

Dr. Marion Rieken

Impulsreferat:

Integrativ statt additiv –

Schlüsselqualifikationen und Kompetenzorientierung als Motor der Geschlechtergleichstellung?

Der im Titel aufgeworfenen, durchaus komplexeren oder sogar etwas sperrigen Fragestellung nähere ich mich, indem ich sie zunächst in ihre Kernbereiche aufsplittle und diese aufeinander aufbauend betrachte. Im ersten Schritt werde ich die Begriffe „Schlüsselqualifikationen“ und „Kompetenzorientierung“ herausziehen.¹ Dann werde ich die Aspekte „integrativ“ und „additiv“ thematisieren und mich schließlich im dritten Schritt mit dem „Motor der Geschlechtergleichstellung“ beschäftigen.

A) Schlüsselqualifikationen und Kompetenzorientierung

„Schlüsselqualifikationen“ und „Kompetenzorientierung“ sind zu zwei Schlüsselbegriffen im Rahmen der Studienreform geworden. Die Kompetenzorientierung unter ausdrücklicher Berücksichtigung von Schlüsselqualifikationen stellt den Paradigmenwechsel im Rahmen der aktuellen Reform von Studium und Lehre dar; sie ist die Grundlage für eine Neugestaltung von Studieninhalten und hat die Veränderung der Studienstrukturen zur Konsequenz.

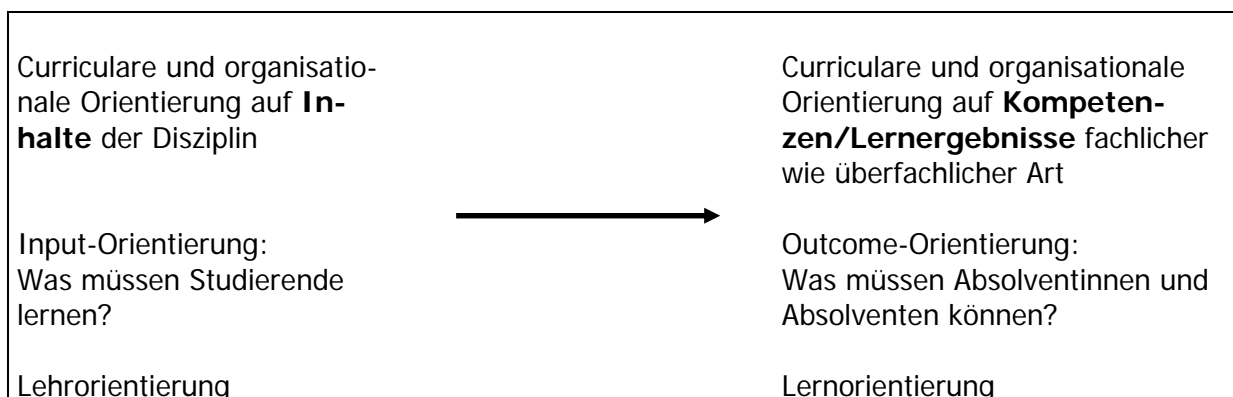
¹ Qualifikationen und Kompetenzen werde ich synonym verwenden. Entscheidend ist hier die Betrachtung der Kompetenzorientierung unter der ausdrücklichen Einbeziehung von Schlüsselqualifikationen. Unter „Schlüsselqualifikationen“ werden hier die Fähigkeiten zusammengefasst, die zum Entscheiden, Problemlösen, Organisieren und sicheren Handeln in Studium und Beruf benötigt werden. Schlüsselqualifikationen werden häufig in einer Art „Dreieinigkeit“ unterschieden in Selbst-, Sozial- und Sachkompetenzen, wobei dann die oftmals gesondert aufgeführte Methodenkompetenz jeweils enthalten ist oder diese analytisch getrennt quer zu allen dreien verläuft. Im Kontext der Diskussion über die (Aus-)Bildung von Studierenden und die Berufsfähigkeit von StudienabsolventInnen (*employability*) werden Schlüsselqualifikationen zudem in die Dimensionen akademische, arbeitsmarktspezifische und demokratische Schlüsselqualifikationen eingeteilt. Vgl. zur Definition von Kompetenzen z. B. das BDA-Memorandum von 2003. Zu den Schlüsselkompetenzen gehört ebenfalls Genderkompetenz, vgl. dazu Metz-Göckel/Roloff, 2002. Die Autorinnen definieren: „Genderkompetenz ist somit das Wissen, in Verhalten und Einstellungen von Frauen und Männern soziale Festlegungen im (privaten, beruflichen, universitären) Alltag zu erkennen und die Fähigkeit, so damit umzugehen, dass beiden Geschlechtern neue und vielfältige Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet werden.“

These 1:

Die Modularisierung stellt eine notwendige Voraussetzung und einen Pfeiler im Rahmen der Studienreform dar. Sie fokussiert auf die Kompetenzorientierung bei der Anerkennung von Studienleistungen.

Ein konstitutives Element der aktuellen Reform von Studium und Lehre ist die Modularisierung. Entscheidendes Charakteristikum und Vorteil der Modularisierung und eine notwendige Voraussetzung dafür ist der Perspektivenwechsel hinsichtlich der Gestaltung von Studienangeboten: nicht vorrangig auf die wissenschaftsimmanente Definition von Studieninhalten, die der Logik des jeweiligen Faches folgt (sog. Input-Orientierung), wird fokussiert, sondern auf die Kompetenzen - fachlicher wie überfachlicher Art -, die die Studierenden erwerben (sog. Outcome-Orientierung). In anderen Worten – es wird nicht allein transparent gemacht, mit welchen Inhalten sich die Studierenden (bzw. die einzelne Studentin bzw. der einzelne Student) erfolgreich auseinandergesetzt haben, sondern welche Fähigkeiten, welche Qualifikationen sie sich in ihrem Studium angeeignet haben. In diesem Sinne sind Module als sinn- und zusammenhangsstiftende Lern- und Lehreinheiten definiert, die bestimmte und zu benennende (Teil-)Qualifikationen vermitteln. Die nachstehende Graphik fasst den Paradigmenwechsel in Studium und Lehre zusammen.

Abbildung 1: Paradigmenwechsel in Studium und Lehre:



These 2:

Für das Studienergebnis und die Erzielung von unterschiedlichen Kompetenzen fachlicher wie überfachlicher Natur ist im Rahmen der Gestaltung des Lernprozesses eine adäquate Verbindung der Lehrinhalte mit Lehr-, Lern- und mit Prüfungsformen unabdingbar.

Mit der Definition der Kompetenzen, die die Studierenden mit dem Absolvieren eines Studiengangs erwerben, sind daraus abgeleitet folgende Festlegungen zu treffen, um das Lernergebnis tatsächlich erzielen und prüfen zu können:

- fachliche wie überfachliche Lehrinhalte, die auf die Berufsbefähigung (*employability*) gerichtet sind
- Lehrveranstaltungsformen (durchaus im Sinne einer Erweiterung der klassischen zweistündigen Formen von Vorlesung, Seminar, Übung etwa durch Blockveranstaltungen). Der Initiierung von Lernprozessen im Rahmen der Lehrveranstaltung und im Selbststudium ist eine besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Neben der üblichen Vor- und Nachbereitung des „Lehrstoffes“ durch Lesen oder Repetieren und die Bearbeitung eines Themas im Rahmen einer Seminararbeit sind stärker zusammenhängende Formen im Sinne von Projektstudium einzubeziehen. Eine besondere Rolle spielt es dabei, Kommunikationsprozesse unter den Studierenden anzuregen und einzuleiten, um etwa Problemlösungen gemeinsam zu finden und um den interaktiven Wissenserwerb zu fördern (z. B. mit Hilfe von ExpertInnenpuzzles).
- Prüfungsformen, die tatsächlich auf das Lernergebnis im Sinne des umfassenden Kompetenzerwerbs zielen und die auch Lernprozesse berücksichtigen: z. B. Lerntagebuch, Projektbericht und -präsentation, Assessment-Center.

These 3:

Das Prinzip der Modularisierung ist als abgestimmter Ausschnitt eines Lernprozesses zu verstehen und steht in diesem Sinne dem Missverständnis von einem unsystematischen „Bauchladenangebot“ und der „Zerstörung der Fachdisziplinen“ entgegen.

Die Modularisierung bietet im Sinne eines „Baukastensystems“ die Chance für Studierende ihr Studium stärker prüfungsrelevant individuell thematisch zu gestalten. Die Module können im Rahmen einer Matrixstruktur flexibel für verschiedene Studienprogramme bzw. -gänge genutzt werden. Studienbegleitende Prüfungen – als Merkmal der Modularisierung – geben den Studierenden dabei eine kontinuierliche Rückmeldung (Feedback) über ihre erworbenen (Teil-)Qualifikationen bzw. Kompetenzen. Die Kreditpunkte sollen in diesem Zusammenhang Transparenz über die Arbeitsbelastung der Studierenden und (verbunden mit einem Transcript of Records und dem Diploma Supplement) über Studienstand und -leistungen schaffen.

Der abgestimmte Ausschnitt eines Lernprozesses meint dabei, dass die Wahl von „Bausteinen“ (Modulen) aus einem „Baukastensystem“ spezifischen Regeln folgt. Damit ist das „Baukastensystem“ nicht die Summe aller Module oder gar Lehrveranstaltungen, die an einer Hochschule angeboten werden. Vielmehr ist für das einzelne Studienprogramm auszuweisen, welche Outcomes bzw. welche Kompetenzen erzielt werden und welche einzelnen Module welchen Beitrag dazu leisten. Es ist demnach ein System zur Aneignung von übergeordneten und abgeleiteten Kompetenzen zu schaffen und das Studienprogramm ist danach zu gestalten. Dieses System folgt durchaus curricularen Anforderungen, die sich aus den studierten Disziplinen ergeben, diese werden – idealiter - verknüpft mit inter- und transdisziplinären Ansätzen und erfahren eine Integration von überfachlichen Kompetenzmerkmalen. Im Ergebnis entsteht ein Mehrwert, der größer ist als die Summe der in den einzelnen Modulen erworbenen Kompetenzen. Aus universitärer Sicht ist zu ergänzen, dass die Vermittlung dieser Kompetenzen wissenschaftsbasiert, also in Rückgriff auf Theorien und Methoden begründet und kritisch reflektiert, zu geschehen hat.

In der Praxis lässt sich übrigens bei der Modulgestaltung beobachten, dass für diese in etlichen Fällen eine disziplinäre wissenschaftsimmanente Gründe folgende Orientierung maßgeblich ist. Diese Orientierung führt in einigen Fällen zu einer deutlichen Abgrenzung gegenüber inter- oder transdisziplinären Ansätzen und zu einer Abwertung von überfachlichen Kompetenzen.

These 4:

Die Anerkennung und die Umsetzung der Kompetenzorientierung verhindert den „Etikettenschwindel“ bei der Umstellung der Studienangebote auf die neuen Studienstrukturen.

„Etikettenschwindel“, „alter Wein in neuen Schläuchen“ sind nur einige plakative Beschreibungen für den Umstand, dass aufgrund der Vorgabe, die traditionellen Studienangebote auf modulare Strukturen mit Bachelor- und Masterprogrammen umzustellen, die bisherigen Inhalte weitergeführt werden – mit dem Unterschied, dass statt des bisherigen Vordiploms oder der Zwischenprüfung mit einiger zeitlicher Verzögerung jetzt der Bachelor-Abschluss vergeben wird. Die Beibehaltung der Input-Orientierung, die zu geringe Verzahnung von Fachinhalten mit Schlüsselqualifikationen, die Nichtanerkennung von Schlüsselqualifikationen als Studienleistungen und die mangelnde Transparenz über den Studienaufwand und die Kapazitäten sind nur einige Indizien für den „Etikettenschwindel“. Überwunden werden kann der „Etikettenschwindel“ nur durch eine konsequente Kompetenzorientierung.

B) Integrativ statt additiv

These 1:

Idealtypisch sollte als Ziel verfolgt werden, Schlüsselqualifikationen nicht nur im Studiengang (über den Erwerb von Kreditpunkten) zu berücksichtigen, sondern anwendungsbezogen mit den fachlichen Inhalten zu verknüpfen.

Aus den vorgenannten Gründen, die den Lernerfolg der Studierenden und die Effektivität von Lehre betonen, ist die Integration von Schlüsselqualifikationen grundlegendes Element.

Schlüsselqualifikationen werden dann mit größerem Erfolg angeeignet, wenn sie in direktem Bezug zu den fachlichen Inhalten und deren Anwendung stehen. Dies setzt die entsprechende Umgestaltung einer großen Zahl von Lehrveranstaltungen insbesondere bezogen auf die Lehr-/Lernformen voraus. Dies wiederum setzt bei den Lehrenden die Fähigkeit dazu voraus – sprich Akzeptanz und Professionalität. Da dies derzeit nicht vollständig vorausgesetzt werden kann, wird für eine Übergangszeit ein kombiniertes Modell beider Ansätze realistisch sein.² Es soll aber durchaus ein Vorzug des additiven Modells, also Schlüsselqualifikationen wie Rhetorik, Präsentation, Methoden neben den Lehrveranstaltungen bzw. Modulen im Fach in gesonderten Modulen zu studieren, ausdrücklich genannt werden: die tatsächliche, statt deren behaupteter bzw. „Quasi“-Vermittlung dieser Qualifikationen. Bei dem additiven Modell muss allerdings als Prämisse erfüllt sein, dass die Inhalte als – prüfungsrelevante – Leistungen im Studium mit der Vergabe von Kreditpunkten anerkannt werden.

² Die Universität Bielefeld verfolgt in diesem Sinne zur Einleitung und Unterstützung einer integrierten Vermittlung von Schlüsselkompetenzen ein kooperatives Modell. Vgl. dazu www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Studium/Schluesselformen/index.html.

These 2:

Als Ergebnis des Erlernens von fachlichen wie überfachlichen Qualifikationen quasi als Basiskompetenz ist das vernetzte Denken zu entwickeln. Vernetztes Denken setzt vernetzte Strukturen voraus, diese sind etwa durch Communities of Practice oder Communities of Innovations herauszubilden.

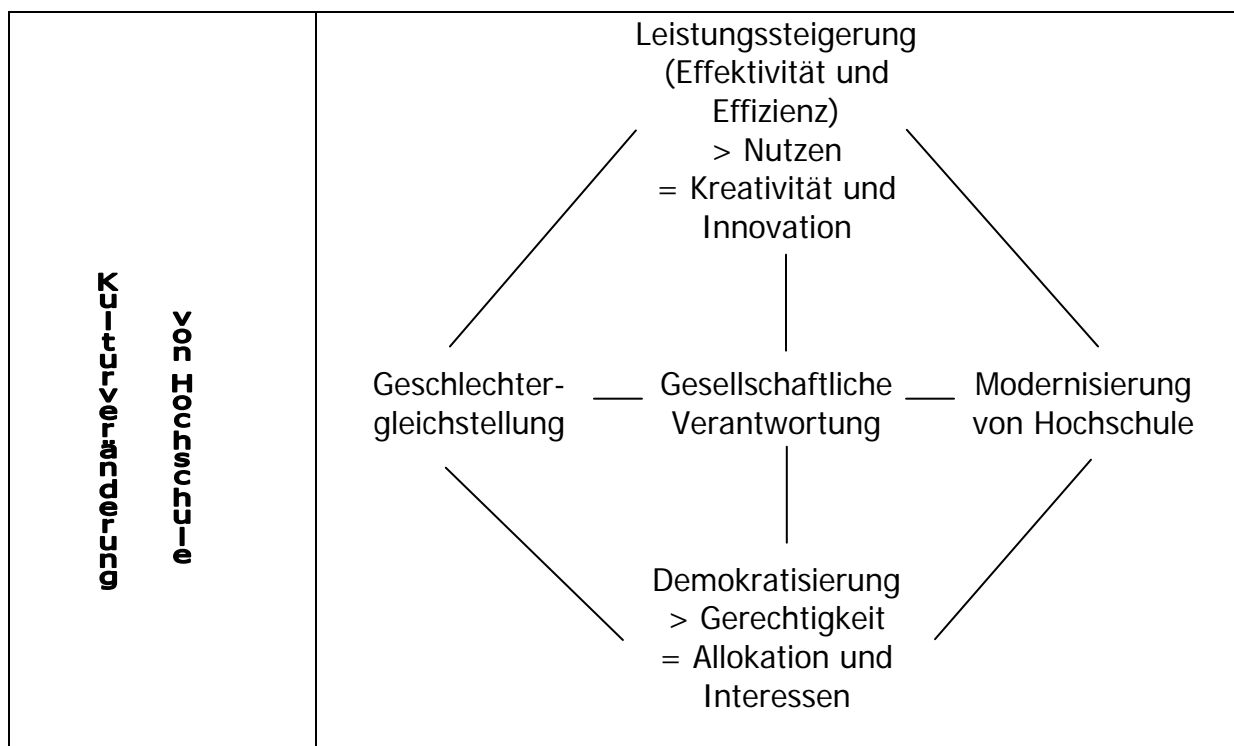
Durch die Integration und/oder Addition von Schlüsselqualifikationen muss das vernetzte Denken entwickelt bzw. gefördert werden. Wissens- oder gar Informationsfragmente unverbunden nebeneinander zu stellen, behindert die Entwicklung kreativer Ideen, die Entwicklung von Anwendungs- und Problemlösungskompetenz auch über Grenzen etwa von Disziplinen hinaus oder an den Schnittflächen größerer Themenzusammenhänge. Nach dem Prinzip „*form follows function*“ müssen für die Umsetzung des vernetzten Denkens auch vernetzte Strukturen geschaffen werden. Sigrid Metz-Göckel ist mit ihrer Feststellung zuzustimmen: „Die akademische Lehre setzt sich aus einer Vielzahl von Lehrenden und Einzelveranstaltungen zusammen, die selbst in einem Studiengang kaum miteinander vernetzt sind und deren Akteure diese Bezugnahme aufeinander über das notwendige Maß an formaler Koordination hinaus auch gar nicht explizit pflegen.“ (Metz-Göckel, 1998, 79) Hier wird Handlungsbedarf ersichtlich; die Notwendigkeit einer Organisationsentwicklung wird gerade an diesem Punkt überdeutlich.³ Elementarer Bestandteil ist die Ausbildung eines intensiven Kommunikationsprozesses über die Gestaltung von Studium und Lehre. Eine mögliche Form wären *Communities of Innovation* oder *Communities of Practice*, worin sowohl Studierende und Lehrende als auch Personen außerhalb von Hochschule (insbesondere Alumni) agieren.

Daraus ergeben sich für mich zwingend die Fragen: Wer wird beteiligt an diesem Kommunikationsprozess bzw. wer beteiligt sich? Wer definiert die Schlüsselqualifikationen; wer definiert die zu entwickelnden Kompetenzen? Wer nimmt am Willensbildungsprozess zur Gestaltung der Lehrinhalte wie der Lehr-, Lern- und Prüfungsformen teil? Die Frage nach der Integration von Personen wird für die Integration von Inhalten und die Durchsetzung von Strukturen maßgeblich sein.

³ Vgl. dazu Rieken, 2001.

Um zu einer positiven Beantwortung der Frage des Titels dieses Workshops kommen zu können, sind meines Erachtens spezifische Bedingungen maßgeblich. Diese sollen in Form von Thesen pointiert und als Argumente sowohl in der Perspektive der Leistungssteigerung (Nutzenaspekt) wie der Demokratisierung von Hochschulen benannt werden. Es werden mithin zwei Zieldimensionen einbezogen: die Geschlechtergleichstellung und die Modernisierung der Hochschulen. Die Verknüpfung beider Zieldimensionen ist bedeutsam, um der gesellschaftlichen Verantwortung von Hochschulen gerecht zu werden, die sich an der Kulturveränderung von Hochschule ablesen lassen wird. Die Wechselbeziehungen lassen sich aus der nachstehenden Darstellung ableiten.

Abbildung 2: Effekte der Einbeziehung der Geschlechtergleichstellung in die Modernisierung von Hochschulen (Zielperspektiven)



C) Motor der Geschlechtergleichstellung

Ausgangsthese:

Stillstand in Studium und Lehre heißt Status quo der Geschlechterungleichheit – präziser der Diskriminierung von Frauen – zu manifestieren! Verzicht an oder Ausschluss von Gestaltung von Studium und Lehre bedeutet die bestehenden Geschlechterverhältnisse zu reproduzieren.

These 1:

Mit der Reform von Studium und Lehre wird eine grundlegende Veränderung, die Modernisierung von Hochschule eingeleitet. Diese wird interessegeleitet sein und eine Neuverteilung von Ressourcen wie Geld, Personal und Zeit aber auch von Reputation nach sich ziehen.

Es ist meines Erachtens Sigrid Metz-Göckel ausdrücklich zuzustimmen, wenn sie feststellt: „Die Modernisierung der Hochschulen in der BRD wird über die Neuorganisation von Lehre und Studium erfolgen, denn die europaweite Expansion des Hochschulsystems hat die Universitätsausbildung im Kern so maßgeblich verändert, daß ein weiteres Anwachsen [das insbesondere für Deutschland etwa von der Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn gefordert wird, d. Verf.] ohne innere Reformen dysfunktional wird. [...] Denn die Qualität der Lehre ist erneut ins wissenschaftspolitische Rampenlicht gerückt, da sich die ‚Studentenberge‘ mit den gegebenen Haushaltsmitteln und bisheriger Hochschulpolitik nicht mehr untertunneln lassen.“ (Metz-Göckel, 1998, 77 mit Rückgriff auf Grottian 1991 sowie Friedrich/Gramm 1991). Dies sind Feststellungen aus den neunziger Jahren, die auch heute noch hochaktuell sind, wobei die Tür zur Veränderung mit dem Bologna-Prozess weit aufgestoßen und ein enormes Druckpotenzial erzeugt worden ist. Es ist bereits eine enorme Dynamik im Transformationsprozess von Studium und Lehre entstanden, wobei die geschlechtsspezifischer Perspektive in meiner Wahrnehmung noch deutlich unterbelichtet ist. Dies muss meines Erachtens sehr schnell verändert werden, weil es bei dem Transformationsprozess auch um die Durchsetzung von spezifischen Interessen und um

die Allokation von Ressourcen, um die Neuverteilung insbesondere von Finanzmitteln, Personal und Zeit⁴ und darüber hinaus von Reputation gehen wird.

These 2:

Es gibt kein Perpetuum mobile 3. Art - auch nicht in Bezug auf Geschlechtergleichstellung. Die Geschlechtergleichstellung wird nicht plötzlich durch die Integration von Schlüsselqualifikationen und einer Kompetenzorientierung in Studium und Lehre „vom Himmel fallen“ bzw. per se hergestellt. Will heißen: Der Motor zur Geschlechtergleichstellung muss gestartet werden! Es müssen sich *stakeholderInnen* für Geschlechtergleichstellung im Veränderungsprozess von Studium und Lehre engagieren.

Es müssen Personen gefunden und in dem Prozess eingebunden werden, die sich für gleichstellungspolitische Fragen engagieren.⁵ Es gibt keine Alternative dazu, denn ein Ausschluss (selbst gewählt oder von anders geleiteten Interessen durchgesetzt) bedeutet auf die Beteiligung am Gestaltungsprozess zu verzichten oder diese zu verhindern. Dies birgt die große Gefahr, dass nichtgleichstellungspolitische Personen die Aushandlungen führen und bestehende Verhältnisse reproduziert werden.

(König/Rehling/Rieken, 2005) Dabei kommt es meiner Ansicht nach auf zwei Aspekte an: Ort und Zeit. Es müssen die formalen wie informellen Willensbildungs- bzw. Entscheidungsinstanzen identifiziert werden. Eine alleinige Diskussion im *inner circle* von Frauen- und Geschlechterforschung und Frauenförderung wird nicht zielführend sein. Dies bedeutet nicht, dass eigene Räume wieder verschlossen werden sollen. Zudem muss der richtige Zeitpunkt des Eintritts gefunden werden; der Transformationsprozess wird kein kurzfristiger sein, aber er muss unverzüglich die adäquaten Effekte erbringen, statt sich zu lange in einer Veränderungsrhetorik zu vergehen. Es mag für beide Aspekte ein Vergleich illustrierend sein:

⁴ Die Ressource ‚Zeit‘ drängt sich eventuell nicht gleich auf: Hier ist aber beispielsweise zu denken an die Verteilung der Zeit auf Forschung und Lehre. Die Diskussion um die Qualitätsverbesserung und die Verbesserung der Lehre selbst wird in etlichen Fällen eine Verschiebung auf der Zeitskala in Richtung Lehre nach sich ziehen.

⁵ Welche Frauen – Stichwort frauenfördernde Frauen, siehe dazu auch König u.a.

These 3:

Was hat die Zubereitung von (frischen) Artischocken mit der Durchsetzung von Geschlechtergleichheit in der Studienreform gemein? Auf die richtige Sollbruchstelle kommt es an.

Neben der Frage „Wer definiert?“ ist die Frage „Wie wird definiert?“ ebenso bedeutsam. Die Ermittlung von Bedarfen und die Definition von Kompetenzen unter Einschluss von Schlüsselqualifikationen muss abgeleitet werden aus den Interessen und den Erfahrungen beider Geschlechter! Es darf nicht eine Bedarfsermittlung und Definition von Kompetenzen erfolgen aus der Sicht nichtgeschlechtersensibilisierter Akteurinnen und Akteuren bzw. männlich dominierter Arbeitgeber generell oder auch der Hochschulen im Speziellen. Hier ist das Prinzip zu bedenken, dass „die Abwertung und Ausgrenzung von Frauen praktiziert, aber gleichzeitig geleugnet wird“ (Metz-Göckel, 1998, 96). Es müssen deshalb zum einen explizit Erfahrungen aus weiblichen Berufsbiographien zu einem Maßstab werden. Zum anderen müssen Studierende geschlechtsdifferenziert nach Interesse, Absichten und Erfahrungen befragt werden. Es sind schließlich diejenigen Akteurinnen und Akteuren, die sich gleichstellungspolitisch engagieren, noch einmal zu differenzieren nach den Statusgruppen und nach ihrer Beteiligung am Prozess (Teilnahme am Willensbildungsprozess vs. „Betroffene“ von den Entscheidungen), denn Diversität charakterisiert stark die Binnenstruktur von Hochschule sowie die Adressatinnen und Adressaten von Lehre im Sinne einer zunehmenden Heterogenität von Studierenden.

Die Teilnahme von gleichstellungspolitisch engagierten Personen, die Teilnahme von Frauen am Transformationsprozess in Studium und Lehre korrespondiert mit inhaltlichen Forderungen aus der Frauen- und Geschlechterforschung wie aus der Frauenförderung bzw. Geschlechtergleichstellung. Es sind seit geraumer Zeit Prämissen und Ansätze formuliert und bekannt geworden, die inzwischen (aber eher unter anderer Autorschaft) ihren Widerhall, ihre Entsprechung in der Diskussion um die Modernisierungsprozesse im Allgemeinen⁶ und in der Studienreform im Speziellen finden –

⁶ Karin Fischer-Blum hat in ihrem Aufsatz „Ansätze zur Hochschulmodernisierung als Herausforderungen für die Frauenbeauftragten“ (1998) bereits formuliert: „Viele der Steuerungsmechanismen, die jetzt vorgeschlagen werden, sind den Frauen bereits aus der Gleichstellungspolitik vertraut: Quoten, Dezentralisierung, Berichtspflicht, der Zusammenhang von Quantität und Qualität. Frauenbeauftragte haben von der Denkweise her deshalb einen Vorsprung vor ihren Kollegen.“ (S. 262)

etwa Ansätze zur Hochschuldidaktik, Ansätze zur Curriculumsentwicklung, Ansätze, die das Verhältnis und das Verknüpfen der Disziplinen – etwa in Form der Transdisziplinarität – diskutieren. Ich möchte zur Betonung erneut eine pointierte Feststellung von Sigrid Metz-Göckel heranziehen: „Frauen als intellektuelles und politisches Innovationspotential der Hochschule zu denken, ist einigermaßen provokativ selbst dann, wenn Frauenförderung als Querschnittsaufgabe der Universität bereits anerkannt wäre. Erfordert dies doch bereits, Geschlechterthemen nicht nur in die Studienordnungen zu integrieren, sondern alle Entscheidungen im Hinblick auf ihre Auswirkungen auf Frauen zu bedenken. Frauen jedoch nicht nur als Objekte der Hochschulpolitik, sondern als maßgebliche Akteurinnen zu betrachten geht darüber hinaus.“ (Metz-Göckel, 1998, S. 92)

Mit Selbstbewusstsein kann dennoch schließlich als These (quasi reziprok zur Eingangsfrage) und auch im Sinne einer Quintessenz aufgestellt werden:

These 4:

Die Politiken, die Ansätze und Forderungen zur Geschlechtergleichstellung stellen einen Motor zur Modernisierung der Hochschulen dar.

Damit könnte - um es im Zeitgeist betriebswirtschaftlich auszudrücken – eine tatsächliche Win-Win-Situation hergestellt werden. Und die besten Geschäfte sollen bekanntlich ja dann gemacht werden, wenn alle gewinnen.

D) Literatur

Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA): Memorandum zur gestuften Studienstruktur (Bachelor/Master), September 2003, URL:

http://www.vbw-bayern.de/jsp/49498/ATTTTP63_N-

4591339701DO4628C1256DCE002F1EEO.pdf download vom 01.04.05 11.52 Uhr

Fischer-Bluhm, Karin (1998): Ansätze zur Hochschulmodernisierung als Herausforderungen für die Frauenbeauftragten, in: Christine Roloff (Hg.): Reformpotential an Hochschulen. Berlin, S. 259-283.

Friedrich, Hans Rainer/Gramm, Christof (1991): Lehre im Zentrum dauerhaften Diskurses, in: Deutsche Universitätszeitung, Heft 6, S. 16-17.

Grotian, Peter (1991): ‚Verluderte Lehre‘ unter Datenschutz? Aus: Frankfurter Rundschau vom 14.11.1991.

König, Susanne/Rehling, Mette/Rieken, Marion (2005): Die Geschlechterperspektive als der „Blinde Fleck“ der strategischen Unternehmensführung – Kritische Anmerkungen am Beispiel der Balanced Scorecard (im Erscheinen).

Metz-Göckel, Sigrid (1998): Lehrkulturen und Lehrökonomie. Zur Mikropolitik der Lehre als Modernisierungsstrategie der Hochschulen, in: Christine Roloff (Hg.): Reformpotential an Hochschulen. Berlin, S. 77-107.

Metz-Göckel, Sigrid/Christine Roloff (2002): Genderkompetenz als Schlüsselqualifikation, in: Journal Hochschuldidaktik, Heft 1, S. 1-4. URL: http://www.medien-bildung.net/pdf/themen_seiten/metz_goeckel_roloff.pdf download vom 01.04.05 12.31 Uhr.

Rieken, Marion (2001): Trends in der Personalentwicklung – was ist davon für die Frauenförderung interessant? In: Barbara Hey/Ada Pellert (Hg.): Frauenförderung = Hochschulreform. Dokumentation der gleichnamigen Tagung, S. 96-109.