

Annika Lehmann

Zwischen Zuschreibungen und Selbstinszenierung

Konstruktionen von
Geschlechteridealen und -hierarchien
unter Studierenden der Universität
Dar es Salaam

Berliner Beiträge zur Ethnologie

Band 37

WeißenseeVerlag 

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

© 2015 Weißensee Verlag, Berlin
www.weissensee-verlag.de
mail@weissensee-verlag.de
Alle Rechte vorbehalten

Umschlag: Weißensee Verlag
Titelfotos: (mit freundlicher Genehmigung) von:
Elijah Kondi, Annika Lehmann
Satz: Sascha Krenzlin für den Weißensee Verlag
Gesetzt aus der Aptifer Slab LT Pro

Printed in Germany

ISSN 1610-6768
ISBN 978-3-89998-233-6

Inhalt

1 Einleitung	9
1.1 Themenfindung und Entwicklung der Fragestellung	10
1.2 Forschungsstand	14
1.3 Aufbau der Arbeit	17
2 Das Forschungsprojekt	19
2.1 Forschungsort: Die University of Dar es Salaam	19
2.2 Untersuchungsgruppe und Methoden der Datenerhebung	23
2.3 Selbstreflexion der Forschung	25
2.3.1 Ethische Herausforderungen für die Forscherin	26
2.3.2 Forschen in den Kategorien der Zweigeschlechtlichkeit ..	29
2.3.3 Doing gender while doing research	31
3 Zentrale Theorien der Geschlechterkonstruktion: Eine Annäherung an das Themenfeld Geschlecht	33
3.1 Die sex-gender Unterscheidung	33
3.2 Doing Gender: Interaktive Konstruktionen von Geschlecht	34
3.3 Kritikpunkte an „westlichen“ Forschungen über Gender und Sexualität(en): Eine Betrachtung im Kontext Sub-Sahara Afrikas	38
4 Genderideale und -hierarchien am Campus	43
4.1 Diskurse über Religion und Geschlechterrollen unter Studierenden	44
4.2 Konzepte von Ehe, Heirat und Familie unter Studierenden	52
4.2.1 Universitäre und familiäre Zukunftsvorstellungen	53

4.2.2	„My mum told me that I have to study before getting married.“ — Alternative Handlungsstrategien von Studentinnen	57
4.3	Kleidung und Haarstyling als Formen der Selbstinszenierung und Identitätskonstruktionen	60
4.3.1	Kleidung und Haarstylings als kulturelle Praktiken	62
4.3.2	Dressing Gender: Dichotome Kleidungs- und Haarpraktiken	65
4.3.3	Kleidung als Form der Distinktion und Inklusion unter Studierenden	68
5	Auswirkungen von Genderidealen und -hierarchien auf den Universitätsalltag	77
5.1	Diskussionsbeiträge und Gruppenarbeiten Studierender in Lehrveranstaltungen	77
5.2	Die <i>University of Dar es Salaam</i> als Ort der Partnerschaft	85
5.3	Weibliche Studierende im Spannungsfeld zwischen transactional sex und sexual harassment	91
6	Fazit	109
	Literaturverzeichnis	113

1 Einleitung

„You know we have that joke. Me and my friends always say: ‚The highest risk factor to fail an exam is to be a guy‘. Being a girl makes university life much easier.“ Lachend stand Gaspar auf dem Campus der *Kampala International University* (KIU) in Dar es Salaam. Er studierte zu diesem Zeitpunkt an der sozialwissenschaftlichen Fakultät der KIU und befand sich im zweiten Jahr seines Bachelorstudiums. Im weiteren Verlauf des Gesprächs betonte er, sich als männlicher Studierender in universitären Alltagsinteraktionen teilweise ungerecht behandelt zu fühlen, da er eine bewusste Bevorzugung weiblicher Studierender in universitären Seminaren durch einige Dozierende wahrnahm. Studentinnen würden hierbei seiner Meinung nach durch diverse bewusste Strategien gegenüber dem zumeist männlichen Lehrpersonal positive Aufmerksamkeit erregen und könnten somit ihre Studienleistungen verbessern:

„They know how to attract attention. Some of them are even hitting on the lecturer and most of the time they are successful with it. And afterwards they receive excellent marks because they’ve been close.“ (Gaspar, 1.2.2011).

Nach Gaspars Ansicht sei also diese zum Teil mit „sexuellen Avancen“ einhergehende bewusste Selbstinszenierung einiger Studentinnen im Universitätsalltag eine erfolgreiche Strategie der Verbesserung von Studienleistungen.

Die Bemerkung Gaspars stand im Widerspruch zu bisherigen Aussagen von Arbeitskolleg_innen¹ und informellen Gesprächen mit Freund_innen und Bekannten. Ebenso betonen Studien, die sexuelle Kontakte zwischen Lehrpersonal und Studierenden analysieren, zumeist die für Studierende existierende *Unfreiwilligkeit* gegenüber dem Eingehen sexueller Kontakte (siehe u. a. Ramsaroop und Parumasur 2007: 27 sowie Malocich und Stake

¹ Arbeitgeber bildete zu diesem Zeitpunkt die Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ, seit dem 1.1.2011 Bestandteil der „Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit“ (GIZ)). Ein eigens entworfener BMZ-Forschungsantrag zur Thematik *Sexual Harassment and Sexual Corruption as an HIV/AIDS Risk Factor at the Public Sector Workplace* lieferte Anreize für die Konzeption eines weiteren Forschungsprojekts.

1990: 63–81). In dieser Gesprächssituation wurden jedoch Studentinnen als homogene Gruppe von „Gewinnerinnen“ an der Universität konstruiert.

1.1 Themenfindung und Entwicklung der Fragestellung

U. a. waren es Bemerkungen wie diese Gaspars, welche eine intensive Betrachtung von universitären Alltagsinteraktionen mit dem Fokus auf Gender interessant erscheinen ließ. Bei einer in den Monaten November 2010 bis März 2011 ausgeübten Stelle als Lehrassistentin an der KIU in Dar es Salaam ergaben sich zudem bereits nach wenigen Wochen Herausforderungen in der Lehre, die ein persönliches Interesse an Aushandlungsprozessen von Geschlechterrollen im universitären Kontext weckten: Weibliche Studierende befanden sich nicht nur in einer deutlichen Unterzahl (das Seminar umfasste 16 Studierende, hiervon waren 4 Frauen), auch das Lehrpersonal wurde zu einem hohen Anteil von Männern gebildet. Studentinnen, welche die Lehrveranstaltung besuchten, beteiligten sich nur geringfügig bis gar nicht an den im Unterrichtsalltag getätigten Diskussionsbeiträgen. Hinzukommend wurden in den sozialen Interaktionen des universitären Alltags verstärkt Ideale von „Männlichkeit“ und „Weiblichkeit“ und somit Geschlechterrollen vermittelt, die gemeinsam mit einer *male bias* eine aktive Unterrichtseteiligung von Frauen in den Lehrveranstaltungen gar nicht erst erwünscht erscheinen ließ. Die Wahrnehmung der Akteurinnen und Akteure der Universität auf diese aus etischer Perspektive scheinbar offensichtliche Geschlechterhierarchie und Machtungleichheit rückte hierdurch in das Zentrum des eigenen Interesses. Hierbei erschien zudem relevant, welche Auffassungen insbesondere bei Studierenden über die im Bildungssystem vorhandenen Strukturen von Macht und Geschlecht zu finden sind und welche Strategien des Umgangs diesbezüglich entwickelt werden.

Um die eigenen Positionen als Dozierende und Forschende klar trennen zu können wurde das Forschungsvorhaben nicht am eigenen Arbeitsplatz, sondern an der *University of Dar es Salaam* durchgeführt. Ebenso besitzt der neu gebaute Campus der KIU keinerlei Unterkünfte für Studierende und ist durch seine Lage in Gongolamboto etliche Kilometer außerhalb des Stadtzentrums gelegen. Studierende verlassen somit meist unmittelbar nach den Lehrveranstaltungen den Campus, insbesondere in den Abendstunden

den, in denen eine Dalladalla²-Verbindung Richtung Zentrum immer seltener und umständlicher wird. Die weniger abgelegene *University of Dar es Salaam* wird bis in die späten Abendstunden durch einen regen Campusbetrieb geprägt und verfügt über eine höhere Anzahl an Studierendenunterkünften. Aufgrund des Lebens am Campus besteht häufig ein unmittelbarer Austausch zwischen Studierenden und Lehrenden.

Intensive Recherchetätigkeiten verdeutlichten jedoch, wie sehr die zunächst angedachte Thematik *sexual harassment* unter einem *Public Health* orientierten Fokus stand. Insbesondere Faktoren wie „sexuelle Belästigung“³ sowie „sexuelle Korruption“⁴, welche nachfolgend in Kapitel 5.3 thematisiert werden, sind primär durch *Public-Health*-Diskurse geprägt. Um die bisherige Betrachtungsweise zu erweitern, finden in dieser Arbeit verstärkt ethnologische Beiträge hierzu Berücksichtigung. Vorhandene Definitionen von „sexueller Korruption“ und „sexueller Belästigung“, die meist aus *Public-Health*-Sichtweise diese Forschungen bestimmen, sind als Grundlage für die eigene anthropologische Forschung zumindest kritisch zu betrachten. Insbesondere ist hervorzuheben, dass ein Großteil der *sexual harassment* thematisierenden Literatur von einem eher „westlich“ geprägten Verständnis von Sexualität(en) ausgeht, sodass nicht von einer universalen Anwendbarkeit diesbezüglicher Theorien ausgegangen werden kann, die zudem mit einem einheitlichen Empfinden von sexueller Belästigung einhergehen.

² Dalladalla (auch: Daladala, Dalla-Dalla oder Dala-Dala) bilden in Tansania die häufigsten in erster Linie für den öffentlichen Personennahverkehr eingesetzten Transportmittel. Die Beförderung erfolgt zumeist durch Kleinbusse. Der Ursprung der Bezeichnung „Dalladalla“ ist nicht klar belegt, wird aber zumeist mit einer Abwandlung des englischen Wortes „Dollar“ begründet.

³ Die International Trade Union Confederation (ITUC) definiert sexuelle Belästigung z. B.: „The key to what constitutes sexual harassment is that it is unwanted, unwelcome and unasked-for behaviour of a sexual nature. Sexual harassment is a display of power which is intended to intimidate, coerce or degrade another worker.“ (ITUC 2008).

⁴ Die GTZ liefert folgende Definition von „sexueller Korruption“: „Ein in vielen Ländern und Verwaltungskulturen endemisch verbreitetes Problem, belegt beispielsweise für Länder Sub-Sahara Afrikas, ist die sexuelle Nötigung von Frauen am Arbeitsplatz. Häufig sind sie die hierarchisch Untergebenen, die durch männliche Vorgesetzte zu sexuellen Diensten genötigt werden [...]. Analytisch kann dieses Verhalten als Korruption interpretiert werden [...]“ (GTZ 2004: 13).

Wenn auch im Folgenden *sexual harassment* als Form der sexuellen Korruption im Kontext einer tansanischen Hochschule betrachtet wird, bedeutet dies nicht, dass diese Thematiken nicht auch in anderen Regionen auftreten. Insbesondere in den USA und Europa existiert eine Vielzahl diesbezüglicher Publikationen. Catherine MacKinnon veröffentlichte z. B. bereits 1979 eine Publikation über *sexual harassment* gegenüber Arbeitnehmerinnen in den USA und benannte sexuelle Belästigung als Form der Geschlechterdiskriminierung und Ausdruck sozialer Ungleichheit (MacKinnon 1979). Sexuelle Belästigung wird daher in dieser Arbeit als ein globales und nicht lokales Problem verortet. Dies zu betonen ist notwendig, da oftmals als „inakzeptabel“ verurteilte Praktiken leicht „exotisiert“ und als Konstruktion von „Othering“ interpretiert werden können.

Literatur, in der verstärkt der „Austausch“ von Sexualität als Form von *quid pro quo* analysiert wird, thematisiert zudem den häufig aus einer ökonomischen Notwendigkeit heraus begründeten Begriff *transactional sex*, welcher zumeist in diversen wissenschaftlichen Abhandlungen als Austausch von Geld oder Geschenken (Kleidung, Essen, Mobilfunktelefone etc.) gegen Sex definiert wird (vgl. Wamoyi und Wight (et al.) 2010). Von der Ausgangsgrundlage soll sich diese Arbeit distanzieren, da nach eigener Ansicht bei einigen Frauen das Eingehen eines sexuellen Verhältnisses mit mehreren Partnern weit über eine ökonomische Absicherung hinausgeht. Wenn auch *transactional sex* aus einer ökonomischen Notwendigkeit heraus entstehen kann, so müssen Aspekte wie das Erstreben eines hohen sozialen Status und modernen Lebensstils sowie die hiermit einhergehenden Emotionen mit einbezogen werden. Dies gilt insbesondere für Frauen aus dem universitären Umfeld, die in erster Linie mehrere sexuelle Beziehungen nicht aufgrund von Armut eingehen. Welche Faktoren ausschlaggebend für das Eingehen eines sexuellen Kontakts mit dem Lehrpersonal sind und ob diese zwischen Lehrenden und Studierenden auf gemeinsamer partnerschaftlicher Basis stattfinden oder vielmehr als „sexuelle Korruption“ bezeichnet werden können, muss daher differenzierter betrachtet werden. Eine oftmals vorgenommene Trennung von sexueller Korruption und *transactional sex* ist in der Theorie für eine Begriffsdefinition zwar sinnvoll, dennoch müssen Übergänge als fließend betrachtet werden.

Durch eine Überarbeitung des zunächst angedachten Forschungskonzepts mit der primären Analyse von sexueller Korruption am Campus veränderte sich der Fokus des Forschungsprojekts erheblich. Um überhaupt

Rückschlüsse auf Faktoren von *sexual corruption* oder auch *sexual harassment* am Campus ziehen zu können, soll geklärt werden, welche sozialen Konstruktionen von Geschlecht (Gender) und Geschlechterrollen an der Universität existieren und wie diese Interaktionen Ideale und Hierarchien von Geschlecht und Sexualität am Campus formen. Dabei werden die Studierenden selbst als zentrale Akteur_innen den Fokus der Analyse bilden. Leider musste auf eine Miteinbeziehung von Datenmaterial zu Lehrenden (z. B. der in der Forschung mit Dozierenden geführten Tiefeninterviews) verzichtet werden, da der begrenzte inhaltliche Rahmen der Arbeit eine Fokussierung erforderte. Im abschließenden Unterkapitel 5.3. werden jedoch Auszüge von Dozierenden-Interviews miteinbezogen. Im weiteren Verlauf der Arbeit wird daher insbesondere analysiert, wie die aufgewiesenen Genderideale und -hierarchien an der Universität von den Studierenden selbst inszeniert werden. Hierbei wird die folgende Forschungsfrage im Fokus der Abhandlung stehen: Welche Konstruktionen von Geschlechterrollen und Geschlechteridealen existieren im sozialen Raum⁵ University of Dar es Salaam und wie werden diese von den Kategorien Sexualität und Religion⁶ beeinflusst? Wie werden die vorhandenen Geschlechterideale an der Universität inszeniert und bestimmen die sozialen Interaktionen zwischen den Akteurinnen und Akteuren im Bildungsalltag?

Um jedoch die eigene Forschung im Zusammenhang mit anderen genderwissenschaftlichen Arbeiten in Afrika verorten zu können, wird zunächst ein kurzer Überblick sowie eine kritische Einordnung vorhandener Publikationen und Perspektiven zu Gender in Afrika gegeben.

5 In dieser Arbeit wird unter dem sozialen Raum Universität nicht nur ein sozialgeografisch begrenzter Raum verstanden (d. h. der Campus der *University of Dar es Salaam*), sondern vor allem ein Raum, der durch unterschiedliche Akteur_innen in vielfältigen Interaktionen täglich sozial konstruiert wird. Die Universität als sozialer Raum ist hierbei nicht als ein statischer und abgegrenzter Raum zu verstehen, sondern wird vielmehr durch dynamische Prozesse sozialen Handelns geprägt.

6 Religion entwickelte sich als weitere zentrale Analyse-kategorie zur Konstruktion von Geschlechterrollen und -idealen erst im Laufe des Forschungsaufenthaltes im „Feld“.

1.2 Forschungsstand

Eine Betrachtung der *African Gender Studies* zeigt, dass diese mittlerweile auf eine beachtliche Historie zurückblicken kann. Dennoch stellen Forschungen, welche Konstruktionen von „Männlichkeit“ und „Weiblichkeit“ und der interaktiven Konstruktion von Geschlechteridealen in das Zentrum der Betrachtung rücken, ein vergleichsweise neueres Forschungsgebiet dar.

Frauen, welche in „westlichen“ Forschungen über Afrika lange Zeit vernachlässigt oder vielmehr als *add-ons* ihrer Ehemänner verstanden wurden (Behrends 2002: 62), bildeten erstmals in feministischen Forschungen der 1960er Jahre das Zentrum von Arbeiten, indem diese als eigenständige und zentrale Akteurinnen definiert und betrachtet wurden. Die in diesen Jahren zahlreich erschienenen Publikationen über „Frauen in afrikanischen Gesellschaften“ spiegeln den großen Bedarf an Literatur von Frauen über Frauen wider. Erst in späteren Jahren erweiterten sich Forschungen weg von „women“ zu „gender“, sodass Prozesse und Strukturen, die „männliche“ und „weibliche“ Identitäten herstellen, verstärkt in das Zentrum von Genderforschungen rückten. Da *Gender* nicht als alleinige Kategorie der sozialen Differenzierung gesehen werden kann, erfolgt mittlerweile ebenso zumeist eine Miteinbeziehung weiterer aufgemachter Differenzierungen (z. B. durch *class*, *age* oder „*race*“). Neuere Geschlechterforschungen in transnationalen und transkulturellen Kontexten gehen somit über den bisherigen Fokus Frauen hinaus (Cornwall 2005: 1). Seit einigen Jahren beschäftigen sich zudem einige Genderforschungen mit den Konsequenzen einer durch den „Westen“ in Form von *donorfunding* und „westlichen“ Interpretationsmustern dominierten Afrikaforschung.

Nach Cornwall (2005) jedoch erzeugen bisherige Forschungen über Männer und Frauen in Sub-Sahara-Afrika ein eher widersprüchliches Bild: Die Ethnologin gibt an, dass Genderforschungen in Afrika grob in zwei verschiedene Strömungen benannt werden können: Einige Forschungen würden Frauen in „afrikanischen“ Gesellschaften konsequent als „mutige“, „beherzte“, „durchsetzungsfähige“ und „selbstsichere“ Heldinnen betiteln, von Cornwall als *woman as heroine* bezeichnet. Andere sehen in „Frauen Afrikas“ eine homogene Gruppe schwacher Akteurinnen ohne Mitspracherecht, die als „Opfer“ vielfältiger Formen von Unterdrückung porträtiert und somit als *woman as victim* ein weiteres Produkt feministischer Litera-

tur darstellen würden. Das Porträtieren von „afrikanischen“ Frauen in ersten genderspezifischen Arbeiten „westlicher“ feministischer Forschungen der 1960er Jahre als zumeist „stark“ und „einflussreich“ stellte eine Reaktion auf vorherige kolonial geprägte Publikationen von christlichen Missionar_innen, Kolonialbeamten oder (ebenfalls oftmals männlichen) Anthropologen dar (Cornwall 2005:2). Forschungen über „Frauen Afrikas“ spiegelten den Zeitgeist der zweiten Welle des Feminismus wider, in denen eine Strömung „westlicher“ Frauen massiv einen gleichberechtigten Zugang zu ökonomischen und politischen Ressourcen forderte. Diese Darstellungen erfuhren in den 1970er und 1980er Jahren eine radikale Wende von einer „*woman as heroine*“- hin zu einer „*woman as victim*“-Perspektive, die hauptsächlich durch die zu diesem Zeitpunkt in „westlichen“ Theorien weit verbreitete Annahme der Unterteilung in die Sphären öffentlich (=männlich) und privat (=weiblich) begründet wird (Cornwall 2005: 1). In feministischen Forschungen wurden Männer hingegen entweder als „einflussreiche“, „dominante“ Akteure porträtiert, konspirierend mit kolonialen und postkolonialen Institutionen, um weibliche „Abhängigkeit“ und „Unterordnung“ zu stärken oder gegenteilig als eher „nutzlose“ Charaktere, ohne die Frauen gut auskommen könnten (Cornwall 2005: 1).

Vorhandene Genderforschungen weisen zum einen also „akademische Moden“ auf, zum anderen aber spiegeln diese auch immer das eigene persönliche und politische Interesse des Forschenden wider. Cornwall merkt hierbei an, welche auffällige Verknüpfungen der „wissenschaftlichen Modewellen“ mit den jeweiligen Forschungsvorhaben und -ergebnissen existieren: So werden Genderforschungen in Afrika mal stärker von der einen („*woman as victim*“) oder der anderen („*woman as heroine*“) Strömung geprägt. Diese sich abwechselnden Konzeptualisierungen würden jedoch mehr über die jeweiligen feministischen Strömungen aussagen als über „afrikanische“ Realitäten (Cornwall 2005). Mit dieser Sichtweise steht die Autorin nicht allein da: Mittlerweile wurde aus verschiedenen Richtungen Kritik an Genderforschungen über den Kontinent laut: Insbesondere „afrikanische“ Genderwissenschaftler_innen bemängeln, dass „westliche“ Feministinnen der urbanen Mittelklasse verstärkt über marginalisierte Frauen aus „afrikanischen“ ländlichen Regionen publizieren⁷, die im Gegensatz zu ihren

⁷ Die Bezeichnungen „Sub-Sahara-Afrika“, „Afrika“ oder z. B. „afrikanisch“ sollen keineswegs eine Homogenisierung des Kontinents hervorrufen, bzw. der kulturellen, ethnischen, sozialen, ökonomischen, politischen und religiösen Heterogenität der Regionen entgegen

2 Das Forschungsprojekt

Im Folgenden wird das Forschungsprojekt durch eine Erläuterung des Forschungsortes, der Untersuchungsgruppe sowie verwendeter Methoden der Datenerhebung vorgestellt. Anschließend werden mit den Datenerhebungen einhergehende methodologische und ethische Herausforderungen kritisch analysiert und reflektiert.

2.1 Forschungsort: Die University of Dar es Salaam

Im Studienjahr 2008/09 verzeichnete Tansania insgesamt 95.525 eingeschriebene Studierende (Ministry of Finance and Economic Affairs 2009: 50). Bei einer Bevölkerung von etwa 42.268.000 im Jahr 2008⁹ (World Bank 2013) gingen daher deutlich weniger als ein Prozent der Bevölkerung einem Studium nach. Wenn auch die Tendenz der Anzahl Studierender im höheren Bildungssystem leicht steigend ist¹⁰, so ist das Studium nur einer überaus kleinen Bevölkerungsschicht vorbehalten, welche einen Großteil der gehobenen Mittelschicht Tansanias ausmachen.

Die älteste Universität des Landes ist die *University of Dar es Salaam* (UDSM), welche im Jahr 1961 als College der *University of London* errichtet wurde. Zu diesem Zeitpunkt besaß sie mit 14 Studierenden und lediglich einer Fakultät, der *Faculty of Law*, nur eine kleine Gruppe Studierender. 1963 wurde sie gemeinsam mit der *Makerere University of East Africa* in Uganda und der *University of Nairobi* in Kenia Bestandteil des Verbunds der *University of East Africa*. Am 25. März 1970 wurde die UDSM eigenständige staatliche Universität Tansanias und ist bis heute die bedeutendste und größte Universität des Landes (Mkude, Cooksey und Levey 2003: 1).

⁹ Tansania wird in den kommenden Jahren noch stärker mit den Herausforderungen eines rapiden Bevölkerungswachstums konfrontiert werden. So verzeichnete die Weltbank im Jahr 2011 bereits eine Population von etwa 46.218.000 (The World Bank 2013).

¹⁰ Hierbei konnte das Land ebenfalls den Prozentsatz weiblicher Studierender leicht heben. Während im Jahr 2008 Studentinnen 30,5% der im ersten Jahr an öffentlichen Universitäten eingeschriebenen Studierenden ausmachten, bildeten sie im Jahr 2010 bereits 33,1% (National Bureau of Statistics 2010: 65).

Neben dem Hauptcampus ist die UDSM auf fünf weitere Standorte verteilt. Insgesamt umfassen diese 16 Fakultäten. Im Studienjahr 2009/10 waren 16.468 Studierende im Grundstudium an der UDSM immatrikuliert (10.200 Studenten sowie 6.268 Studentinnen). Allgemein bildeten die Studentinnen 38 % der immatrikulierten Bachelorstudierenden (UDSM 2012). Diese Zahlen blieben in den meisten Studienfächern bis heute weitgehend konstant, wobei ein leichter Anstieg vor allem in den Sozialwissenschaften sowie den Erziehungswissenschaften und Jura zu erkennen ist. Das Angebot und somit auch die Anzahl immatrikulierter Studierender in den Aufbaustudiengängen variierte in den letzten Jahren stärker, wobei im Studienjahr 2007/2008 insgesamt 2552 Studierende einen Masterabschluss anstrebten, davon waren 27 % Frauen (UDSM 2008).

Blickt man von den Studierenden auf die Dozierenden an der Universität, so werden auch höhere akademische und administrative Positionen nur zu einem geringen Anteil von Frauen belegt. Im Jahr 2000 bildeten Frauen insgesamt 11 % des Lehrpersonals an der UDSM (Masanja, Karega und Kasente (et al.) 2001: 15). Hierbei ist ebenfalls erwähnenswert, dass ein Ungleichgewicht nicht nur in Bezug auf die Anzahl des weiblichen und männlichen Lehrpersonals existiert, sondern auch hinsichtlich der Besetzung von Positionen innerhalb der vorhandenen universitären Hierarchie. Je höher die akademische Position, desto weniger wird diese von Frauen belegt. Männer kontrollieren somit maßgeblich die akademischen Strukturen und Ressourcen an der UDSM.¹¹

¹¹ In Deutschland werden ebenfalls höhere akademische Positionen zumeist von Männern besetzt. Wenn auch genauso viele Frauen wie Männer an deutschen Hochschulen studieren (in einigen Fächern bilden sogar Frauen die Mehrheit), so stellen Professorinnen eine Randerscheinung an deutschen Universitäten dar. Die Unterrepräsentanz von Frauen in höheren Positionen des Bildungssektors ist auch in der Öffentlichkeit und der Politik ein häufiger Bestandteil von Debatten. Nach dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) ist zwar der Frauenanteil unter den deutschen Hochschulen auf einen neuen Höchstwert gestiegen, dennoch werden in Deutschland 81 % der Professuren von Männern bekleidet. Um den Anteil von Professorinnen an den deutschen Hochschulen gezielt zu steigern, hat das BMBF gemeinsam mit den Bundesländern im Jahr 2007 das sog. Professorinnen-Programm (PP) gestartet, dessen Fortführung 2012 beschlossen wurde. Hierbei erhalten Universitäten, Fachhochschulen und künstlerische Hochschulen auf der Grundlage einer positiven Begutachtung ihres Gleichstellungskonzepts die Möglichkeit, bis zu drei Befürhungen von Frauen auf unbefristete W2- und W3-Professuren gefördert zu bekommen (<http://www.bmbf.de/-de/494.php>).

Einen ersten merklichen Anstieg an weiblichen Studierenden konnte die Universität bereits im Jahr 1974 verzeichnen. Die in diesem Jahr in Kraft tretende *Musoma Resolution* sah vor, dass angehende (männliche) Studierende lediglich an der UDSM angenommen werden können, wenn sie bereits ein Jahr Wehrdienst geleistet haben sowie ein Minimum von zwei Jahren Arbeitserfahrung mit zufriedenstellenden Arbeitszeugnissen vorweisen konnten. Frauen waren von dieser Regelung ausgenommen und konnten direkt nach der Sekundarschule mit dem Studium beginnen (Mkude, Cooksey and Levey 2003: 1).

Wenn auch eine geschlechtergerechte Hochschulpolitik seit einem längeren Zeitraum Ziel der Universität ist, so kam es insbesondere während der 1990er Jahre verstärkt zur Debattierung von genderspezifischen Thematiken, wobei vor allem eine Förderung des Zugangs für Frauen zu höheren Bildungsinstitutionen im Zentrum des Interesses stand. 1994 wurde in einem *Institutional Transformation Programme* die geschlechtliche Verteilung an der Universität als eine der Kernthemenbereiche identifiziert, welche strategische Reformen benötigt (*UDSM 2006*). Die Richtlinien und Strategien der Universität unterliefen einigen Änderungsprozessen. So wurden u. a. die Zulassungsbedingungen für Frauen leicht entschärft (sie müssen i. d. R. 1,5 Punkte weniger für die Zulassung des entsprechenden Studienfachs vorweisen als Männer) sowie das Ziel einer geschlechtergerechten Universitätspolitik für alle Studienfächer verschriftlicht. 2004 führte die tansanische Regierung einen Ausschuss zur Vergabe von Studienkrediten ein, den *Higher Education Student Loans Board (HESLB)*. Dieser sollte angehende Studierende mit besonders guten schulischen Leistungen ansprechen:

Studienkredite des HESLB umfassen ein Darlehen für Studiengebühren der Universität sowie einen Zuschuss für Unterkunft und Verpflegung der Studierenden. Während alle Student_innen einen Anspruch auf einen finanziellen Zuschuss für Verpflegung und Unterkunft besitzen, werden Darlehen für Studiengebühren mit einem Anteil von 20–100% vergeben. Kriterien für die Kostenübernahme stellen hierbei der soziale Hintergrund der Studierenden als auch die Wahl des Studienfaches dar. Durch eine verstärkte Förderung naturwissenschaftlicher Fächer und den Erziehungswissenschaften durch die tansanische Regierung in Form eines höheren Studienkredits erhalten Studierende dieser Studienfächer ein höheres Darlehen im Vergleich zu Studierenden anderer Fächer. Eine der Kriterien für die Vergabe von Studienkrediten waren herausragende Noten mit dem

2.3.3 Doing gender while doing research

Werden jedoch Konstrukte geschlechtlicher Differenzierungen selbst ins Zentrum der Analyse gerückt, um Annahmen einer „natürlichen“ Geschlechterdifferenz entgegenzuwirken, müssen sich Forscher_innen erneut methodischen Herausforderungen stellen: Ein *doing gender* findet selbst im eigenen Forschungsprozess statt: Bestätigen und reproduzieren Forscher_innen hierdurch das bereits vorhandene Alltagswissen und können somit in ihrer Analyse lediglich das bereits „Sichtbare“ finden?

Mit dieser methodischen Herausforderung sieht sich auch die Soziologin Ulrike Schlamelcher (2011: 133) konfrontiert. Um nach Schlamelcher nicht einfach „Bekanntes“ im Sinne alltagsweltlicher Geschlechterunterscheidungen als Beobachtungsinstrument einzusetzen, plädiert sie für ein Forschungsdesign, das sich durch konzeptionelle Offenheit sowohl für Relevanzsetzungen als auch für Neutralisierungen von Geschlecht auszeichnet. In diesen in dem Analyserahmen angestrebten Balanceakt zwischen *doing* und *undoing gender* sieht sie eine Möglichkeit, nicht ebenso einer Reifikation der Geschlechterdifferenz beizuwirken (Schlamelcher 2011: 135).

Diese durchaus plausibel klingende theoretische Voraussetzung ist jedoch auch laut der Autorin selbst in der Praxis schwieriger methodisch umzusetzen als sie in der Theorie klingen mag: Zum einen werden Forscher_innen ohnehin in ein System der Zweigeschlechtlichkeit „eintauchen“, da diese die *soziale* Wirklichkeit darstellt und die Forschungsteilnehmer_innen daher in der Regel ebenfalls in Männer und Frauen kategorisieren. Zum anderen aber sind Forscher_innen auch im jeweiligen Untersuchungsfeld als Frau oder Mann selbst erkennbar und werden nicht nur als solche von den Akteur_innen wahrgenommen; auch sind sie als Mann oder Frau in denen von ihnen vorgenommenen Auswertungen und Interpretationen präsent (vgl. Gildemeister 2004: 136). Darüber hinaus wirkt sich die eigene Geschlechtszugehörigkeit bereits auf die Art der Interaktion mit den Akteur_innen der Forschung aus, indem sie z.B. Kommunikationskonventionen prägt.

Das von Forscher_innen selbst vollzogene (*un*)*doing gender while doing research* erfordert daher eine ständige Reflexion der eigenen, oft nicht bewussten alltagsweltlichen Annahmen und Kategorisierungen. Wenn sich auch die vorhandene Problematik hierdurch nicht umgehen lässt, kön-

3 Zentrale Theorien der Geschlechterkonstruktion: Eine Annäherung an das Themenfeld Geschlecht

Im Folgenden sollen wichtige grundlegende Theorien der Geschlechterforschung in knapper Form dargestellt werden, wobei sich zunächst der „sex-gender“ Unterscheidung gewidmet wird, um in Anschluss interaktive Untersuchungsansätze der Geschlechterforschung vorzustellen.

3.1 Die sex-gender Unterscheidung

Einen ersten Ansatz, die unmittelbare Verknüpfung von „Geschlecht“ mit „Biologie“ und „Natur“ zu trennen, erfolgte durch die vorgenommene Einteilung von *sex* und *gender* in der angelsächsischen Sexualwissenschaft der 1950er Jahre. In den 70er Jahren fand diese Unterscheidung ihre Aufnahme in die Frauenforschung (vgl. Gildemeister 2008: 167).

In der sex-gender-Unterscheidung wird *sex* als das „körperliche Geschlecht“ (d. h. im Sinne von Anatomie, Physiologie, Hormonen, Chromosomen etc.) eines Menschen verstanden, während die Bezeichnung *gender* das durch kulturelle und soziale Einflüsse geprägte „soziale Geschlecht“ umfasst. *Gender* schließt hierbei auch historisch und kulturell bedingte Verhaltensweisen, die als typisch „männlich“ oder „weiblich“ verstanden werden, mit ein (Riegraf 2010: 61, vgl. auch Gildemeister 2008). Die vorgenommene konzeptionelle Unterscheidung zwischen *sex* und *gender* stellte eine bedeutende Wende in der Geschlechterforschung dar, da die getätigten Differenzierungen sich gegen die in Gesellschaft, Politik und Wissenschaft verbreitete „Natur der Frau“-Argumentation richtete und die soziale Ordnung der Geschlechter nicht als Folge körperlicher Differenzen betrachtete, sondern in den Kontext sozio-kultureller Normierungen stellte. Die grundlegende Teilung der Gesellschaft in Frauen und Männer galt jedoch weiterhin als „natürlich“: Während *gender* als wandelbar verstanden wurde, indem es einem ständigen sozialen dynamischen Prozess unterzogen ist, beinhaltete *sex* in diesem Kontext nach wie vor eine Aufteilung in zwei biologische Geschlechter (Gildemeister 2008: 168).

Andere, dieser Theorie entgegen stehende sozialwissenschaftliche Ansätze (u. a. Goffman 1977, Kessler und McKenna 1978, Hagemann-White 1984), existierten bereits, wurden aber in dieser Zeit kaum beachtet und öffentlich debattiert (Gildemeister 2008: 167). Diese wurden in einer expliziten Abgrenzung zu der „sex-gender“ Theorie entwickelt und sollen daher im Folgenden dieser gegenübergestellt und kurz erläutert werden.

3.2 Doing Gender: Interaktive Konstruktionen von Geschlecht

Wesentliche Grundlagen für eine Theorie der interaktiven Geschlechterkonstruktion finden sich in der soziologischen Interaktionstheorie und in der Kulturanthropologie.²⁰ Das hieraus entwickelte Konzept des *Doing Gender* dreht die mit dem „sex-gender“ Modell einhergehende Sichtweise von Geschlecht schlichtweg „um“: Geschlecht oder auch Geschlechtszugehörigkeit wird nicht (mehr) als Ausgangspunkt für Unterscheidungen menschlichen Handelns und Verhaltensweisen, sondern als Ergebnis komplexer sozialer Prozesse verstanden. Interaktionstheoretische Ansätze untersuchen daher den dynamisch-prozesshaften Charakter der Erzeugung von Geschlechtszuschreibungen, welche an der Bildung einer *sozialen* Wirklichkeit beteiligt sind (Gildemeister 2008: 172–3).

Das Konzept des *Doing Gender* oder auch der interaktiven Konstruktion von Geschlecht entwickelte sich aus Transsexuellenstudien von Harold Garfinkel (1967) sowie Susan Kessler und Wendy McKenna: Die von dem US-amerikanischen Soziologen Harold Garfinkel herausgegebene Studie zum Geschlechtswechsel der transsexuellen Agnes sowie die hierauf aufbauende Studie der Soziologinnen Kessler und McKenna *Gender. An ethnomethodological approach* (1978) können mittlerweile als „Klassiker“ für grundlegende Theorien der interaktiven Geschlechtskonstruktion bezeichnet werden. Wenn auch Transsexualität in der eigenen Arbeit nicht thematisiert wird, so ist Garfinkels Studie dennoch für die eigene Forschung auf-

²⁰ Margaret Mead (1958) verwies bereits Ende der 1950er Jahre auf Gesellschaften, die institutionalisierende Geschlechtswechsel oder mehr als zwei Geschlechter kennen und machte somit deutlich, dass eine Theorie der Zweigeschlechtlichkeit keine universale Annahme darstellt.

4 Genderideale und -hierarchien am Campus

Nach der Darlegung wichtiger theoretischer Grundlagen dieser Arbeit werden nun in universitären Interaktionen konstruierte Ideale von „Männlichkeit“ und „Weiblichkeit“ unter Studierenden im Fokus der Analyse stehen. Hierbei sollen zunächst religiöse Auffassungen der Akteur_innen über Geschlechterideale am Campus aufgewiesen werden, welche grundlegende Vorstellungen der Studierenden in Zusammenhang mit Geschlechterrollen einhergehenden familiären Zukunftsvorstellungen Studierender dargelegt, die sich auf die weitere universitäre Laufbahn der Studierenden auswirkten. Sowohl die Kategorie Religion, aber auch Familie und Heirat wurden hierbei von den Akteur_innen selbst verstärkt thematisiert und ergaben sich hierdurch als Analysekatoren während des Aufenthalts im „Feld“. Hinzukommend stellte die von Studierenden gewählte Kleidung als auch das Haarstyling weiblicher Studierender in Zusammenhang mit Idealen von „Männlichkeit“ und „Weiblichkeit“ ein häufiges Gesprächsthema auf dem Campus dar. Die von den Akteur_innen gewählte Kleidung und die aufwendigen Haarstylings sollen abschließend in 4.3 als eine besonders deutlich nach außen hin sichtbar gemachte Form der Selbstinszenierung von Geschlechteridealen betrachtet werden. Die Analyse der drei gewählten Themenbereiche bedeutet jedoch nicht, diese als alleinige Kategorien der Konstruktion von Geschlechteridealen zu verstehen. Die vielfältigen Konstruktionen von „Weiblichkeit“ und „Männlichkeit“ am Campus können vielmehr nicht in ihrer Gesamtheit dargestellt werden, ohne den für diese Arbeit zur Verfügung stehenden Rahmen zu überschreiten.²⁷ Die genannten Kategorien werden daher nur exemplarisch als Bestandteil vielfältiger Aushandlungsprozesse und Inszenierungen von Geschlechterrollen und -idealen analysiert.

²⁷ Ebenso wenig stellt Geschlecht die alleinige Kategorie sozialer Differenzierungen am Campus dar. Die Fokussierung auf Geschlecht als Differenzkategorie ist auf einen begrenzten Umfang der Arbeit zurückzuführen.

4.1 Diskurse über Religion und Geschlechterrollen unter Studierenden

„He will tell you: ‚You are nothing! You are made out of my rib!‘ With these kind of arguments they try to convince us that gender equality is artificial!“ erklärte Esther²⁸ überzeugt an einem Nachmittag nach Beendigung der Lehrveranstaltung *Gender and Politics in Africa*. Nach einigen gemeinsamen Besuchen des Genderseminars wurde deutlich, dass Esther ein großes Interesse an Aushandlungsprozessen von Geschlechterrollen besaß und gerne diesbezügliche Gespräche führte. Als religiöse Studentin, die regelmäßig in die Kirche geht, um ihrem Glauben nachgehen zu können, stürzte sie jedoch ihre Ansicht, Geschlecht und damit einhergehende Geschlechterrollen als soziales Konstrukt zu verstehen, in der Praxis häufiger in Gewissenskonflikte, da diese Annahme in ihren Augen teilweise ein In-Frage-Stellen christlich-religiöser Werte bedeutete. Nicht nur die Konversationen mit Esther, sondern auch weitere Gespräche mit anderen Studierenden machten deutlich, dass Religion an der Universität einen entscheidenden Faktor bei der Entwicklung aktueller Diskurse in Zusammenhang mit Geschlechterrollen und -idealen spielte.

Für die Verortung der vielfältigen Bedeutungen religiöser Vorstellungen in Tansania liefert der emeritierte ghanaische Professor für Philosophie Kwame Gyekye hilfreiche Ansätze. Er bezeichnet Religion als wesentlichen Bestandteil von Auffassungen und Handlungspraktiken innerhalb Afrikas allgemein. Hierbei seien sämtliche Praktiken des Alltagslebens, inklusive das moralische Verhalten, von religiösen Wertvorstellungen geprägt:

„The African lives in a religious universe: all actions and thoughts have a religious meaning and are inspired or influenced by a religious point of view. [...] In African life and thought, the religious is not distinguished from the nonreligious, the sacred from the secular, the spiritual from the material. In all undertakings – whether it be cultivating, sowing, harvesting, eating, traveling – religion is at work.“ (Gyekye 1996: 3–4).

28 Um Anonymität zu gewährleisten, wurden die Namen sämtlicher Interviewpartner_innen geändert.

to get married and when I tell them I'm going to study they are like ‚what‘? They think of getting married, they think of families, becoming mothers. And even my mom told me that I have to study before getting married because I know my man is going to stop me doing that. Because when you are married that's when your man is going to stop you. And some of them are even denied to go to work.“ (Mariam, 24 Jahre, 8.4.2011).

Mit der von Mariam entwickelten Strategie, ihre Heirat zunächst aufzuschieben, um eine höhere universitäre Laufbahn anzustreben, umgeht sie die mit der Ehe verknüpften Anforderungen im häuslichen Bereich.³⁷ Sie gibt ihre Heiratspläne aber nicht komplett auf, sondern verzögert diese, um sich einen größeren Handlungsspielraum für die Umsetzung eines weiterführenden Studiums zu schaffen. Mariam umgeht die an sie gestellten Anforderungen also vorläufig, sieht diese aber für den Zeitraum nach ihrer universitären Laufbahn auf sie zukommen.³⁸

Noch kritischer in Bezug auf die Heirat war die 23-jährige Habiba, welche sich neben ihrem politikwissenschaftlichen Studium bei DARUSO universitätspolitisch engagierte und ein besonderes Interesse an der Debatte von Genderthematiken zeigte. Habiba, die angab, auch während eines Masterstudiums von ihren Eltern Rückhalt und finanzielle Unterstützung zu erhalten, äußerte zu ihren familiären und beruflichen Zukunftsvorstellungen:

37 Eine der ersten Studien über nicht verheiratete, beruflich „erfolgreiche“ Frauen führte Carmel Dinan in den Jahren 1979 bis 1981 in Accra, Ghana durch. Die von Dinan betrachteten Frauen strebten zunächst berufliche Erfolge an und versuchten hiermit, ihre finanzielle und persönliche Unabhängigkeit zu wahren, indem sie eine Heirat vorerst umgingen. Diese von den Akteurinnen geschaffenen erweiterten Handlungsspielräume sah Dinan als Ergebnis ihres Bildungsstandes und urbanen Lebensstils an. Gleichzeitig würden jedoch die Frauen nach der Heirat den vorgegebenen Geschlechterrollen folgen und sich somit den Aufgaben der Haushaltsführung und Kindererziehung widmen (Dinan 1977: 155–76).

38 Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Oppong und Abu (1987) in ihren Feldforschungen in den ghanaischen Städten Accra und Tamale bei 60 Ga- und Dagomba-Frauen mit höherem Bildungsstatus. Oppong und Abu veranschaulichen hierbei die hohen Anforderungen für Frauen im häuslichen Bereich, welche einen ausschlaggebenden Faktor darstellen würde, weshalb ein höheres Bildungsniveau oder die berufliche Laufbahn nicht automatisch mit positiven Bedingungen für den Lebensalltag der Frauen einhergehe.

„I plan to get married at the age of 26. Because what I think is getting married is just about wanting to have children. I want to have the ability to get my employment everywhere I want. What I see is the only reason why to get married is only to have children. I have my education. I have the ability to get employment everywhere. So I don't see an aim for me to run away and get married. Because I will only get children then.“ (Habiba, 23 Jahre, 28.6.2011).

Habiba reflektierte die Lebensentwürfe von einigen ihrer Kommiliton_innen nicht nur kritisch, sie gab sich deutlich selbstbewusst und unabhängig in Bezug auf ihre eigene Ideen und Zukunftspläne. Im Anschluss räumte sie ein: „My parents don't mind if I get married later but others mind.“

Auch die 21-jährige Anita gab an, ebenfalls Unterstützung während eines Masterstudiums von ihren Eltern zu erhalten. Ihre Eltern würde es mit Stolz erfüllen, wenn ihre Tochter einen hohen universitären Abschluss aufweisen könne. Daher plante sie zu dem Zeitpunkt ihres Bachelorstudiums bereits ihren Master. „I definitively want to do my Master. My parents will support me throughout my time at University. So I think I will manage to complete all my studies.“ Auf die Frage möglicher Heiratspläne antwortete sie:

„It looks like I'm going to finish my BA at the age of 22. I'm still too young to marry. I want to go further. I want to have my degrees and be more experienced when I'm sitting at my office.“
(Anita, 21 Jahre, 9.4.2011).

Mit der von den Studentinnen entwickelten Strategie der „Heiratsaufschiebung“ schufen sich die jungen Frauen größere Handlungsspielräume und umgingen somit vorerst die Familienplanung. Sie stimmten jedoch mit den anderen befragten Student_innen insofern in ihrer Lebensplanung überein, dass sie eine Heirat nicht verwarfen, sondern diese ebenso als festen Bestandteil ihrer Zukunft verstanden. Durch die nicht gänzliche Aufgabe ihrer Heiratspläne versuchten sie geschickt, eine Balance zwischen ihren eigenen Lebensentwürfen und erwarteten familiären Anforderun-

gen zu finden.³⁹ Wenn auch etliche weitere Aspekte wie z. B. die jeweiligen Verwandtschaftsverhältnisse und individuellen Biographien die Entscheidungsprozesse über den weiteren Bildungsweg und den Lebensalltag der Studierenden beeinflussten, so bildeten Kinderwunsch und Heirat wichtige Faktoren bei der weiteren Lebensplanung der Studierenden. Eine Vereinbarkeit von Mutterschaft mit einem Postgraduiertenstudium erschien dabei für Studentinnen nur möglich, sofern familiäre Strukturen dies ermöglichten, da eine institutionelle Kinderbetreuung durch die Universität nicht vorhanden war.

4.3 Kleidung und Haarstyling als Formen der Selbstinszenierung und Identitätskonstruktionen

Nach der Betrachtung religiöser Vorstellungen und familiärer Zukunftsplanungen im Zusammenhang mit Geschlechterrollen und -idealen sollen nun Kleidung und Haarpraktiken als Ausdrucksformen geschlechtlicher Inszenierungen in den Blick genommen werden. Diese beinhalten als Identitätskonstruktionen vielfältige Dimensionen. Sowohl Kleidung als auch „Styling“ dienen u. a. der Konstruktion von Geschlechterrollen und der eigenen Identität oder können als Grenzüberschreitung kultureller Werte von Geschlecht sowie als Dekonstruktion von Geschlechterrollen genutzt werden. Sie können eine Sichtbarmachung des sozialen Status bedeuten, aber auch andere soziale Unterschiede wie z. B. das Alter repräsentieren und somit einen Spiegel der sozialen Ordnung darstellen. Kleidung wird daher in dieser Arbeit als zentrales Medium der Geschlechterkonstruk-

39 Einen vergleichbaren Balanceakt schildert die Ethnologin Andrea Behrends, welche sich dem Alltagsleben und den Biographien formell gebildeter Frauen aus der Dagara/Dagaaba-Region im Nordwesten Ghanas in mehreren Feldforschungsaufenthalten widmete. In ihrer Dissertation weist Behrends die mit dem hohen Bildungsstatus einhergehenden beruflichen Herausforderungen für die befragten Frauen auf, welche neue Lebensentwürfe sowohl im Bereich Partnerschaft, der Haushaltsführung, Mutterschaft und Kindererziehung aber auch in Bezug auf Verbindungen zu den Verwandten in der Herkunftsregion von ihnen forderten. Darüber hinaus erläutert sie, wie diese mit dem Wissen über die an sie gestellten familiären und beruflichen Anforderungen umgehen und so ihre Handlungsspielräume erweitern (Behrends 2002: 12–3).

5 Auswirkungen von Genderidealen und -hierarchien auf den Universitätsalltag

Im Folgenden sollen wesentliche Auswirkungen der soeben aufgewiesenen Ideale von „Männlichkeit“ und „Weiblichkeit“ am Campus dargestellt und analysiert werden, wobei zunächst Auswirkungen der benannten Genderideale auf den unmittelbaren Unterrichtsalltag im Seminarraum betrachtet werden. Das nachfolgende Unterkapitel widmet sich daher einer Analyse der durch Ideale von „Weiblichkeit“ und „Männlichkeit“ geprägten Unterrichtsbeiträge sowie Gruppenarbeiten Studierender. Genderideale beeinflussten jedoch nicht nur Redebeiträge Studierender und wurden durch diese bestätigt und verfestigt. Ebenso nutzten Student_innen den Campus mitunter auch als Ort des Kennenlernens für angehende Partnerschaften, sodass die Universität in 5.2 als Ort der Partnerschaft betrachtet wird. Inszenierungen von Geschlechteridealen sowie am Campus konstruierter Geschlechterhierarchien waren zudem mit Diskursen über *sexual harassment* und *sexual corruption* verknüpft. Diesen Problematiken wird abschließend in 5.3 Raum gegeben.

5.1 Diskussionsbeiträge und Gruppenarbeiten Studierender in Lehrveranstaltungen

„A friend of mine, a man, was complaining about a certain female student. She is very self-confident and when she speaks she also feels self-confident speaking up with a loud voice. He was talking negatively about her as if she was doing something wrong. But it is right!“ (Mariam, 24 Jahre, 8.4.2011).

Diese Anmerkung machte die Studentin Mariam an einem Nachmittag in einem Interview. Dieses musste zuvor bereits einmal unterbrochen werden, da sich der hierfür ursprünglich angedachte Ort, eine Cafeteria in der Nähe des Fachbereichs Sozialwissenschaften, als ungeeignet erwiesen hatte. Das um diese Uhrzeit rege von Studierenden und Lehrenden für eine Pause genutzte Café verfügte nicht nur über eine höhere Geräuschkulisse, Mariam selbst sprach während des Interviews, aber auch innerhalb der Lehrveranstaltungen mit einer leisen Stimme. Nach Ankunft an einem ru-

higeren Ort auf dem Campus konnte das Gespräch fortgeführt werden. Im Folgenden sprach sie sich bewundernd über Kommilitoninnen aus, die sich selbstbewusst in den universitären Lehrveranstaltungen gaben. Wenn auch Mariam während des Interviews sehr leise sprach und einige Kommilitoninnen für ein selbstsicheres Auftreten schätzte, beteiligte sie sich durchaus selbstbewusst innerhalb der Diskussionsrunden von Lehrveranstaltungen. Insbesondere in dem von ihr ebenfalls besuchten Gender-Seminar äußerte sie sich mehrmals kritisch über diskutierte Thematiken, wenngleich sie einen vorsichtigen Tonfall stets beibehielt. Bei einer Betrachtung der obigen Aussage von Mariams Freund wird jedoch deutlich, dass sich die von ihm kritisierte Studentin durch ein diskussionsfreudiges Auftreten sowie lauten selbstbewussten Redebeiträgen Kritik seitens ihrer Kommiliton_innen aussetzte.

Allgemein betrachtet war auffällig, dass Studentinnen merklich weniger Redebeiträge innerhalb der Lehrveranstaltungen lieferten als ihre männlichen Kommilitonen. Wenige Frauen präsentierten sich in ihren Diskussionsbeiträgen mit einem dominant-selbstbewussten Auftreten.⁵⁴ Hierbei war ebenso auffällig, dass in den meisten Fällen den Auftakt zu studentischen Diskussionsrunden männliche Studierende gaben. Äußerten sich weibliche Studierende, so gingen diese meist im Anschluss auf das zuvor geäußerte Argument ein und versuchten hierbei, dieses thematisch zu ergänzen, eine diesbezügliche Anregung zu geben oder Fragen aufzuwerfen. Männliche Studierende äußerten wiederum ihre Kritik meist direkter und zeigten eine größere Spontanität in Diskussionsrunden. In den besuchten Lehrveranstaltungen kam somit den Studentinnen eine eher „beratende Funktion“ zu, indem sie den Diskussionen durch Fragestellungen beitraten. Der Student Alexander bemerkte diesbezüglich:

„First of all, women have to listen to men. And from then on they can contribute. They can say: ‚Why don’t you do this and that ... how do you find it if you do it like that?‘ Generally men are more contributing.“ (Alexander, 25 Jahre, 11.4.2011).

⁵⁴ Dennoch besitzen die beschriebenen Verhaltensmuster keinerlei Anspruch auf universelle Gültigkeit am Fachbereich oder gar an der gesamten Universität, da diese lediglich einen Teil der Lehrveranstaltungen des Fachbereichs widerspiegeln.

5.3 Weibliche Studierende im Spannungsfeld zwischen transactional sex und sexual harassment

In den geführten Interviews benannten die Studierenden von sich aus häufiger bewusst eingegangene Partnerschaften zwischen Studentinnen und Dozenten, aber auch Formen sexueller Belästigung gegenüber weiblichen Studierenden seitens des männlichen Lehrpersonals. Die Formen der Belästigungen reichten von sexuellen Witzen und Anspielungen bis hin zu Sexualekontakten zwischen Studierenden und Lehrenden. Wenn auch der Begriff sexuelle Belästigung bzw. *sexual harassment* des Öfteren in Alltagsgesprächen oder auch in wissenschaftlichen Publikationen Verwendung findet, so ist eine Definition von *sexual harassment* wesentlich schwerer vorzunehmen.

Der Begriff *sexual harassment* hat seinen Ursprung in US-amerikanischen, kanadischen, europäischen oder auch australischen Bemühungen, Formen geschlechtsspezifischer Gewalt zu benennen, die in öffentlichen Bereichen, vor allem jedoch am Arbeitsplatz auftreten und mit physischen und/oder psychischen Beeinträchtigungen für die Betroffenen einhergeht (Bennett 2002: 11).

„Engagement was with forms of gender-based violence not already codified within criminal law (such as rape or sexual assault), forms of behaviour that demonstrably damaged people in psychological and physical ways, but which seemed to pass undefined as „violence“ within their contexts. These forms of behaviour sexualised persons without their consent or engagement, and led to a huge range of actions: sexual touching, communication, teasing or bullying, threats and insults, practical „jokes“, and so on. Many theorists suggested that such behaviours were part and parcel of cultural permission to violate women sexually, and created environments which increased the likelihood of rape.“ (Bennett 2002: 1).

Der Versuch der Benennung von Formen sexueller Belästigung bringt folglich eine Vielzahl an Herausforderungen mit sich und ist somit nicht unproblematisch: Zum einen ist die Spannweite an Formen, welche als Belästigung gewertet werden können, hoch und kann von sexistischen Witzen, Beleidigungen, etc. bis hin zu ungewolltem Geschlechtsverkehr reichen,

6 Fazit

Die in alltäglichen Interaktionen ausgehandelten Geschlechterrollen, -ideale und -hierarchien unter den Studierenden trugen maßgeblich zu einer Geschlechterungleichheit an der Universität bei. Diese Ungleichheit drückte sich durch unterschiedliche Studienbedingungen für Studentinnen und Studenten aus. Die am Campus existierenden Ideale von „Weiblichkeit“ sowie negative moralisierende Zuschreibungen bei nicht idealgemäßer Inszenierung führten zu einem schwierigeren Arbeitsumfeld für Studentinnen. Von den Idealen abweichende Inszenierungen von „Männlichkeit“ gingen nicht in demselben Maße mit moralisierend negativen Zuschreibungen einher. Zugleich wurden die am Campus existierenden Genderideale und -hierarchien durch deren idealgemäße Inszenierung von Studierenden verfestigt.

Maßgeblich geprägt wurden diese Konstrukte durch religiöse Auffassungen und Wahrnehmungen der Studierenden. Insbesondere die vielfach zitierte Entstehungsgeschichte wurde als Ausdruck göttlichen Willens und somit einer religiösen Geschlechterordnung interpretiert. Diese zudem als „natürlich“ bezeichnete Ordnung beinhaltete eine unterstützende, „helfende“ Rolle der Frau und eine hervorgehobene, „versorgende“ Rolle des Mannes.

Dichotome Vorstellungen von Geschlecht spiegelten sich auch in den Inszenierungen von „Männlichkeit“ und „Weiblichkeit“ der Akteur_innen wider. Nach idealen Vorstellungen von „Männlichkeit“ versuchten sich die befragten Studenten als leistungsstark und erfolgreich zu präsentieren, um eine aussichtsreiche berufliche Laufbahn und somit künftige finanzielle Leistungsfähigkeit zu verkörpern. Dies erfolgte zum einen durch eine aktive Beteiligung an Diskussionen universitärer Lehrveranstaltungen und einem selbstbewussten und sicheren Auftreten. Zum anderen unterstützte die von den Studenten gewählte Kleidung diese bewusste Inszenierung von „Männlichkeit“. Das Tragen eines Anzugs oder auch Hemds, einer Herrenhose und -schuhe fungierte hierbei als Symbol des Erfolgs und der Leistungsfähigkeit und drückte zudem einen gehobenen sozialen Status aus. Mit der den eigenen Status betonenden Inszenierung bezweckten Studenten zugleich eine Sichtbarkeit dieser „idealen“ Eigenschaften im Universitätsalltag, um gegenüber weiblichen Studierenden als attraktiver Partner in Betracht zu kommen. Wer sich nicht dem Ideal nach kleidete, sondern sich beispielsweise durch auffällige Sonnenbrillen, Schmuck oder unterhalb