media/rep/

Repositorium für die Medienwissenschaft

Aline Oloff; Anja Rozwandowicz

»... weil eben alles in Bewegung war.« Gender Studies in der neuen Universität

2015

https://doi.org/10.25969/mediarep/13924

Veröffentlichungsversion / published version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:
Oloff, Aline; Rozwandowicz, Anja: »... weil eben alles in Bewegung war.« Gender Studies in der neuen Universität. In: *Zeitschrift für Kulturwissenschaften*. Der Preis der Wissenschaft, Jg. 9 (2015), Nr. 1, S. 23–35. DOI: https://doi.org/10.25969/mediarep/13924.

Erstmalig hier erschienen / Initial publication here:
https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:6:3-2015051238

Nutzungsbedingungen:
Dieser Text wird unter einer Creative Commons - Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0/ Lizenz zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu dieser Lizenz finden Sie hier:
https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/

Terms of use:
This document is made available under a creative commons - Attribution - Share Alike 4.0/ License. For more information see:
https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/

DFG Deutsche Forschungsgemeinschaft

Philipps Universität Marburg

»… weil eben alles in Bewegung war.«[1] Gender Studies in der neuen Universität

Aline Oloff und Anja Rozwandowicz

Die Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland erfahren seit gut 20 Jahren eine grundlegende Neuausrichtung. Die unterschiedlichen, parallel verlaufenden und sich verschränkenden Maßnahmen betreffen Auftrag wie Verfasstheit der Universitäten gleichermaßen. Wie dieser Umbauprozess in den Universitäten wahrgenommen und gestaltet wird, stellen wir im Folgenden mit Fokus auf die gemeinhin als ›Bologna-Reform‹ bezeichnete Studienreform dar. Diese verstehen wir als ein zentrales Element der ökonomisch-managerial geprägten ›Neuerfindung der Universität‹, um die es im ersten Teil des Aufsatzes gehen wird. Das den Ausführungen über die Umsetzung der Studienreform zugrundeliegende Interviewmaterial stammt aus einem Forschungsprojekt zur Institutionalisierung von Gender Studies-Studiengängen an bundesdeutschen Hochschulen.[2] Die Entstehung der neuen Universität am Beispiel der Gender Studies-Studiengänge zu verfolgen ist in mehrfacher Hinsicht aufschlussreich. So sind die Gender Studies nicht nur ein junges Fach, dessen Institutionalisierung in Form von Studiengängen zeitlich mit dem Hochschulumbau, insbesondere der Studienreform, zusammentrifft. Zugleich scheinen sie in der Form – interdisziplinär und kostenneu-

1 Koordination, 3_1. Die Interviews wurden an fünf Standorten mit verschiedenen Akteur_innengruppen geführt (Studiengangskoordinator_innen (Koordination), an Studiengängen beteiligte Professor_innen (Prof), Personen aus Geschlechterforschungszentren (Zentrum), Gleichstellungsakteur_innen (Gleichstellung), Mitglieder der Universitätsleitung (Leitung) und -verwaltung (Verwaltung), Studierende (Studium)). Alle Interviews wurden anonymisiert, wobei die erste Zahl den Ort, die zweite die Person angibt.

2 Das Projekt »Nach Bologna: Gender Studies in der unternehmerischen Hochschule« unter der Leitung von Prof. Sabine Hark (Berlin) und Prof. Angelika Wetterer (Graz) ist Teil des D-A-CH-Verbundes »Entrepreneurial Universities und GenderChange: Arbeit-Organisation-Wissen«, das gemeinsam durch DFG, FWF und SNF gefördert wird (http://genderchange-academia.eu). Für die Rekonstruktion der Implementierungsprozesse der Gender Studies-Studiengänge haben wir einen akteurszentrierten wissenschafts- und organisationssoziologischen Zugang entwickelt, der wesentlich auf der heuristischen Trennung von institutioneller und intellektueller Dimension bei der Untersuchung von Organisationsformen wissenschaftlichen Wissens basiert.

ZfK – Zeitschrift für Kulturwissenschaften 1|2015
urn:nbn:de:hbz:6:3-2015051238
© transcript 2015

tral – den Anforderungen der ›unternehmerischen Universität‹ in besonderer Weise zu entsprechen.

Die Neuerfindung der Universität

Die Entstehung der modernen, Forschung und Lehre vereinigenden Universität im 19. Jahrhundert ist eng verknüpft mit der Herausbildung moderner Nationalstaaten. Sie ist ein »historischer Kompromiss« (Daxner 1998: 9): Im Gegenzug zur Gewährung akademischer Freiheit und staatlicher Alimentierung unterstützte die Universität die Ausbildung nationaler Kulturen (vgl. Readings 1996). Seit den 1990er Jahren befinden sich Wissenschaft und Hochschulen in einem tiefgreifenden Umbauprozess, der das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Gesellschaft neu ordnet und von Vertrauen auf Kontrolle umstellt (vgl. Maasen/Weingart 2006). In Anlehnung an Karl Polanyis Beschreibung der Herausbildung moderner Marktgesellschaften – die parallele Entwicklung von Marktwirtschaften und Nationalstaaten, eine zunehmende Marktorientierung sowie weitere Ausdifferenzierung von Wirtschaft als Teilsystem – bezeichnet Sabine Hark die gegenwärtige Reorganisation von Universitäten als ›große Transformation‹ und »globale Neuerfindung der Universität« (Hark 2013: 200). Deren »vorrangige Aufgabe [ist] nicht länger die Produktion guter Bürger, sondern die Sicherung globaler Wettbewerbsfähigkeit« (Hark 2013: 200) durch die Umstellung von Bildung durch Forschung auf arbeitsmarktfähige Kompetenzen.

War die moderne Forschungsuniversität ein in erster Linie nationalstaatliches Unternehmen, so sind die gegenwärtigen Reorganisierungsprozesse in einen transnationalen Kontext eingebunden (vgl. Masschelein/Simons 2010). Dabei zieht sich ›der Staat‹ gerade nicht zurück, vielmehr kommt es mit der Einführung ökonomisch-managerialer Instrumente und Mechanismen zu einer radikalen Veränderung der Steuerungsformen (vgl. Braun 2001): Die Veränderung der Rechtsform der Hochschule in eine korporative Akteurin, die Umstellung von Inputsteuerung und Kameralistik auf Outputsteuerung und Globalbudgetierung im Zuge der Implementierung des *New Public Management*-inspirierten ›Neuen Steuerungsmodells‹, das nicht nur die Verteilung der Mittel zwischen Staat und Universitäten wettbewerblich organisiert, sondern auch die universitätsinternen Selbstregelungsmechanismen umfasst.

Dass es sich bei der Neuerfindung der Universität um transnationale Prozesse handelt, wird am Beispiel der Studienreform gut sichtbar. Als intergouvernementaler Prozess gestartet, wird ›Bologna‹ zunehmend Teil der EU-europäischen Politik, deren erklärtes Ziel es ist, EU-Europa zur »konkurrenzfähigsten und dynamischsten Wissensökonomie der Welt« zu machen (Lissabon-Strategie 2000). Die Eckpunkte des Bologna-Prozesses sind bereits in der 1998 von den Bildungsministern Frankreichs, Italiens, Großbritanniens und Deutschland verabschiedeten *Sorbonne-Erklärung* enthalten: die Entwicklung eines ›Europäischen Hochschulraums‹, Verweise auf eine gestufte Studienarchitektur, internationale Anerkennung von Abschlüssen und Förderung von Mobilität und Beschäftigungsfähigkeit von Studierenden. Mit dieser »Aktion«, so Katrin Toens, wurde ein Außendruck auf bereits bestehende nationale Reformvorhaben er-

zeugt, insofern der »hochschulpolitische Intergouvernementalismus vor allem dem Ziel [galt], die staatliche Kontrolle und Durchsetzungsstärke in nationalen Reformen zu stärken« (Toens 2007: 51).

In der Bundesrepublik wurde die Studienreform sehr konträr aufgenommen. Beispielhaft dafür sind die Auseinandersetzungen in der vom *Deutschen Hochschulverband* herausgegeben Zeitschrift *Forschung & Lehre,* die sich um zwei Pole konzentrieren: ›Bologna‹-Begeisterung bei Akteur_innen aus den Feldern (Hochschul-)Politik und Wirtschaft, Skepsis bei Hochschullehrer_innen.[3] Aufschlussreich sind auch die Konjunkturen der Auseinandersetzung. Während zwischen 2001 und 2010 immer wieder diskutiert wurde, nimmt die Vehemenz der Auseinandersetzung in der Folge deutlich ab. Bereits 2011 bezeichnet sich eine kritische Autorin als ›ewig Gestrige‹.

Wurde die Durchsetzung der Studienreform Ende der 1990er Jahre mit der Erzeugung von Außendruck forciert, erfolgte die Umstellung auf ein ›Neues Steuerungsmodell‹ im Anschluss an den Umbau des Hochschulsystems der ehemaligen DDR. Nachdem frühere Empfehlungen, etwa seitens des Wissenschaftsrates im Jahr 1985, »Leistungen öffentlich vergleichend zu beurteilen« und »Leistungstransparenz herzustellen« (zit. nach Maasen/Weingart 2006: 19), im Sande verlaufen waren, bot der Umbau der ostdeutschen Hochschulen eine Laborsituation für die Einführung neuer Steuerungsinstrumente. Erstmals, so Sabine Maasen und Peter Weingart, wurden in der BRD »formale Evaluationsprozesse an wissenschaftlichen Einrichtungen durchgeführt und seither auf das gesamte Hochschulsystem ausgeweitet« (Maasen/Weingart 2006: 19).

Die Leitidee der universitären Reorganisierung kann mit ›Effizienz und Effektivität‹ beschrieben werden (vgl. Würmseer 2010). Dabei scheint ›mehr Steuerung‹ das Rezept, um Hochschulen in ›effiziente Organisationen‹ zu verwandeln. Neben der Professionalisierung und Stärkung hierarchisch-administrativer Leitungsorgane wird mit neuen managerialen Steuerungsinstrumenten das Handeln hochschulischer Akteur_innen kleinteiliger geregelt und eng mit den organisationalen Bedarfen verzahnt. Die »Organisationswerdung« (Simon 2013) berührt auch das Verhältnis von Fach und Universität: einer tendenziellen Umstellung von Fachidentität auf *corporate identity* steht die Überführung fachlicher Spezifika, Differenzen und (Eigen-)Logiken in Maßnahmen und Kennzahlen, wie im nächsten Kapitel im Sinne einer ›rationalen‹ Studienorganisation beschrieben, zur Seite.

Die Studienreform in den Hochschulen

Die Geschwindigkeit, mit der aus der vagen »Aufforderung zur Reform« (Maeße 2010: 132) Studien-Realität geworden ist, ist angesichts der Tatsache, dass es seit den 1960er Jahren in der alten Bundesrepublik immer wieder Versuche gegeben hat, das Hochschulstudium auf ein gestuftes System umzustellen, bemerkenswert. Nach zehn Jahren

3 Im Rahmen des Projekts wurden alle Ausgaben der Zeitschrift *Forschung & Lehre* zwischen 1997 und 2013 systematisch auf Anzahl der Beiträge, Thematisierungen und Einschätzungen der Studienreform analysiert.

ist der Bologna-Prozess von politischer Seite für abgeschlossen erklärt worden.[4] In der Bundesrepublik war ebenfalls das Jahr 2010 als Zielmarke ausgegeben worden. Im Wintersemester 2010/11 führten bereits mehr als vier Fünftel der Studiengänge zu den Abschlüssen Bachelor oder Master, ein knappes Drittel der Absolvent_innen hat bereits im gestuften System studiert.[5]

Das Interviewmaterial, das wir im Folgenden heranziehen, um den inneruniversitären Übersetzungsprozessen der Reformagenda nachzugehen, stammt aus Interviews mit verschiedenen Akteur_innengruppen, die in den Prozess der Institutionalisierung von Gender-Lehre auf unterschiedliche Weise involviert waren und sind. Neben Lehrenden in den Gender Studies-Programmen waren dies Geschäftsführer_innen von Geschlechterforschungs-Zentren und Koordinator_innen der Studienprogramme, Akteur_innen aus Leitung und Verwaltung sowie Gleichstellungsakteur_innen und Studierende. Die Studienreform war ein zentraler Fokus der Interviews. Der akteurszentrierten Perspektive des Forschungsprojektes entsprechend ging es uns auch in diesem Punkt um die Praxis der Akteur_innen, also um die Interpretation und die Übersetzung der Reformaufforderung in alltägliches Handeln.

Die Interviews sind an fünf Universitäten geführt worden,[6] die sich im Umgang mit dem Reformimperativ unterscheiden und zwei Typen bilden: der Typ ›früh und ungesteuert‹ (ab 2000) und der Typ ›später und gesteuert‹ (ab 2005). Die Erzählungen zum Komplex ›Studienreform‹ weisen standortübergreifend zwei Stränge auf. Zum einen berichten die interviewten Akteur_innen über ihre Erfahrungen während des Prozesses, zum anderen beschreiben sie Effekte, die sie erwarten bzw. die sie bereits beobachten.

»… der Hasard schlägt durch«.[7] Die Praxis der Reform

»Wir mussten uns selber halt unseren Rahmen schaffen, in dem wir uns bewegen konnten«, erinnert sich ein ehemaliger Vizepräsident an die Anfänge der Studienreform an seiner Universität (Leitung, 1_10). Diese Äußerung bringt die Offenheit zum Ausdruck mit welcher der politische Auftrag zur Reform formuliert und um die Jahrtausendwende an die Hochschulen herangetragen worden ist. Die verantwortlichen Akteur_innen in den Universitätsleitungen, welche die ersten Adressat_innen der politischen Aufforderung gewesen sind, waren zunächst einmal auf Intuition und ›Bauchgefühl‹ angewiesen:

»Aber niemand, weder in der Bildungsverwaltung noch in der Universität hatte da vom Bauchgefühl her irgendeine Vorstellung, was ein Modul sein könnte. Und auch nicht, was ist denn eine Modulbeschreibung« (Leitung, 1_10).

4 Vgl. die ›Erklärung von Budapest und Wien zum Europäischen Hochschulraum‹, http://www.bmbf.de/pubRD/erklaerung_budapest_wien.pdf (08.07.2014).
5 Vgl. http://www.hrk.de (08.07.2014).
6 Aufgrund der Doppelanbindung eines Studienganges ging es beim Thema Studienreform an einem Standort immer auch um die Partneruniversität. Das heißt, dass den ›Typen‹ sechs Fälle zu Grunde liegen, die sich paritätisch verteilen.
7 Gleichstellung, 6_2.

So begann eine Phase des Experimentierens und Erprobens, in der durch den offenen und unabgeschlossenen politischen Prozess auch Unsicherheit produziert worden ist.

»Das war ziemlich viel Artistik, weil man immer zwei Referenzebenen hatte, die man nicht richtig kontrollieren konnte. Das war der Bildungssenator [...] und das war die KMK, die ja aus 16 Ländern inzwischen bestand und die auch ihre eigenen Vorstellungen hatte« (Leitung, 1_10).

Die Unklarheit der Ausgestaltung der neuen Studienstruktur sowie der neuen Studienorganisation in Modulen setzt sich auf der Ebene der Hochschullehrer_innen fort. Auch sie beschreiben ihre ›Ahnungslosigkeit‹. »Wir als Lehrende hatten auch häufig keine Ahnung, mussten uns auch erstmal schlau machen« (Prof, 3_2).

Doch auch die zuständigen Personen in der Verwaltung standen zunächst ohne konkrete Vorgaben da. Eine Verwaltungsangestellte berichtet: »Also es dauerte eine ganze Zeit, bis man dann auch so ein paar, ja Richtlinien oder Vorgaben eben auch hatte, die man auch den Fächern dann verständlich erklären konnte« (Verwaltung, 1_12).

So gesehen kann eine erste Phase der Studienreform in den Universitäten ausgemacht werden, die durch große Unsicherheit, aber auch große Offenheit gekennzeichnet gewesen ist. Diese Offenheit und Kontingenz stellte alle Beteiligten vor Herausforderungen, eröffnete aber auch Handlungsmöglichkeiten, wie noch zu zeigen sein wird.

Auf die Phase der Offenheit und des Experimentierens folgte eine Phase der Konsolidierung. Während an früh gestarteten Universitäten erste verbindliche Vorgaben für die Gestaltung der neuen Studienformate ausgehandelt worden sind, startete an anderen Standorten der Umstellungsprozess nun bereits mit genauen Angaben zu Modulgrößen und Punkteverteilungen. Gegen Ende der 2000er Jahre setzte in den Universitäten, häufig unter dem Eindruck der Studierendenproteste des Jahres 2009, das Nachsteuern ein, das vor allem eine Vereinheitlichung des Studienangebotes beinhaltet hat. Hatten in der ersten Umbauphase die Fächer noch viel Gestaltungsspielraum, gibt es nunmehr striktere Vorgaben von den Leitungsebenen. Er habe sich bis zum Ende seiner Amtszeit geweigert, eine »Einheitsform« für Module vorzugeben, berichtet ein in der ersten Phase verantwortlicher Vizepräsident. »Das wollten wir nicht. Das kann man auch fachspezifisch nicht machen« (Leitung, 1_10). Ein aktuell mit der Studienreform befasster Vizerektor an einem anderen Standort beschreibt wiederum genau diese erste Zeit der Reform als Phase des »Wildwuchses«: »Damals war es leider so, dass man der fachlichen Kreativität viel Raum gelassen hat [...] mit dem Ergebnis, dass wir eine beinahe unhändelbare Komplexität an Studienorganisationen entwickelt haben« (Leitung, 4_6).

Gegen den ›Wildwuchs‹ an Studienformaten gehe er nun vor, wobei der erneute Umbau »keine Fachreduktion, aber eine total deutliche Reduktion der Studienorganisation« bedeute (Leitung, 4_6). Die Vereinheitlichung der Studienformate sieht allerdings die Abschaffung von Nebenfächern und die Integration kleiner Fächer in Studiengänge als Profillinien vor. Eine Entwicklung, die auch an anderen Standorten unserer Stichprobe zu beobachten ist. Neben Studienformaten werden auch die Modulgrößen vereinheitlicht. Dieser erneute Umbau sei mit »harten Vorgaben des Rektorates« vollzogen worden (Prof, 3_4). Nun gebe es eine festgesetzte Modulgröße von zehn Punkten,

»damit praktisch alles mit allem austauschbar ist, so ein Baukastensystem soll das sein« (Prof, 3_4). Von der Berücksichtigung der Fachkulturen und disziplinären Besonderheiten am Beginn der Reform ist nicht mehr viel übrig. Ein neuer Reformstil scheint sich durchgesetzt zu haben, der nicht mehr auf Verhandlung, sondern auf Weisung setzt. Vorrangiges Ziel ist eine einheitliche Struktur des Studienangebotes, die maximale Kombinierbarkeit und Synergie erzeugen soll. Referenzrahmen ist eine effiziente Studienorganisation und weniger fachspezifische Eigenlogiken.

Der Reformprozess selbst ist in den Fakultäten und Fachbereichen als zwangsläufige Entwicklung wahrgenommen worden, die nicht mehr aufzuhalten, wenn überhaupt, dann nur noch zu verzögern ist:

> »Okay, also das war klar: Das musste gemacht werden. Das war ein Beschluss. Frag mich, keine Ahnung. Kultusministerium hat irgendwie … es war klar. Also irgendwann war klar, dass es gemacht werden musste. Und dann gab es einen Zeitplan, der dann gesagt wurde, das müssen wir jetzt machen. [...] Es war klar: Wir müssen es machen und wir müssen es in diesem Zeitplan machen« (Prof, 2_2).

Ein anderer sagt: »Also da gab's nicht viel zu diskutieren, ob wir das wollen oder nicht, sondern: Wie lang können wir es noch rauszögern? Das war eigentlich die Frage« (Prof, 4_3).

Aus der Aufforderung zur Reform ist auf der Ebene der Fachbereiche ein Sachzwang geworden. Obwohl die Universitätsleitungen noch immer vergleichsweise wenig direkte Steuerungsmöglichkeiten haben, ist es ihnen dennoch gelungen, den Reformimperativ in die Fakultäten und Fachbereiche weiterzureichen, wo er nach anfänglichem Widerstand schließlich doch in konkrete Handlungen wie das Verfassen von Modulbeschreibungen etc. übersetzt worden ist.

»Die ganze Universität war dann relativ bald der Meinung, ich hätte das angeordnet. Keiner könnte widersprechen, das müsse jetzt auch so sein. Und es gäbe sonst für überhaupt nichts mehr Geld« (Leitung, 1_10). In dieser Äußerung eines mit der Reform befassten Vizepräsidenten kommt die Verwandlung der Aufforderung in eine Tatsache – »das müsse jetzt auch so sein« – gut zum Ausdruck. Weiterhin wird deutlich, dass die Studienreform sich vor dem Hintergrund einer sich wandelnden Hochschulorganisation vollzieht. Die Sorge, »es gäbe sonst für überhaupt nichts mehr Geld«, verweist auf die veränderten Finanzierungsmodalitäten in den Universitäten. Mit Budgetierung und Globalhaushalt haben Steuerungsmechanismen Einzug gehalten, die das Handeln der Akteur_innen grundlegend verändern. Wurde früher »die Rechnung an die Behörde geschickt«, so die plakative Darstellung einer Hochschullehrerin (Prof, 5_1), verwalte die Universität Gelder nun selbst, womit Rechenschaftspflicht und neue Verteilungsmodalitäten einhergehen. Die ›Erfüllung‹ des Reformauftrages wird somit zu einer abprüfbaren Größe mit, so zumindest befürchtet, direkter finanzieller Bedeutung.

Angesichts der grundlegenden Umbauten erscheint die Studienreform in den Fakultäten und Fachbereichen als ein weiteres, zuweilen eher zweitrangiges Element universitärer Reorganisation. Die (zeitgleiche) Umstellung der Studiengänge seiner Fa-

kultät sei nicht die zentrale Angelegenheit seines Dekanats gewesen, erinnert sich ein ehemaliger Dekan. Da sei es vielmehr darum gegangen, die Fakultät »zu retten«.

> »[D]er markante Vorgang war die Einführung der Globalhaushalte 2006. Das, darum ging's. Und das hat die akademische Welt in ihren Grundfesten erschüttert und alles, das Unterste zuoberst gekehrt. Also das war so die Phase, ne? Da kamen diese ganzen Neuerungen, die eben mit der Einführung von New Public Management an der Universität zu tun haben. [...] Und demgegenüber traten alle Überlegungen die Studienplanung betreffend eher in den Hintergrund« (Prof, 3_6).

Dass die Studienreform in einem Moment hochgradiger Verunsicherung und Destabilität in den Universitäten eintrifft, spiegelt sich auch im Umgang der Fächer mit dem Reformimperativ wider. Während Fächer oder Fakultäten, die unter Anerkennungsdruck stehen, vergleichsweise bereitwillig und schnell die Umstellung ihrer Studiengänge vornehmen, lassen sich andere mehr Zeit und gehen das Projekt Studienreform mit größerem Widerwillen an. Über die Standorte hinweg sind es naturwissenschaftlich-technische Fächer, die sich Skepsis gegenüber der Reform leisten können. Sie verfügen über eine größere Brechungsstärke (vgl. Bourdieu 1998) gegenüber ›äußeren‹ Anforderungen.[8] Die ›Bologna-Pioniere‹ sind standortspezifisch verschieden. An einer Universität gehören geisteswissenschaftliche, an einer anderen sozialwissenschaftliche sowie agrarwissenschaftliche Fächer zu den Vorreitern.

Neben den Verteilungskämpfen zwischen den Fächern und Fakultäten wird der Umbau der Studienstrukturen auch innerhalb der Fächer strategisch genutzt: »im Rahmen dieser Studienstrukturreform haben natürlich viele versucht ihre eigenen Themenfelder auch über die Lehre zu sichern. So. Und da kamen natürlich auch Konkurrenzen auf« (Koordination, 3_1).

Der Moment der Umstellung der Studienstruktur wird von Akteur_innen in den Fakultäten und Fachbereichen als eine Situation der Öffnung erlebt, die genutzt werden kann, um »neue Inhalte reinzubringen« (Prof, 3_4). Auch habe sich mit der Studienreform »ein Handlungsfenster geöffnet, um Studiengänge neu zu entwickeln und zu definieren« (Prof, 3_2). Es bot sich aber nicht nur die Möglichkeit zum Handeln, sondern es musste auch gehandelt werden, denn »wenn man nicht von Anfang an guckt, was wird da angeboten, dann ist es weg«, berichtet eine interviewte Koordinatorin (Koordination, 5_4). Dieses Erleben der Studienreform als Möglichkeitsraum und Zugzwang gleichermaßen ist paradigmatisch zumindest für Akteur_innen mit einer Gender Studies-Agenda.

8 Dass die Studienreform die Fächer in unterschiedlicher Weise betrifft bzw. diese sich in unterschiedlicher Weise zum Reformimperativ verhalten (können), wird ebenfalls am Beispiel der Rechtswissenschaft deutlich, welche weiterhin an der traditionellen Stufung aus erstem und zweitem Staatsexamen festhält. Der medizinischen Ausbildung kommt ebenfalls ein Sonderstatus zu.

»Wer profitiert überhaupt von der Bologna-Reform?«[9] Wahrgenommene Effekte der Studienreform

In den Interviews werden verschiedene Effekte der Reform beschrieben, die in der Summe wenig positiv ausfallen. Großen Raum nimmt die gestiegene Arbeitsbelastung ein. Dabei sind Schilderungen über erfahrene Mehrbelastung von der Befürchtung, die Arbeitsbelastung würde aufgrund der neuen Formate zunehmen, zu unterscheiden. Man habe nicht absehen können, ob man »selbst nicht bis obenhin zu sein würde«, formuliert eine Hochschullehrerin diese Erwartung (Prof, 2_2). Eine andere beschreibt hingegen ganz konkret die gestiegene Belastung durch die Zunahme von Betreuungsarbeit, die ihr keine Zeit für die Forschung mehr ließe.

> »Und bei den Massen an Betreuung [...] Ich mache ja nichts anderes mehr. Wenn ich mal einen Artikel schreiben will, muss ich es am Wochenende machen allenfalls. [...] also man macht Unterricht und Unterricht. Aber wer will das schon? Also, ich meine, ich will nicht eine Veranstaltung zum fünften Mal machen« (Prof, 1_8).

Neben dem Verweis auf gestiegene Studierendenzahlen klingt hier die stärkere Strukturierung der Lehrinhalte durch die Organisation des Curriculums in Modulen an, die aufgrund der erhöhten Prüfungsdichte als solche auch zum Eindruck gestiegener Belastung durch Lehre beitragen. Mit der Modularisierung werde mehr inhaltliche Verpflichtung erzeugt, sodass »ich dann wirklich eben in einem bestimmten Rhythmus bestimmte Module immer bedienen muss« (Prof, 4_2), so eine Professorin. Der Eindruck von Beschränkung und Begrenzung wird häufig durch Verweise auf die ›Freiheit‹ zum Ausdruck gebracht, die im alten System gegeben gewesen sei. »Die Freiheit, die ja vorher im Magisterbereich da war, tatsächlich relativ frei anbieten zu können [...] was sie wollten, das wurde ja sehr viel stärker eingeschränkt und die Zwänge auch für die Professuren wuchsen ja enorm.« (Zentrum, 1_1) Worin genau allerdings die ›Zwänge‹ bestehen, bleibt unklar. Eine Hochschullehrerin unterscheidet zwischen Inhalt und Organisation der Lehre. Inhaltlich könne man im Prinzip immer noch machen, was man wolle, aber man sei nun viel stärker an die Studiengänge des eigenen Faches gebunden (Prof, 4_3).

Von Begrenzung wird aber auch bezogen auf das Gefüge der Disziplinen gesprochen, wenn Tendenzen der »Retraditionalisierung« oder »Redisziplinierung« der Fächer ausgemacht werden. In der Formulierung der Modulbeschreibungen würden einige Fächer in ihrem Fachverständnis wieder zurückfallen, so die Beobachtung einer Studiengangskoordinatorin, »also Retraditionalisierung war da das Stichwort« (Koordination, 1_2). Eine Professorin spricht von Verhärtung und Schließung der Fächer, die mit der Modularisierung einhergegangen sei (Prof, 1_8). Diese Wahrnehmung wird bestätigt durch die Erzählung des mit der Reform befassten Vizepräsidenten, der von »Fachegoismen und fachlichen Partikularitäten und Abgrenzungsstrategien« spricht, welche »eines der Strukturhindernisse der ganzen Studienreform« gewesen seien (Leitung, 1_10). Dass bei diesen Kämpfen hinter den inhaltlichen Grenzziehungen materi-

9 Gleichstellung, 6_2.

elle Beweggründe stehen, liegt angesichts der neuen Finanzierungs- und Verteilungsmodalitäten in den Universitäten nahe und wird in den Interviews bestätigt.

Im Zusammenhang mit der Modularisierung wird auch die Vermittlung von Wissen unter den veränderten Rahmenbedingungen diskutiert. Die Modularisierung habe »bei den Studierendenqualifikationen nicht gut gewirkt«, bringt eine Professorin ihren Eindruck auf den Punkt (Prof, 1_4). Sie führt diese Entwicklung auf die Möglichkeit der stärkeren Spezialisierung zurück, die mit den neuen Studiengangsformaten gegeben sei.

> »Eben das ist der Nachteil der Studienreform, dass [...] Studierende kommen und meinen, sie wüssten in der Blablabla Bescheid, und ich finde, die haben echt die Basics nicht, weil die schon modularisiert studiert haben und nie eine Grundvorlesung in Blablabla machen mussten. [...] Es fehlt oft Wissen« (Prof, 1_4).

Eine weitere Lehrende problematisiert das instrumentelle Verhältnis, das Studierende zu den Lehrinhalten entwickelt hätten und führt dies auf die Modularisierung zurück.

> »Aber wenn am Anfang nicht gefragt wird: Was machen Sie? Sondern: Wie viele Leistungspunkte kriege ich? Dann … Dann wird mir kalt. Das … ich verstehe die Studis. Sie müssen das machen. Aber das wirft einen Blick darauf, dass also diese Lust am Denken, dieses Experimentieren, das Denken auch ohne das Wissen, was anschließend damit gemacht wird, in welche praktische Kompetenz es sozusagen umgesetzt werden kann … das vermisse ich. Und ich glaube, das ist durch diese doch starke Strukturierung …, Durchstrukturierung der Studiengänge bedingt« (Zentrum, 6_1).

Ein individueller, »akademisch interessanter Weg« erfordere nun noch mehr »Eigeninitiative und Kraft«, schätzt eine weitere Professorin die Effekte der Modularisierung für Studierende ein (Prof, 1_6).

Die Formel ›mehr Belastung und weniger Freiheit‹ bringt die von den beteiligten Akteur_innen wahrgenommenen Effekte der Studienreform auf den Punkt. Was bedeutet die Reform jedoch für das Projekt der Gender Studies? Ist die Institutionalisierung von Gender-Lehre in Studiengängen, die sich in den letzten Jahren in zeitlicher Parallelität zur Studienreform vollzogen hat, als ein ›Effekt‹ derselben zu verstehen? Lassen sich die Gender Studies somit als ›Profiteure‹ der Studienreform begreifen, wie es etwa die Arbeitsstelle ›Kleine Fächer‹ nahe legt?[10]

Die Interviews zeichnen ein ambivalentes Bild. Chancen und Möglichkeiten, aber auch die Notwendigkeit des Handelns werden betont. Das zeitliche Zusammentreffen von Studienreform und der Einrichtung von Gender Studies-Studiengängen an deutschen Universitäten sei »nicht zufällig«, so eine Professorin (Prof, 3_2). In der Tat hat an allen von uns untersuchten Standorten die Studienreform die Einrichtung eines Studienganges in der einen oder anderen Weise beeinflusst. Studiengänge, die noch im Magisterformat eingerichtet wurden, sind bereits mit Blick auf die Studienreform geplant

10 Siehe http://www.kleinefaecher.de (08.07.2014).

worden. Das Curriculum habe man entlang inhaltlicher Schwerpunkte entworfen, denn da »sah man die Modularisierung schon kommen« (Koordination, 2_1). Andernorts war bereits ein BA-Studiengang entworfen worden, da man das neue BA-Format mit seiner praxisorientierten Ausrichtung für besonders geeignet hielt, den interventionistischen Anspruch der Gender Studies umzusetzen. Das Konzept wurde dann allerdings nicht in die Gremien gegeben, da man das in doppelter Weise ›neue‹ Vorhaben nicht riskieren wollte. Ein Magisternebenfach schien die sicherere Alternative. An einem weiteren Standort wiederum wurde die Modularisierung des Studienangebotes in den Fächern genutzt, um Infrastruktur auszubauen und die eigene Position zu stärken. Antrieb war die Befürchtung, Lehrkapazitäten in den Fächern zu verlieren – was angesichts der oben beschriebenen Beobachtung von Schließung und ›Redisziplinierung‹ der Fächer eine reale Bedrohung für interdisziplinäre, auf Lehrimport angewiesene Studienprogramme darstellt. An jedem Standort mit ›Magistervergangenheit‹ wurde über die Sorge bzw. die faktische Schwierigkeit, unter den geänderten Vorzeichen das Lehrangebot sicherzustellen, gesprochen. Sie würde »die Möglichkeit des Studienganges überhaupt an Bologna festmachen, einfach dadurch, dass wir ein bestimmtes Deputat von Lehrveranstaltungen brauchen, um das hier anbieten zu können«, so eine das Studienprogramm tragende Professorin, »[a]ber durch die Gebundenheit, die die ganzen Kolleginnen mit ihren eigenen Studiengängen haben, haben die keine Kapazitäten mehr« (Prof, 4_3). »Oh Gott, nein, wir können jetzt nicht mehr«, gibt eine Studiengangskoordinatorin die Reaktion der Lehrenden im Prozess der Umstellung wieder, »[a]lso Gender ist zusätzlich, ist Luxus, ist... ? Wir müssen erstmal unsere Fächer bedienen« (Koordination, 2_1).

An Standorten, an denen Gender Studies in einem der neuen Formate eingerichtet worden sind, ist vor allem die erste Phase der Reform genutzt worden, die durch große Offenheit und Kontingenz gekennzeichnet war. Dass sich das »Handlungsfenster« bald wieder schließen kann, war den Akteur_innen dabei sehr bewusst. »Und wenn wir es jetzt nicht machen, dann fährt der Zug ohne uns ab«, beschreibt eine an der Studiengangseinrichtung maßgeblich beteiligte Professorin die Situation (Prof, 3_2). Der damalige Dekan der den Studiengang tragenden Fakultät bestätigt diese Wahrnehmung. Aktuell würden anstelle einzelner Studiengänge eher umfassende Studienprogramme (»große Master«) aufgesetzt, die dann in sich die Möglichkeit der Profilierung böten (Prof, 3_6). Eine Entwicklung, die uns auch an anderen Standorten begegnet ist und die sich längerfristig auf die Gestalt der Gender Studies auswirken könnte, wenn diese dann nur noch als ›Profil‹ im Rahmen eines Soziologie- oder Literaturwissenschaftsstudiums laufen würden. Bereits jetzt bestimmen politische und/oder inneruniversitäre Vorgaben etwa zur Fachstruktur oder zum konsekutiven Studieren die (formale) Gestalt der Gender Studies-Studiengänge. Änderungen der Formalstruktur, die im Rahmen des großen Nachsteuerns gegen Ende der 2000er Jahre allerorten vorgenommen worden sind, müssen von den Akteur_innen kreativ aufgefangen werden und führen im Zweifelsfall zur Einstellung eines noch jungen Gender-Studienganges wie an einem Standort unserer Stichprobe der Fall.

Gender Studies-Akteur_innen ›profitieren‹ jedoch nicht einfach nur von einer Phase der strukturellen Offenheit, sondern eignen sich den Reformprozess in proaktiver Weise an. So werden bestimmte Bologna-Vorgaben genutzt, um das eigene Anliegen zu

legitimieren, indem etwa im innerfakultären Aushandlungsprozess mit dem Arbeitsmarkt und der Nachfrage nach Genderkompetenz argumentiert wird. Oder es wird versucht, über den mit der Maßgabe ›Berufsqualifizierung‹ neu entstehenden Bereich der sogenannten Schlüsselkompetenzen den Gender Studies eine weitere strukturelle wie materielle Absicherung zu verschaffen.

Die rhetorische Frage einer unserer Interviewpartner_innen, wer eigentlich überhaupt von der Reform profitiere, kann daher bezogen auf die Gender Studies durchaus positiv beantwortet werden. Durch die Offenheit in der ersten Phase der Umsetzung konnten neue Studiengänge durchgesetzt und eingerichtet werden. Gleichzeitig verschärft jedoch die mit der Umstellung der Studienformate einhergehende stärkere Bindung der Lehrkapazitäten in den Fächern die ohnehin schon schwierige ›materielle‹ Situation von Gender Studies-Studiengängen. Diese werden nach wie vor unter der Prämisse der Kostenneutralität eingerichtet und sind auf sogenannte Lehrimporte existentiell angewiesen.

Für die Gender Studies stellte die Studienreform somit eine Gelegenheit zur Absicherung bisheriger Institutionalisierungserfolge (wie einschlägig denominierte Professuren) durch die Einrichtung von Gender Studies-Studiengängen dar. Zugleich brachte die sich abzeichnende Schließung der Fächer die Gender Studies in Zugzwang. Die Existenz in den Disziplinen war auf Ebene der Lehre in Frage gestellt, die Einrichtung eigener Studiengänge schien somit notwendig.

Fazit: Gender Studies sind Teil der neuen Universität

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Umsetzungsprozess in den Hochschulen von den beteiligten Akteur_innen als ein hochgradig kontingenter Vorgang erlebt worden ist. Durch die parallel ablaufenden Umbauten in anderen Bereichen entsteht der Eindruck, es sei ›alles in Bewegung‹. Gleichzeitig dürften die Veränderungen im Bereich der Hochschulfinanzierung und -steuerung einen nicht geringen Anteil an der Durchsetzung eines gestuften Studiensystems haben. Ob auch in inhaltlicher Hinsicht von einer ›erfolgreichen‹ Studienreform gesprochen werden kann, wäre zu diskutieren.

Die Frage, was die Einrichtung von Studiengängen »in Zeiten hochschulischer Transformationsprozesse« für die Geschlechterstudien bedeutet (Hark 2013: 200), ist im Feld der Geschlechterforschung bereits zum Zeitpunkt der Einrichtung der ersten Magisterstudiengänge diskutiert worden und begleitet seitdem die Institutionalisierung der Gender-Lehre in Studiengängen (Disziplinäre Quergänge 1998; Dröge-Modelmog/Flaake 1997). Auf den ersten Blick hat sich das Feld in den letzten zwei Jahrzehnten konsolidiert und weist nicht zuletzt durch die Existenz von Studiengängen zunehmend Merkmale einer wissenschaftlichen Disziplin auf.[11] Auf der Vorderbühne der politischen Absichtserklärungen scheinen Geschlechterforschung und Gender-Studiengänge allen

11 Wenn man den Status einer wissenschaftlichen ›Disziplin‹ über Kriterien wie Abschlüsse, Fachgesellschaft, Zeitschriften etc. bestimmen möchte. Vgl. für viele Clark 1974.

Feuilleton-Anfeindungen zum Trotz fester Bestandteil der universitären Landschaft zu sein. In den Interviews sprechen Akteur_innen vom »Klimawandel«, den der politische Gleichstellungsauftrag (erwähnt werden die Gleichstellungsstandards der DFG, die Exzellenzinitiative und das Professorinnenprogramm) in den Universitäten ausgelöst habe und von dem auch die Gender Studies profitieren würden. Gleichzeitig werden die Übersetzung von Gleichstellung in *diversity* und die Einrichtung entsprechender Stabsstellen in den Rektoraten kritisch beobachtet. Dass die klimatischen Veränderungen auch nur von kurzer Dauer sein können, hat sich an einem Standort unserer Stichprobe gezeigt, an dem Studiengang und Geschlechterforschungszentrum im Kampf um ›Exzellenz‹ von der Universitätsleitung in Stellung gebracht worden sind – allerdings ohne die Gender-Akteur_innen zu beteiligen und im Wissen um das bevorstehende Ende beider Einrichtungen.

Die Entscheidung, Gender-Lehre in Form von eigenständigen Studiengängen zu institutionalisieren, stellt angesichts des langjährigen Konsenses im Feld der Frauen- und Geschlechterforschung, den Weg in die Disziplinen zu gehen, einen Paradigmenwechsel dar[12] und kann als Reaktion auf die Transformationsprozesse in den Hochschulen verstanden werden – als »Notwehrmaßnahme«, wie Gudrun-Axeli Knapp schreibt, »damit Frauenforschung nicht aus den *lean universities* der Zukunft verschwindet« (Knapp 1998: 51).

Die Einrichtung von Gender-Studiengängen ist aber auch Teil dieser Entwicklung. Deutlich wird dies nicht zuletzt an der Existenzbedingung der Programme, dem Versprechen der Kostenneutralität, mit dem sich Gender-Akteur_innen bereitwillig der »neoliberalen Regulierung von Wissenschaft« unterwerfen (Hark 2005: 379). Wenn zudem der ›Erfolg‹ eines Studienprogrammes in erster Linie an der Nachfrage und ›Abnahme‹ am Arbeitsmarkt gemessen wird, treten inhaltliche Legitimationszwänge in den Hintergrund. In diesem Sinne sind Gender Studies-Studiengänge dank großer Nachfrage von Studierenden überaus ›erfolgreich‹, was nicht allein von Gender-Akteur_innen genutzt, sondern von Universitätsleitungen auch wohlwollend wahrgenommen wird. Zudem scheinen sich Gender Studies-Programme zur universitären Profilierung gut zu eignen. Doch wie nachhaltig das Wohlwollen ist, steht angesichts des oben angeführten Beispiels des geschlossenen Geschlechterforschungszentrums und Studienganges in Frage. Gender Studies-Programme ›passen‹ somit gut in die neue Universität – sie kosten wenig, leisten viel und sehen gut aus. Ob damit jedoch die Zukunft der Geschlechterstudien – welcher Geschlechterstudien? – sichergestellt ist, bleibt abzuwarten.

Dieser Beitrag hat ein peer review-*Verfahren mit* double blind-*Standard durchlaufen.*

12 Dass die Diskussion um die Institutionalisierung als Perspektive in Disziplinen oder als eigenständiges Lehr- und Forschungsfeld nicht abgeschlossen ist, hat sich im Zusammenhang mit der Gründung der Fachgesellschaft Geschlechterstudien im Januar 2010 erneut gezeigt. Bei der mittlerweile vierten Jahrestagung der Fachgesellschaft wurde die Institutionalisierungsfrage auf einem Podium von Geschlechterforscher_innen verschiedene Fächer diskutiert.

Literatur

Braun, Dietmar (2001): »Regulierungsmodelle und Machtstrukturen an Universitäten«. In: *Die Krise der Universitäten,* hg. v. Erhard Stölting/Uwe Schimank, Leviathan Sonderheft 20, 243-262.

Clark, Terry (1974): »Die Stadien wissenschaftlicher Institutionalisierung«. In: *Wissenschaftssoziologie II: Determinanten wissenschaftlicher Entwicklung,* hg. v. Peter Weingart, Frankfurt/Main: Fischer/Athenäum, 105-121.

Daxner, Michael (1998): »Hochschulentwicklung, Evaluation und Indikatoren«. In: *Moderne Verwaltung in Deutschland,* hg. v. Wulf Dambrowski/Wulf Precht, Stuttgart: Kohlhammer, 356-370.

»Disziplinäre Quergänge: (Un-)Möglichkeiten transdisziplinärer Frauen- und Geschlechterforschung« (1998). Potsdamer Studien zur Frauen- und Geschlechterforschung 2.

Dröge-Modelmog, Ilse/Flaake, Karin (1997): »Frauen- und Geschlechterstudien an BRD-Hochschulen – Produktive Potentiale und Problembereiche«. In: *Zeitschrift für Frauenforschung* 4, 7-19.

Hark, Sabine (2005): *Dissidente Partizipation. Eine Diskursgeschichte des Feminismus,* Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Hark, Sabine (2013): »Widerstreitende Bewegungen, Geschlechterforschung in Zeiten hochschulischer Transformationsprozesse«. In: *Die unternehmerische Hochschule aus der Perspektive der Geschlechterforschung,* hg. von Kristina Binner et al., Münster: Westfälisches Dampfboot, 194-208.

Knapp, Gudrun-Axeli (1998): »Beziehungssinn und Unterscheidungsvermögen«. In: *Potsdamer Studien zur Frauen- und Geschlechterforschung* 2, 42-53.

Maasen, Sabine/Weingart, Peter (2006): »Unternehmerische Universität und neue Wissenschaftskultur«. In: *die hochschule* 1, 19-45.

Maesse, Jens (2009): »Konsensstrategien in der Hochschulpolitik, Wie der Bologna-Prozess Gefolgschaft rekrutiert«. In: *die hochschule* 2, 17-32.

Maesse, Jens (2010): *Die vielen Stimmen des Bologna-Prozesses. Zur diskursiven Logik eines bildungspolitischen Programms,* Bielefeld: transcript.

Masschelein, Jan/Simons, Maarten (2010): *Jenseits der Exzellenz. Eine kleine Morphologie der Welt-Universität,* Zürich: diaphanes.

Readings, Bill (1996): *The University in Ruins,* Cambridge, London: Harvard University Press.

Simon, Dagmar (2013): »Organisation und Evaluation: gleichstellungspolitische Optionen durch die ›neue‹ Hochschule?«. In: *Die unternehmerische Hochschule aus der Perspektive der Geschlechterforschung: Zwischen Aufbruch und Beharrung,* hg. von Kristina Binner, Münster: Westfälisches Dampfboot, 52-66.

Toens, Katrin (2007): »Die Sorbonne-Deklaration, Hintergründe und Bedeutung für den Bologna-Prozess«. In: *die hochschule* 2, 37-53.

Würmseer, Grit (2010): *Auf dem Weg zu neuen Hochschultypen, Eine organisationssoziologische Analyse vor dem Hintergrund hochschulpolitischer Reformen,* Wiesbaden: VS Verlag.