Bildung, Nr. 255) Online verfügbar unter: <http://www.bpb.de/izpb/10145/japan-auf-dem-weg-ins-21-jahrhundert> (zuletzt geprüft 2.6.2010).
- Prahl, Hans-Werner; Schmidt-Harzbach, Ingrid (1981): Die Universität. Eine Kultur- und Sozialgeschichte. München; Luzern.: Bucher.
- Purcell, Francesca B.; Helms, Robin Matross; Rumbley, Laura (2004): Women's Universities and Colleges: An International Handbook. Rotterdam: Sense Publishers.
- Rai, Shirin (2002): Class, Caste and Gender – Women in Parliament in India. In: International IDEA: Women in Parliament. Stockholm. Online verfügbar unter: <http://www.idea.int>).
- Reese, Niklas (2006a): Mangelhaft. Der Zugang zu Bildung. In: Niklas Reese und Rainer Werning (Hg.): Handbuch Philippinen. Gesellschaft, Politik, Wirtschaft, Kultur. Bad Honneff: Horlemann, S. 114–122.
- Reese, Niklas (2006b): Wir leben doch im Matriarchat! In: Niklas Reese und Rainer Werning (Hg.): Handbuch Philippinen. Gesellschaft, Politik, Wirtschaft, Kultur. Bad Honneff: Horlemann, S. 134–144.
- Rittgerott, Christiane (2005): Human und Gender Development Indizes. Papier für das Doktorandenkolloquium der Universität Dortmund. Kassel (unv. Mansukript).
- Roloff, Christine (1999): Geschlechterverhältnis und Studium in Naturwissenschaft und Technik“. In: Neusel, Aylâ und Wetterer, Angelika (Hg.): Vielfältige Verschiedenheiten. Frankfurt a.M: Campus, S. 63–86.
- Rothermund, Dietmar (2002): Geschichte Indiens. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart. München: Beck.
- Ruge, Arnold (1912): Das Wesen der Universitäten und das Studium der Frauen. Ein Beitrag zur modernen Kulturbewegung. Leipzig: Felix Meiner.
- Rupp, Elke (1987): Der Beginn des Frauenstudiums an der Universität Tübingen. Tübingen.
- Sahlin, Claire L. (2006): Texas University. Threats to Institutional Autonomy and Conflict over the Admission of Men. In: Miller-Bernal, Leslie; Poulson, Susan L. (Hg.): Challenged by Coeducation. Women's Colleges Since the 1960s. 1. ed. Nashville: Vanderbilt Univ. Press .

Schlüter, Anne (1992): Eine Universität nur für Frauen - oder: Ist eine Hochschule der Frauen anachronistisch, utopisch oder eine realistische Alternative? In: Schlüter, Anne (Hg.): Pionierinnen, Feministinnen, Karrierefrauen? Zur Geschichte des Frauenstudiums in Deutschland. Pfaffenweiler: Centaurus, S. 325–350.

Schlüter, Anne; Stahr, Ingeborg (Hg.) (1990): Wohin geht die Frauenforschung? Dokumentation des gleichnamigen Symposions vom 11.-12. November 1988 in Dortmund. Köln; Wien: Böhlau Verlag.

Schneider, Corinna (2007): Die Anfänge des Frauenstudiums in Europa. Ein Blick über die Grenzen Baden-Württembergs. In: 100 Jahre Frauenstudium an der Universität Tübingen 1904-2004. Hg. v. Universität Tübingen.

Schoenfeldt, Eberhard (2005): Der Edle ist kein Instrument. Bildung und Ausbildung in Korea (Republik) ; Studien zu einem Land zwischen China und Japan. Kassel: Gesamthochschul-Bibliothek.

Schöning-Kalender, Claudia (1992): Akkulturation und kulturelle Zwischenwelten, Einleitung. In: Wetterer, Angelika (Hg.): Profession und Geschlecht. Frankfurt a.M. und New York: Campus, S. 221-223.

Schröder, Ursula (1991): Back to the Roots - Beginn der Professionalisierung der sozialen Ausbildung von Frauen. Teil 1, 2 und 3. In: Frauen in der Geschichte. Mitteilungen des Forschungszentrums, Nr. 1, 2, 3, S. 81-94; S. 55-76.

Schubert, Klaus; Klein, Martina (2006): Das Politiklexikon. 4. aktual. Bonn: Dietz.

Schreiterer, Ulrich (2008): Traumfabrik Harvard. Warum amerikanische Hochschulen so anders sind. Frankfurt/Main; New York: Campus.

Sebrechts, Jadwiga (1996): Women's Colleges in the United States. When Coed is Second-Best. In: Neue Impulse, H. 2, S. 6–10.

Sebrechts, Jadwiga (2000): Coming into her Own. Washington.

Seliger, Bernhard (2001): Universitätssystem in der Krise. In: *Korea Forum* (1 und 2; PDF-Ausgabe).

Siebe Josephine; Prüfer, Johannes (1922): Henriette Goldschmidt. Ihr Leben und Schaffen. Leipzig: Akademische Verlagsgesellschaft.

Soo, Jung Jang (2009): Global women's movements and Korean gender policy discourse. In: *International Social Work* 52 (6), S. 831–835. Online verfügbar unter <http://isw.sagepub.com>.

Stoecker, Judith L.; Pascarella, Ernest T. (1991): Women's Colleges and Women's Career Attainments Revisited. In: *Journal of Higher Education*, Jg. 62, H. 4, S. 394–409.

Stummann-Bowert, Ruth (1994): Malwida von Meysenbug und die Demokraten von 1848. Woher sie kamen, wohin sie gingen: Theodor Althaus - Robert Blum - Julius Fröbel - Gottfried Kinkel - Carl Schurz. In: Malwida von Mesysenbug-Gesellschaft (Hg): Jahrbuch 1994. Kassel, S. 71–110.

Stummann-Bowert, Ruth (1996): Malwida von Meysenbug und die Hamburger Hochschule für das weibliche Geschlecht. In: Malwida von Meysenbug gesellschaft (HG.): Jahrbuch 1996. Kassel: Jenior & Pressler, S. 10–33.

Sudan-Info Berlin (2005): Sudan. Online verfügbar unter <http://www.sudan-info.de/>, zuletzt aktualisiert am 02.07.2005, zuletzt geprüft am Oktober 2006.

Teicher, Kerstin; Teichler, Ulrich (1994): "Der Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem. Erfahrungen in Deutschland - Vergleiche zu Japan. In: Helmut Demes und Wal-

- ter Georg (Hg.): Gelernte Karriere. Bildung und Berufsverlauf in Japan ; [Symposium vom 5. bis 6. Oktober 1993 am Deutschen Institut für Japanstudien]. München: Iudicium-Verl. (Monographien aus dem Deutschen Institut für Japanstudien der Philipp-Franz-von-Siebold-Stiftung, 9), S. 35–64.
- Teicher, Kerstin; Teichler, Ulrich (2000): Der Übergang von der Hochschule in die Berufstätigkeit. Opladen: Leske + Budrich.
- Teichler, Ulrich (1975): Geschichte und Struktur des japanischen Hochschulwesens. Stuttgart: Klett.
- Teichler, Ulrich (1999): „Bildungs- und Beschäftigungssystem in Japan. Das nicht ganz so ferne andere?“. In: Symposium „Beziehungen von Bildungs- und Beschäftigungssystem in Japan in vergleichender Perspektive“. Berlin: Japanisch-Deutsches Zentrum Berlin (Veröffentlichungen, 39), S. 9–29.
- Teichler, Ulrich (2005a): Hochschulstrukturen im Umbruch. Eine Bilanz der Reformdynamik seit vier Jahrzehnten. Frankfurt a.M. und New York: Campus.
- Teichler, Ulrich (2005b): Hochschulsysteme und Hochschulpolitik. Quantitative und strukturelle Dynamiken, Differenzierungen und der Bologna-Prozess. Münster: Waxmann.
- Teubner, Ulrike (1996): Was passiert eigentlich in Texas - oder - zur Situation der Frauencolleges in den USA. In: Sigrid Metz-Göckel und Angelika Wetterer (Hg.): Vorausdenken - Querdenken - Nachdenken. Texte für Aylâ Neusel. Frankfurt a. M. und New York: Campus, S. 247–261.
- Teubner, Ulrike (Hg.) (1996a): Dokumentation der Fachtagung: Single-Sex-Education im interkulturellen Vergleich - Chancen von Monoedukation für Frauen in Technik und Naturwissenschaften. 7.-8. Dezember 1995 in der Fachhochschule Darmstadt. Darmstadt.
- Teubner, Ulrike (1996b): Single-Sex-Education im interkulturellen Vergleich. In: Ulrike Teubner (Hg.): Dokumentation der Fachtagung: Single-Sex-Education im interkulturellen Vergleich - Chancen von Monoedukation für Frauen in Technik und Naturwissenschaften. 7.-8. Dezember 1995 in der Fachhochschule Darmstadt. Darmstadt, S. 12–19.
- Teubner, Ulrike (1997): Erfolg unter wechselnden Vorzeichen - einige Anmerkungen zur Geschichte der Frauen-Colleges in den USA. In: Metz-Göckel, Sigrid; Steck, Felicitas (Hg.): Frauenuniversitäten. Initiativen und Reformprojekte im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 207–223.
- The Cabinet Office (Japan) (2006): "FY2005 Annual Report on the State of Formation of a Gender-Equal Society" and Policies to be Implemented in FY2006 to Promote the Formation of a Gender-Equal Society. Outline. Online verfügbar unter <http://www.gender.go.jp/whitepaper/ewp2006.pdf>, zuletzt aktualisiert am 2006, zuletzt geprüft am 18.02.2010.
- The White House Project Report (2009): Benchmarking Women's Leadership 2009 (Online verfügbar : <http://www.thewhitehouseproject.org/documents/Report.pdf>):
- Tidball, Elisabeth M. (1980): Women's colleges and Women's Achievers revisited. In: Signs. Journal of Women in Culture and Society 5 (3), S. 504–517.
- Tidball, Elisabeth M. (1989): Women's Colleges: Exceptional Conditions, Not Exceptional Talent, Produce High Achievers. In: C. Pearson, D. Shavlik und J. Touchton (Hg.): Educating the Majority. New York, S. 157–172.
- United Nations Development Programme (UNDP) (1995): Human Development Report 1995. Gender and Human Development. New York.

- United Nations Development Programme (UNDP) (2008): Human Development Indices: A statistical update 2008. Online verfügbar unter <http://hdr.undp.org/en/statistics/data/hdi2008/>, zuletzt geprüft am Juni 2009.
- United Nations Development Programme (UNDP) (2003): Human Development Report 2003. Berlin: Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Naionen. Online verfügbar unter [hdr03-10_Kapitel-8.qxd](#), zuletzt geprüft am 28.02.2009.
- United Nations Development Programme (UNDP) (2009): Human Development Report 2009. Online verfügbar unter http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2009_EN_Complete.pdf.
- UNESCO. (1995) Policy Paper for Change and Development in Higher Education, Paris: UNESCO.
- UNESCO (Hg.) (2003): Unesco-Summary Report 2003/2004: Education for All. Global Monitoring. Paris.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2006): International Standard Classification of Education I S C E D 1997. 2. überarbeitete Auflage.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2009): Priority Gender Equality. Action Plan 2008-2013. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization/Division for Gender Equality. Paris. Online verfügbar unter <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001858/185856m.pdf>, zuletzt aktualisiert am 2009, zuletzt geprüft am 01.02.2011.
- UNESCO Institute for Statistics (2004): Education for all. Global Monitoring Report. Online verfügbar unter <http://gmr.uis.unesco.org/ViewTable.aspx>, zuletzt geprüft am 20.06.2006.
- UNESCO Institute for Statistics (2009): Global Educational Digest. Montreal, Quebec (<http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/ged09-en.pdf>)
- UNESCO Institute for Statistics (2010): Education for all. Global Monitoring Report. Online verfügbar unter <http://gmr.uis.unesco.org/>, zuletzt geprüft am 2.10.2011.
- UNESCO Institute for Statistics (2011): Education for all. Global Monitoring Report. Online verfügbar unter <http://gmr.uis.unesco.org/ViewTable.aspx>, zuletzt geprüft am 02.10.2011
- UNESCO-IBE (2006): World Data on Education 2006/2007. Philippines. Online verfügbar unter www.ibe.unesco.org, zuletzt aktualisiert am 2006, zuletzt geprüft am 15.01.2009.
- Universität Tübingen (2007a): Die unordentlichen Anfänge des Frauenstudium an der Universität Tübingen. Ausstellungstafeln. Tübingen. PDF <http://www.uni-tuebingen.de/frauenstudium/daten/jublaeum/ausstellungstafeln.pdf> (letzter Zugriff 8.2.2010).
- Universität Tübingen (Hg.) (2007b): Frauenstudium an der Universität Tübingen. Historischer Überblick, Zeitzeuginnenberichte und Zeitdokumente. Gleichstellungsbüro der Universität Tübingen. Tübingen.
- University Grants Commission (2009): Report 2009. New Delhi.
- US Census Bureau (2011): The 2011 Statistical Abstract. The National Data Book. Education: Higher Education: Institutions and Enrollment. Online verfügbar unter http://www.census.gov/compendia/statab/cats/education/higher_education_institutions_and_enrollment.html, zuletzt geprüft am 12.11.2011.
- U.S. News (2010): National Liberal Arts College Rankings 2010. Online verfügbar unter <http://colleges.usnews.rankingsandreviews.com/best-colleges/rankings/national-liberal-arts-colleges>

Valte, Christina K. (1993): The Philippine Women's Movement: In Search of a Feminist Identity. In: Ludgera Klemp (Hg.): Women shaping democratic change. Documentation of an international workshop held at the Friedrich Ebert Foundation; Bonn, 21-22 October 1992. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung. (Dialogreihe Entwicklungspolitik, 6), S. 47–59.

Verein Feministische Wissenschaft Schweiz (Hg.): Ebenso neu als kühn. 100 Jahre Frauenstudium an der Universität Zürich. Zürich 1988.

von Prümmer, Christine (2000): Förderung von Frauen durch Monoedukation? Das Beispiel des amerikanischen Smith College. In: Anina Mischau, Caroline Kramer und Birgit Blättel-Mink (Hg.): Frauen in Hochschule und Wissenschaft - Strategien der Förderung zwischen Integration und Autonomie. Baden-Baden: Nomos, S. 113–124.

Wallraven, Miriam (2007): Die Petitionspolitik der Bürgerlichen Frauenbewegung Mathilde Weber und Helene Lange. In: Universität Tübingen (Hg.): Frauenstudium an der Universität Tübingen - Ein Überblick. Tübingen, S. 24 – 35.

Weber, Claudia (1990): Chancengleichheit per Gesetz. In: Ruth Linhardt und Fleur Wöss (Hg.): Nippons neue Frauen. Hamburg: Rowohlt, S. 104–125.

Weber, Claudia (1994): Frauenbildung und -erwerbsarbeit in Deutschland und Japan: Eine problemorientierte Einführung. In: Helmut Demes und Walter Georg (Hg.): Gelernte Karriere. Bildung und Berufsverlauf in Japan ; [Symposium vom 5. bis 6. Oktober 1993 am Deutschen Institut für Japanstudien]. München: Iudicium-Verl. (Monographien aus dem Deutschen Institut für Japanstudien der Philipp-Franz-von-Siebold-Stiftung, 9).

Weber, Claudia (1998): Chancengleichheit auf Japanisch. Strukturen, Reformen und Perspektiven der Frauenerwerbsarbeit in Japan. Opladen: Leske + Budrich.

Wessler, Heinz Werner (2007): Indien – eine Einführung. Herausforderungen für die aufstrebende asiatische Großmacht im 21. Jahrhundert. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung. Online verfügbar unter:

http://www.bpb.de/themen/8CXK5W,0,Indien_%96_eine_Einf%FChrung.html

Wetterer, Angelika (Hg.) (1992): Profession und Geschlecht. Frankfurt a.M. und New York: Campus.

Wetterer, Angelika (1993): Professionalisierung und Geschlechterhierarchie. Vom kollektiven Frauenausschluss zur Integration mit beschränkten Möglichkeiten. Kassel.

Wetterer, Angelika (1994): Rhetorische Präsenz - faktische Marginalität. Zur Situation von Wissenschaftlerinnen in Zeiten der Frauenförderung. In: Zeitschrift für Frauenforschung 3 (4).

Wetterer, Angelika (Hg.) (1995): Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen. Frankfurt/M., New York.

Wetterer, Angelika (1996): Die Frauenuniversität als paradoxe Intervention. Theoretische Überlegungen zur Problematik und zu den Chancen der Geschlechter-Separation. In: Sigrid Metz-Göckel und Angelika Wetterer (Hg.): Vorausdenken - Querdenken - Nachdenken. Texte für Aylâ Neusel. Frankfurt a. M. und New York: Campus, S. 263–276.

Wetterer, Angelika (2003): Von der paradoxen Intervention zur egalitären Integration. In: Gransee, Carmen (Hg.): Der Frauenstudiengang in Wilhelmshaven. Facetten und Kontexte einer paradoxen Intervention. Opladen, S. 191–217.

Windolf, Paul (1994): Strukturwandel der Hochschulbildung in Deutschland, Japan und in den USA. In: Helmut Demes und Walter Georg (Hg.): Gelernte Karriere. Bildung und Berufsverlauf in Japan ; [Symposium vom 5. bis 6. Oktober 1993 am Deutschen Institut für Ja-

panstudien]. München: Iudicium-Verl. (Monographien aus dem Deutschen Institut für Japanstudien der Philipp-Franz-von-Siebold-Stiftung, 9).

Wobbe, Theresa (1997): *Wahlverwandtschaften. Die Soziologie und die Frauen auf dem Weg zur Wissenschaft*. Frankfurt a. M.

Women's College Coalition (o.J.): *The Women's College Coalition*. Online verfügbar unter <http://www.womenscolleges.org/>, zuletzt geprüft am 12. Juni 2009.

Women's University of Africa (2010): *Webseite*. (<http://www1.wua.ac.zw/>) zuletzt geprüft am 8. Juli 2010.

World Bank (2008): *Philippines at a Glance*. Development Economics LDB database.

World Bank (2009): *Philippines. Education Overview*. Online verfügbar unter <http://go.worldbank.org/A0RVKWM8I0>, zuletzt aktualisiert am Januar 2010, zuletzt geprüft am Februar 2010.

World Bank (2000): *Higher Education in Developing Countries. Peril and Promise*. Washington D.C.

World Bank (2002): *Constructing Knowledge Societies. New Challenges for Tertiary Education*. Washington D.C.

World Bank (2010): *Arab World Education Performance Indicators*. Washington D.C. <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/COUNTRIES/MENAEXT/EXTARABEDU/0,,menuPK:7699484~pagePK:64168427~piPK:64168435~theSitePK:7699478,00.html>.

World Economic Forum (2005) *Women's Empowerment: Measuring the Global Gender Gap*, Geneva. Online verfügbar: http://www.weforum.org/pdf/Global_Competitiveness_Reports/Reports/gender_gap.pdf.

Yin, Robert K. (2003): *Case study research. Design and methods*. 3rd. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.

Zagefka, Polymnia (1996): *Koedukation als Modernisierung? Zum widersprüchlichen Übergang von der Monoedukation zur Koedukation: Das Beispiel der Ecole Normale Supérieure de Fontenay-St Cloud in Frankreich*. In: Teubner, Ulrike (Hg.): *Dokumentation der Fachtagung: Single-Sex-Education im interkulturellen Vergleich - Chancen von Monoedukation für Frauen in Technik und Naturwissenschaften*. 7.-8. Dezember 1995 in der Fachhochschule Darmstadt. Darmstadt, S. 42–59.

Zimmermann, Karin; Metz-Göckel, Sigrid; Huter, Kai (2004): *Grenzgänge zwischen Wissenschaft und Politik. Geschlechterkonstellationen in wissenschaftlichen Eliten*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. (Geschlecht und Gesellschaft, 37).

Zingel, Wolfgang-Peter (1998): *Indien - Sozialstruktur (IH-Länder aktuell: Soziales und Kultur, 15-16/98)*. Online verfügbar unter <http://www.sai.uni-heidelberg.de/abt/intwep/zingel/india-so.htm>, zuletzt aktualisiert 1998, zuletzt geprüft am 04.02.2009.

Zuckerman, Harriet (1990): *Die Werdegänge von Nobelpreisträgern*. In: Hofschneider, Peter Hans und Mayer, Karl Ulrich (Hg.): *Generationsdynamik und Innovation in der Grundlagenforschung*. Max-Planck-Gesellschaft. In: *Berichte und Mitteilungen* (3), S. 45–65.

Anhang

Fragebogen der Online-Erhebung*

* Diese für den Druck erstellte Papierform der Online-Befragung weicht im Layout von der Online-Fassung, auf die die Universitäten zugreifen konnten, ab, zudem sind z.B. Navigationselemente und Seiten wie die zur PIN-Eingabe nicht wiedergegeben.

1 History and Tradition of the University

1.1 In which year was your university founded?

1.2 Has your university (by transformation) evolved from a different educational establishment since it was founded?

No → please go to question 1.3

Yes, the previous form of the establishment was ...

Girls' school

Women's college

Co-educational college

Co-educational university

Other training or educational establishment
(please explain) _____

1.3 University Founder

Do you know who founded the university? Please state the name of the university's founder, if known, or the institution or organisation that was responsible for establishing the university.

1.4 Founding intention/philosophy

The founding of a university is often connected with the initiators' particular philosophy or intentions.

(e.g.: promotion of particular groups of people, for example, disadvantaged groups of people of a particular origin, religion or social group).

Please, if possible, briefly outline the intentions on which the founding of your university was based:

1.5 To your knowledge, were there special conditions of the tertiary education system of your country at that time which contributed to the founding of the university?

(e.g. "Entrance restrictions for certain groups", or „ There were too few opportunities to study in general" or „women study was limited to certain subjects").

No --> go to question 1.6

Yes → please describe these:

1.6 Since the founding of the university have there been decisive changes in the university's philosophy?

(e.g. Can a university which was shaped to for a particular religious community, social or regional group open itself up to all faiths or social groups, or has the educational remit significantly changed during the course of time?)

No, the university philosophy did not change --> go to question 1.7

Yes→ please describe:

1.7 During the time of the existence of your university, have there been changes to the higher education system which have had a great influence on the work or philosophy of the university?

If yes, what were these?

2 Size, Resources, Equipment

2.1 How many students are enrolled at your university?

_____ students

2.2 How many of these are

_____ % full-time students?

_____ % part-time students?

2.3 How many lecturers teach at your university?

_____ female lecturers

_____ male lecturers

of which:

	female	male
* full professors	_____	_____
* assoc. professors	_____	_____
* assistant professors	_____	_____
* lecturers	_____	_____
* other	_____	_____

* If the classification used above is not applicable to your institution, please state teaching staff ranks as used in your university:

	female	male
* 1 st rank	_____	_____
* 2 nd rank	_____	_____
* 3 rd rank	_____	_____
* 4 th rank	_____	_____
* other	_____	_____

2.4 How much is the average tuition fee per academic year for the student and what does this include *?

There are no tuition fees → go to question 3.1

The average tuition fee per academic year is _____ (US \$)

This sum includes (multiple answers possible):

tuition fees

accommodation (room and board)

other (books, study materials etc.)

* If tuition fees are applied by subject, please state approximate average figures.

3 Study and Tuition

3.1 What criteria does your university use to select students (multiple answers possible)?

School examinations/grades

Entrance exam (written)

Interview (verbal)

Recommendation

Gender

Religion

Regional origin

Final exam from a particular school

Other

Please state: -----

3.2 Have the conditions at your university changed with regard to entry regulations for students during the course of its history?

If no, please go to question 3.3

If yes,
please state the changes and, if possible, the cause

3.3 How many students are enrolled in which study programmes (for which qualifications)?

If possible, state the level of degree which will be attained in accordance with the UNESCO (ISCED 97) „International Standard Classification“. ²

Level	Number of Students
1st stage of tertiary education, practically oriented, (ISCD 5b)	_____
1st stage of tertiary education, largely theoretically based ³ (ISCD 5a)	_____
2nd stage tertiary education leading to advanced research qualification (ISCD 6)	_____
Other	_____

If ISCD is not applicable please name the degrees together with the respective years of study:

² If you wish to have more information about ISCD structure in relation to the national qualification systems in higher education see: http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/isced/ISCED_A.pdf (pp. 34-48)

Level	Years of study	Number of students
1st degree _____	years of study _____	number of students _____
2nd degree _____	years of study _____	number of students _____
3rd degree _____	years of study _____	number of students _____
Other _____	years of study _____	number of students _____

3.4 At many women’s universities men can also study. It is important for us to determine to which institutions this applies. Therefore:

Are male students permitted to study at your university?

No, there are no male students at our university → go to question 3.6

Yes, we teach male students as well

If possible, please state the percentage of the total number of students who are _____% male students

3.5 If there are male students at your university, can they study all subjects or are they restricted to certain subjects?

Yes, male students can study all subjects

No, male students can only study certain subjects

Please name these

3.6 The spectrum of subjects and programmes can vary greatly from university to university and we would like to know which main subjects are available and to what level they are taught at your university:

	1st. Degree	2nd Degree	3rd Degree	PhD	Other
Education					
Humanities and Arts					
Social Sciences, Business and Law					
Science (life sciences, physical sciences, mathematics and statistics)					
Engineering, Manufacturing and Construction					

Agriculture, Health and Welfare					
Services (personal services, transport services, environmental protection, security services)					
Not known or unspecified					
Women's Studies					

3.7 Even if varied subjects are on offer, many universities have a clear emphasis on certain subject groups (e.g. life sciences, technology or law or education)

If there is one particular emphasis (or several) at your university, please state:

All subjects are equally important and popular → go to 3.8

Our university has its emphasis on (please name subject)

3.8 The extent to which research plays a role in universities is very diverse worldwide. In order to evaluate to what degree women's universities are also active in the research sector, please provide the following estimation for your university:

Please evaluate the following subject groups on a scale of 1 (=very active in research) to 5 (=not at all active in research) with regard to research activities:

	1	2	3	4	5
Education					
Humanities and Arts					
Social Sciences, Business and Law					
Science (life sciences, physical sciences, mathematics and statistics)					
Engineering, Manufacturing and Construction					
Agriculture, Health and Welfare					
Services (personal services, transport services, environmental					

protection, security services)					
Not known or unspecified					
Women's Studies					

3.9 Questions in consideration of the gender aspect in tuition and research play a role in universities in many countries. We would like to know if women's universities develop a special profile in this area.

Please evaluate on a scale of 1= „very large significance“ to 5= „no significance at all“, what role the gender aspect plays in your university

Gender aspect plays	a very large role			no role at all	
	1	2	3	4	5
In the lesson content	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In the selection of research subjects	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Other (please specify)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Structure

In order to obtain internationally comparable data about the parameters within which women's universities work, we ask in the following section for information about legal structure, sponsorship and financing of the university.

4.1 Is your university a private or public institution?

Public, go to question 3.3

Private

4.2 If your university is a private institution, is the sponsor....?

A religious community/church
(please name) _____

A non-commercial, non-profit making sponsor/private foundation
(please name) _____

a private, commercial sponsor

(please name) _____

Other sponsor

(please name) _____

4.3 From what sources does your university finance itself mainly? (Multiple answers possible)

From a foundation

Public (state) means

Own income from commissioned research/third party funds

Tuition fees

Donations

Other income

(please explain) _____

In women's universities there are different strategies with regard to the occupation of management positions, some traditionally have a female Vice Chancellor, others in contrast fill management positions without regard to gender.

4.4 Which statement applies to your university?

- The university is traditionally lead by a woman
- The university is traditionally lead by a man
- Gender plays no role in the occupation of management offices

4.5 Are the women's universities in your country linked under an umbrella organisation (or network)?

- No
- Yes

If yes, you would help us very much by giving us the address (and if possible email address):

5 Post-graduates

It can be important for universities to know how many of their graduates are employed in which professional fields and positions; many universities operate an active alumni policy. In the following section we request information about your university graduates.

5.1 How many female graduates leave your university per academic year?

No answer supplied

5.1 Do you have processed information about the further career progression of your female graduates?

No, go to question 5.3

Yes

If yes, in which professional fields are most graduates to be found? (Please number the three most frequent fields in the following list in the with 1, 2 and 3)

List of Professional Fields:

Research and development

Education (Kindergarten, school)

Medical professions

University

Public administration

Free economy

Self-employed professions (e.g. solicitor, architect)

Unpaid work in the home (housework, child rearing)

Other

No answer possible

5.2 In which professional positions do your alumni find themselves most?

Please number the three most frequent in the following list in the with 1, 2 and 3)

Professional positions:

Management position in a company or organisation with more than 50 employees

- Management position in a company or organisation with more than 10 employees
- Management position in a company or organisation with less than 10 employees
- Position in middle management with supervision of other employees
- Position in middle management without supervision of other employees
- Position on a clerical level, e.g. office administrator
- Position as teacher, child carer, nurse, other services in care or education
- Self-employed (e.g. as a doctor, solicitor, architect)
- Other

5.3 If an alumni association exists in your university, we would be very interested to make contact. Please state, if possible, a contact person and address (an internet or email address would be ideal)

6 Personal Opinion

Finally, we request your personal opinion for some questions, which relate to the position of your university in the higher education system in your country compared to other universities.

6.1 In your opinion, what are the special strengths of your university compared to other (not women's) universities in your country?

6.2 In your opinion, are there weaknesses of your university compared to other universities in your country? If yes, please state

6.3 What role does your university have today in the context of the education system of your country?

(e.g. A quantitatively low value, but a high value as a result of well-trained lecturers, or for the development of the region, or many graduates become university lecturers ...)

6.3 Has the importance of your university changed since its founding in the context of the education system of the country, and if yes, in what respect?

We have taken care to include in this questionnaire as many issues as possible concerning the complexity of „women’s universities“ to allow comparison between many different institutions. Perhaps special emphases that apply to your university have not been thoroughly explored; if you should have information or comments, please use the free text field below:

Finally, we need information about your institution and the person who has completed the questionnaire in order to evaluate the data.

In accordance with data protection law, the following information will be separated from the questionnaire immediately after its receipt and will be stored separately.

☞-----

Name and address of university:

Function of the person who has answered the questionnaire (e.g. Vice Chancellor, Public Relations Officer or other)

Thank you very much for your co-operation!