

Beitrag zur Konferenz

Studium und Beruf im Wandel.

Wie Gender in die Modernisierungsprozesse der Hochschulen kommt

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, 06./07. April 2005

Frauen- und Geschlechterforschung im »Europa des Wissens«:

Rückenwind durch den Bologna-Prozess

Heike Kahlert

Folgt man den Erklärungen der verschiedenen, am Reformgeschehen des Bologna-Prozesses beteiligten politischen Akteure, so soll die intellektuelle Ausstrahlung Europas im 21. Jahrhundert globale Wirkung entfalten. Das »Europa des Wissens«¹ soll innerhalb der nächsten Jahre zum »wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt« (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2003: 2) werden – mit einem dauerhaften Wirtschaftswachstum, mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt.

Die tragende Rolle der Universitäten beim Aufbau eines Europäischen Hochschulraumes wurde bereits am 18. September 1988 anlässlich der 900-Jahr-Feier der Universität Bologna, der ältesten Universität Europas, von den unterzeichnenden Universitätspräsidenten und -rektoren in der *Magna Charta Universitatum* betont. Doch erst knapp elf Jahre später, am 19. Juni 1999, und ebenfalls in Bologna unterzeichneten die Europäischen Bildungsminister die Erklärung zur Schaffung eines Europäischen Hochschulraumes bis zum Jahr 2010, die dem so genannten Bologna-Prozess ihren Namen gab. An der *Bologna-Erklärung* von 1999 waren 29 europäische Staaten beteiligt, am 2001 folgenden *Prag-Kommuniqué* partizipierten 33 Staaten und am *Berlin-Kommuniqué* von 2003 schon 40 Staaten sowie jeweils die EU-Kommission. Die dritte Folgekonferenz zum Treffen von Bologna findet 2005 im norwegischen Bergen statt.

¹ Dieser Ausdruck stammt aus der so genannten *Sorbonne-Erklärung*, die anlässlich der 800-Jahr-Feier der ältesten Pariser Universität durch die vier Bildungsminister Deutschlands, Frankreichs, Italiens und Groß-Britanniens am 25. Mai 1998 verabschiedet wurde, und findet sich auch in nachfolgenden Dokumenten der europäischen Bildungspolitik. Vgl. http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf (11.04.2005).

Die am Bologna-Prozess beteiligten europäischen Staaten und die EU-Kommission haben sich in den oben genannten Konferenzen darauf verständigt, ein »Studium ohne Grenzen« (Zervakis 2004: 105) einzuführen, indem ein System leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse, ein Leistungspunktesystem, die Modularisierung der Studiengänge und ein *Diploma Supplement* etabliert werden. Das Studiensystem soll gestuft werden in Form von BA- und MA-Studiengängen sowie einer daran anschließenden strukturierten Doktorandenausbildung. Darüber hinaus soll die lebenslange Weiterbildung ausgebaut werden. Weitere Ziele sind unter anderem die Förderung der Mobilität der Studierenden, Lehrenden und des nicht-wissenschaftlichen Hochschulpersonals. Den Dreh- und Angelpunkt für die Schaffung des Europäischen Hochschulraumes stellt die Qualitätssicherung dar.

Die soziale Dimension europäischer Mobilität – die Thematisierung bestehender oder sich im Globalisierungsprozess gar verstärkender sozialer Ungleichheit zwischen und innerhalb der beteiligten nach wie vor nationalstaatlich verfassten Gesellschaften – stand zunächst nicht auf der Agenda des Bologna-Prozesses. Sie wurde erstmals auf der Prag-Konferenz 2001 auf Druck der primär Betroffenen, nämlich der Studierenden, anerkannt, in einem Follow-Up-Seminar in Athen näher beleuchtet und schließlich in der Präambel des *Berlin-Kommuniqués* (2003) explizit als Ziel benannt: »Die Notwendigkeit, die Wettbewerbsfähigkeit zu verbessern, muss mit dem Ziel, der sozialen Dimension des Europäischen Hochschulraumes größere Bedeutung zu geben, in Einklang gebracht werden; dabei geht es um die Stärkung des sozialen Zusammenhalts sowie den Abbau sozialer und geschlechtsspezifischer Ungleichheit auf nationaler und europäischer Ebene. In diesem Zusammenhang bekräftigen die Ministerinnen und Minister ihre Auffassung, dass Hochschulbildung ein öffentliches Gut und eine vom Staat wahrzunehmende Verpflichtung ist.« Mit diesen Ausführungen wird die Rolle und Bedeutung der Hochschulen beim Abbau von sozialer und geschlechtsspezifischer Ungleichheit benannt und das Ziel der Herstellung von Gleichheit und Gerechtigkeit qua höherer Bildung und Forschung betont.

Damit erhalten die politischen Anstrengungen um die Verwirklichung von Geschlechtergleichheit und -gerechtigkeit an den und durch die Hochschulen durch den Bologna-Prozess also kräftigen Rückenwind (ähnlich Hering/Kruse 2004: 18-20; Visser 2004: 35). Schließlich können in der Interaktion zwischen sozialer und akademischer Dimension auch Synergieeffekte erzeugt werden, die zeigen, dass die soziale Dimension durchaus zum Mainstream gehören und zum Aufbruch im europäischen Bildungsraum

in ganz besondere Weise beitragen kann (Schnitzer 2003: 8). Nun ist es hinlänglich bekannt, dass der Wind in der Hochschulpolitik schnell drehen kann und Rückenwind manchmal auch erst dann spürbar wird, wenn die Widerstände des Gegenwinds überwunden sind. Weniger metaphorisch ausgedrückt: Die soziale Dimension des Bologna-Prozesses ist bisher keineswegs so stabil abgesichert wie die darin ebenfalls und schon etwas länger enthaltene akademische und ökonomische Schubkraft. Es kommt also darauf an, eine Argumentation und daran anschließende Handlungsstrategien zu entwickeln, die verdeutlichen, dass das in der Tradition der Aufklärung stehende »Europa des Wissens« akademische und ökonomische Motive mit der sozialen Dimension souverän zu vereinen versteht.

Ich werde in den folgenden sechs Thesen einen Vorschlag für eine solche Argumentation entwickeln und dabei auch auf politische Handlungsstrategien eingehen. Das Wissensfeld, auf das sich meine Ausführungen beziehen, ist das der Frauen- und Geschlechterforschung, die, wie ich verdeutlichen werde, hervorragend anschlussfähig an den Bologna-Prozess ist, weil sie viele seiner Ziele und Elemente längst zu ihrem Selbstverständnis zählt.

These 1: *Die Frauen- und Geschlechterforschung trägt mit ihrem Wissen zur Verwirklichung von Gleichheit und Gerechtigkeit zwischen den Geschlechtern bei. Sie leistet damit nicht nur einen grundlagenorientierten Beitrag zur Modernisierung des Wissenschaftssystems, sondern liefert auch politik- und gesellschaftsrelevantes anwendungsbezogenes Wissen. Mit dieser doppelten Orientierung bringt sie die im Bologna-Prozess ebenfalls notwendige, aber vernachlässigte inhaltliche Erneuerung von Forschung, Lehre und Studium voran.*

Die Frauen- und Geschlechterforschung ist in westlichen Gesellschaften im Zuge der »zweiten Welle« der Frauenbewegung seit den 1960er Jahren aus der Forderung nach der Einlösung der gesellschaftlichen Norm von Gleichheit und Gerechtigkeit zwischen und in den Geschlechterverhältnissen in Hochschule und Wissenschaft entstanden. Ihr Ringen um Gleichheit und Gerechtigkeit bezieht sich auf die Inhalte, auf die Produktions- und Vermittlungsformen von Wissenschaft und auf die Geschlechterverteilung bei den Forschenden, Lehrenden und Lernenden. Die Kritik lautet, dass Frauen und die sie betreffenden Fragen wie insgesamt die Perspektive der Geschlechterverhältnisse nicht adäquat in den Fächerkanones und Curricula vorkommen, dass geschlechtsdifferente

Zugangsweisen und -möglichkeiten beim Forschen, Lehren und Lernen nicht genügend Berücksichtigung finden und dass die Frauenanteile insbesondere bei den Forschenden und Lehrenden sehr deutlich hinter denen der Männer zurückbleiben. In der Vision der bisher vorwiegend sozial- und geisteswissenschaftlich ausgerichteten Frauen- und Geschlechterforschung sollen Wissenschaft und Hochschule Geschlechtergleichheit und -gerechtigkeit herstellen und fortschreiben, also die wissenschaftlichen Institutionen modernisieren und demokratisieren.

Die normative Orientierung an und Forderung nach Gleichheit und Gerechtigkeit in der Quantität und Qualität der Wissensproduktion und -vermittlung findet sich seit ihren Anfängen in den späten 1960er Jahren im Selbstverständnis der Frauen- und Geschlechterforschung wieder – auch wenn das längst nicht mehr alle ihre Protagonistinnen und Protagonisten so sehen. Damit hat die Frauen- und Geschlechterforschung die Forderung nach dem Abbau sozialer und geschlechtsspezifischer Ungleichheit auf der Agenda und produziert dafür notwendiges, politik- und gesellschaftsrelevantes Wissen für die immer wissen(schaft)sabhängiger werdenden spätmodernen Gesellschaften Europas – lange bevor diese Zielsetzung 2003 im *Berlin-Kommuniqué* in den Bologna-Prozess eingeschrieben wurde.

Die Frauen- und Geschlechterforschung ermöglicht die Produktion eines zeitgemäßen, moderneren und demokratischeren Wissens zur Weiterentwicklung der Wissenschaften und der Gesellschaften, und zwar sowohl grundlagen- als auch anwendungsbezogen. Während Erstes unmittelbar einleuchten mag, ist Zweites wohl erklärungsbedürftig: Die modernen Gegenwartsgesellschaften und die in ihnen lebenden und agierenden weiblichen und männlichen Individuen sind zunehmend wissenschaftsabhängig(er) in ihrer eigenen Weiterentwicklung und damit in ihrer (Über-)Lebensfähigkeit in Zeiten rasanten und globalen Wandels. Was Gesellschaften wie über die Geschlechterverhältnisse und die mit diesen verbundenen Entwicklungspotenziale ihres eigenen Fortbestands wissen, wissen sie im »Europa des Wissens« in erster Linie aus dem Zusammenwirken von Wissenschaft – genauer: Frauen- und Geschlechterforschung – und Gesellschaft. Und damit schließt sich der Kreis gewissermaßen, ist die Frauen- und Geschlechterforschung doch ein Ausdruck der Verwissenschaftlichung des feministischen Protests inner- und außerhalb der Hochschulen. Die weitgehend inhaltsleere Hochschulreform im Zuge des Bologna-Prozesses braucht für die inhaltliche Erneuerung von Studium und Lehre die Perspektive der Frauen- und Geschlechterforschung (vgl. Kahlert 2000).

These 2: *Die Frauen- und Geschlechterforschung hat ein diskursives und reflexives Wissenschaftsverständnis. Sie leistet damit einen wesentlichen Beitrag zur Bildungs- und Wissenschaftsreform und folglich auch zur Gesellschaftsreform im entstehenden europäischen Bildungs- und Forschungsraum. Dabei ist sie anschlussfähig an den Bologna-Prozess.*

Mit ihren Theorien und Fragestellungen hat die Frauen- und Geschlechterforschung ein »diskursives Wissenschaftsverständnis« (Pellert 1999: z.B. 60-64, 2002: 38), das Teamarbeit, vorübergehende Kooperations- und Organisationsformen auch über institutionelle Grenzen hinweg, fächerübergreifende und transdisziplinäre Verständigung, Problemorientierung, die Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Öffentlichkeit und den Dialog zwischen Expertinnen/Experten und »LaiInnen« groß schreibt.

Wahrheitsfindung und -legitimation sind in der Frauen- und Geschlechterforschung häufig als kommunikative Prozesse zwischen den verschiedenen Wissen(schaft)sakteurinnen und -akteuren innerhalb und außerhalb der Hochschulen angesiedelt. Besondere Bedeutung wird in der Frauen- und Geschlechterforschung in diesem Zusammenhang häufig der gesellschaftlichen An- und Verwendbarkeit des produzierten beziehungsweise zu produzierenden Wissens beigemessen; dieses soll nicht nur rational, sondern auch gesellschaftlich nützlich sowie ethisch beziehungsweise politisch korrekt sein. Bis heute treten viele Frauen- und Geschlechterforscherinnen zudem für die Öffnung der Hochschulen gegenüber marginalisierten Wissensformen und Personen(gruppen) ein: Eine wichtige Kategorie der feministischen Wissenschaftskritik und zentrale Wissensquelle ist nach wie vor die der (alltäglichen, lebensweltlichen) Erfahrung(en) von Frauen und anderen aus dem herrschenden Universalismus ausgeschlossenen Gruppierungen. Damit werden die Grenzen zwischen Professionellen/ExpertInnen und LaiInnen sukzessiv dekonstruiert, allerdings nicht mit der Zielsetzung, die verschiedenen Sphären gänzlich zu entdifferenzieren, sondern mit der Zielsetzung, einen produktiven und wertschätzenden Dialog über institutionelle Grenzen hinweg zu etablieren.

Aus diesem Wissenschaftsverständnis der Frauen- und Geschlechterforschung resultiert auch ihre kritische Reflexivität. Diese besteht zum einen in ihrem Selbstverständnis als Wissenschaftskritik an den Herkunftsdisziplinen und den wissenschaftlichen Organisationen, die zunehmend in eigene (Gegen-)Entwürfe einmündet. Zum anderen ist die Frauen- und Geschlechterforschung auch selbstreflexiv: Viele ihrer Protagonistinnen

(und Protagonisten) reflektieren, dass und wie ihr wissenschaftliches Tun durch eine geschlechtshierarchische Gesellschaft und Kultur bedingt ist und welche Auswirkungen dies auf die daraus erwachsenden disziplinären Epistemologien, Theorien und Methodologien hat.

Die Frauen- und Geschlechterforschung etabliert die bisher in den Wissenschaften vernachlässigte wissenschaftliche Kategorie ›Geschlecht‹ als Perspektive von wissenschaftlicher Analyse und Kritik der nach wie vor herrschenden Ungleichheit zwischen den Geschlechtern und innerhalb derselben und als Gegenstandsbereich von Forschung und Lehre. Diese Etablierung zielt zugleich auf die Verankerung im Kanon der bestehenden Disziplinen und auf die Verankerung als eigenständiges disziplinäres Gegenstandsfeld: Mit ihrer inter- und/oder transdisziplinären Orientierung fügt die Frauen- und Geschlechterforschung den tradierten Wissenschaftsdisziplinen neue Fragestellungen, Theorien, Method(ologi)en und gegebenenfalls Gegenstandsbereiche hinzu (beispielsweise Soziologie der Geschlechterverhältnisse), forciert aber auch die Herausbildung einer neuen Disziplin, die den wissenschaftlichen Disziplinenkanon um eine neue Stimme bereichert.

These 3: *Die Frauen- und Geschlechterforschung vermittelt durch ihr diskursives Wissenschaftsverständnis und ihre kritische Reflexivität in Lehre und Studium zentrale Schlüsselqualifikationen, die für die Persönlichkeitsbildung ihrer Absolventinnen und Absolventen und für die breite berufliche Verwertung dieses Wissens auf dem Arbeitsmarkt nützlich sind. Sie löst damit ›en passant‹ zentrale Zielsetzungen des Bologna-Prozesses ein.*

Der schillernde Begriff der ›Schlüsselqualifikation‹ macht Karriere. Er gehört inzwischen zum festen Repertoire der Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik und ist auch aus der Studienreform im Bologna-Prozess nicht wegzudenken. Die Hochschulrektorenkonferenz, die Kultusministerkonferenz und das 2001 verabschiedete *Prag-Kommuniqué* der europäischen HochschulministerInnen sehen in diesen überfachlichen Qualifikationen eine zentrale Voraussetzung für die langfristige Beschäftigungsfähigkeit (*employability*) von HochschulabsolventInnen. Der Schlüsselqualifikationsbegriff hat überwiegend arbeitsmarktpolitische Hintergründe und wurde erstmalig 1974 von Dieter Mertens benannt. Schlüsselqualifikationen sind in Mertens' Verständnis Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die keinen unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten dispa-

raten Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr die Eignung erstens für eine große Zahl an Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt und zweitens für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersagbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens sind. Die mit dieser ungebrochen aktuellen Definition verbundene Zielvorstellung lautet, dass Schlüsselqualifikationen es dem Individuum ermöglichen sollen, sich immer wieder neue Qualifikationen und damit lebenslange Handlungsfähigkeit im möglichst vielen Bereichen zu erschließen. In der öffentlichen Diskussion wird der Begriff der Schlüsselqualifikation heute weitgehend synonym mit dem Begriff der Schlüsselkompetenz verwendet. Zu den immer wieder genannten Schlüsselqualifikationen zählen

- *kognitive Kompetenzen* wie Denken in Zusammenhängen, logisches und abstraktes Denken, konzeptuelles Denken, quantifizierendes Denken, Transferfähigkeit, Problemlösungsfähigkeit, Theorie-Praxis-Vermittlung,
- *kommunikative Kompetenzen* wie schriftliche und mündliche Ausdrucksfähigkeit, Präsentationstechniken, Diskussionsfähigkeit, zielgruppengerichtete Kommunikation,
- *soziale Kompetenzen* wie Konflikt- und Kritikfähigkeit, Teamfähigkeit, Einfühlungsvermögen, Durchsetzungsvermögen, Führungsqualitäten,
- *Persönlichkeitsmerkmale* wie Selbstständigkeit, Kreativität, Initiative, Verantwortungsbereitschaft, Leistungsbereitschaft, Ausdauer, demokratische Grundhaltung, ethisches Urteilsvermögen und schließlich
- *allgemeines Basiswissen* wie Fremdsprachen, EDV-Kenntnisse, interkulturelles Wissen, Arbeitswelterfahrung, Lern- und Arbeitstechniken.

Die in Lehre und Studium der Frauen- und Geschlechterstudien erworbenen Schlüsselqualifikationen wie fächerübergreifendes, gegenstandsbezogenes Denken, Teamfähigkeit, Fähigkeit zum Dialog zwischen Verschiedenen und kritische Reflexionsfähigkeit fördern einerseits die *Persönlichkeitsbildung*. Die Frauen- und Geschlechterforschung fördert nämlich, ganz im Einklang mit dem Humboldt'schen Postulat der »Bildung durch Wissenschaft«, das für die Herkunftsfächer der Frauen- und Geschlechterforschung aus dem geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinenpektrum nach wie vor bedeutsam ist, die Ausbildung von kognitiven, kommunikativen und sozialen Qualifikationen. Mit diesem breiten Reflexions- und Orientierungswissen können die alltäglichen Erfahrungen in den privaten und öffentlichen Geschlechterverhältnissen reflektiert

und das eigene Leben geschlechts- und damit selbstbewusster gestaltet sowie eine eigene wissenschaftliche, politische und persönliche Identität entwickelt werden.

Andererseits sind die in Lehre und Studium der Frauen- und Geschlechterforschung vermittelten Schlüsselqualifikationen inner- wie außerhochschulisch *breit beruflich verwertbar*. Die Absolventinnen und Absolventen sind nicht nur wissenschaftlich fundiert auf eine geschlechtshierarchisch strukturierte Realität in den einzelnen Berufsfelder vorbereitet. Sie sind auch geübt im komplexen, problemorientierten und grenzüberschreitenden Denken und so gut ausgebildet für einen Arbeitsmarkt, auf dem die Halbwertszeit des Wissens angesichts sich beschleunigender Entwicklungen in Gesellschaft und Wissenschaft immer kürzer wird und die Kompetenz zum eigenständigen, selbstbestimmten und lebenslangen Lernen immer nützlicher und gefordert wird.

Die Frauen- und Geschlechterforschung vermittelt also durch ihr diskursives Wissenschaftsverständnis und ihre kritische Reflexivität gewissermaßen ›en passant‹ eine Reihe zentraler Schlüsselqualifikationen (vgl. Schmidbaur 2004) und ist so bestens für den Bologna-Prozess gerüstet. So betrachtet braucht sie die Akkreditierung nicht zu scheuen (vgl. BuKoF 2004a; Mühlenbruch u.a. 2004).

These 4: *Die Verstetigung der Frauen- und Geschlechterforschung in Lehre und Studium ermöglicht allen Beteiligten die Erfahrung weiblicher Vielfalt und Dominanz in Hochschule und Wissenschaft. Diese Erfahrung trägt zur Entstehung einer von Frauen geprägten hochschulischen Geschlechter(sub)kultur bei und hat so egalisierende Effekte auf die Organisationskultur. Zudem beeinflusst sie die Bildungsprozesse und die beruflichen Karrieren der Lehrenden und Studierenden zumeist positiv im Sinne eines ›Empowerment‹.*

Die Verstetigung der Frauen- und Geschlechterforschung in Lehre und Studium hat neben der curricularen Reformdimension auch eine auf die Lehr- und Lernkulturen bezogene Reformdimension, die bisher kaum in den hochschul- und geschlechterpolitischen Blick genommen wird. Es ist heftig umstritten, ob Frauen ›anders‹ lehren und/oder lernen als Männer; empirische Befunde fehlen hierzu. Die Frauen- und Geschlechterforschung hat auch bisher keine originäre Hochschuldidaktik entwickelt, wenngleich ab und an Anläufe dazu unternommen werden (vgl. z.B. Fabianke/Kahlert 1991). Auch in diesem Wissenschaftsfeld scheinen also methodische und didaktische Fragen keine besondere Rolle zu spielen und Forschung höher als Lehre bewertet zu

werden. Daran hat auch der Bologna-Prozess, der eine Aufwertung der Lehre gegenüber der traditionell höher bewerteten Forschung mit sich bringt, noch nichts geändert; eine stärker lehrorientierte Sichtweise auf das wissenschaftliche Feld beginnt sich generell erst sehr langsam durchzusetzen.

Und doch gibt es eine Besonderheit in der Lehre der Frauen- und Geschlechterforschung, nämlich die für Hochschulen sonst sehr unübliche weibliche Dominanz und Vielfalt an den Lehrenden und Lernenden. Diese kommt dadurch zustande, dass die Lehrenden und auch die Studierenden in den entsprechenden Lehrveranstaltungen beziehungsweise Studiengängen überwiegend weiblichen Geschlechts sind und so Frauen, entgegen dem sonstigen Hochschulalltag, im Zentrum des organisationalen Geschehens stehen² – hier zeigt sich einmal wieder die historisch noch immer den Frauen zugeschriebene Geschlechtszuständigkeit. Über die in Lehre und Studium der Frauen- und Geschlechterforschung so entstehende weibliche Geschlechterkultur ist in Bezug auf deutsche Hochschulkontexte wenig bekannt.³ Es ist aber zu vermuten, dass ihre Wirkung gegenmächtig auch in andere hochschulische Lehr- und Lernkontexte ausstrahlt und die organisationale, zumeist männlich geprägte, Geschlechterkultur so sukzessiv im Hinblick auf mehr Gleichheit zwischen den Geschlechtern verändert.

In Erfahrungsberichten und auch empirischen Untersuchungen zum Lehren und Lernen in der Frauen- und Geschlechterforschung wird zumeist darauf verwiesen, dass die weibliche Geschlechtsdominanz beziehungsweise Geschlechtshomogenität dadurch eine besondere emanzipatorische Wirkung hat, dass Frauen hier weitgehend oder gänzlich ›unter sich‹ sind und sich so ein breiteres Denk- und Verhaltensrepertoire ausbilden können als in gemischtgeschlechtlichen oder gar männlich dominierten Lehr- und Lernkontexten – sofern diese Situation zum expliziten Lerngegenstand gemacht wird. Diese emanzipatorische Lehr- und Lernkultur beeinflusst die Bildungsprozesse und die beruflichen Karrieren der Lehrenden und Studierenden zumeist positiv im Sinne eines ›Empowerment‹. Sie ist damit ganz im Einklang mit dem Humboldt'schen Bildungsideal, fördert die Ausbildung von Schlüsselqualifikationen und ist somit auch noch beruflich verwertbar.

Diese emanzipatorische Bildung wird durch die geschlechtsbezogenen Inhalte der Frauen- und Geschlechterforschung curricular unterstützt, die einen kognitiven wie emotio-

² Der Anteil der männlichen Studierenden an den Studiengängen der Gender Studies schwankt zwischen 7 und 20% (Jähnert 2004: 15).

³ Für den angelsächsischen Bereich könnte ein Blick auf die Erfahrungen aus den US-amerikanischen Women's Colleges beziehungsweise Women's Studies hilfreich sein.

nenal Abgleich zwischen Wissensinhalten und eigenen inner- wie außerhochschulischen Erfahrungen als Frauen und Männer ermöglichen.

These 5: *Solange die Frauen- und Geschlechterforschung kein selbstverständlicher Kernbestandteil aller herkömmlichen Wissenschaftsdisziplinen ist, ist ihre ›Disziplinierung‹ in eigenen Studiengängen auch in Zeiten von Gender Mainstreaming ebenso nötig wie die Intensivierung ihrer Integration in die Curricula der Herkunftsdisziplinen. Der Bologna-Prozess ermöglicht beide Wege, erfordert aber ökonomischem Denken angelehnte Argumentationsstrategien.*

Die Frage »integrativ oder additiv« wird im Zuge der Modularisierung zumeist darauf bezogen, wie die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen und Genderkompetenzen in den entsprechenden gestuften Studiengängen platziert werden soll (vgl. auch BuKoF 2004b). Ich möchte den Fokus hier etwas anders setzen und diese Frage hinsichtlich der Institutionalisierungsformen der Frauen- und Geschlechterforschung im Bologna-Prozess diskutieren.

Es kann durchaus nötig und sinnvoll sein kann, Frauen- und Geschlechterforschung in der Lehre nicht nur modularisiert in die entstehenden disziplinären BA-, MA- und Promotions-Studiengänge zu integrieren, sondern auch als eigenständiges Fach modular in gestuften Studiengängen zu etablieren und auszubauen. Welche der beiden Strategien wo Sinn macht und ob es nur eine oder beide gleichzeitig sein sollten, muss je vor Ort nach gründlichem Abwägen der institutionellen (Durchsetzungs-)Chancen, (Personal- und Finanz-)Ressourcen und Barrieren entschieden werden.

In integrierter Form findet sich die Frauen- und Geschlechterforschung in den bisherigen Diplom- beziehungsweise Magister-Studiengängen zum Beispiel als Pflicht-, Wahlpflicht- oder Wahlbereich, insbesondere in einigen Sozial- und Geisteswissenschaften. Sie wird so weniger als eigenständiger Wissenschaftsbereich wahrgenommen als vor allem als regulärer Bestandteil der jeweiligen Disziplin und kann in dieser Form ihre wissenschaftsmodernisierende Wirkung entfalten (Kahlert 2000; vgl. Pache 2004: 150). Dies ist grundsätzlich auch in Zeiten des Bologna-Prozesses möglich. Die Chance dieser integrativen Strategie liegt darin, die innovative Kraft der Frauen- und Geschlechterforschung in den wissenschaftlichen Mainstream einzuschreiben, diesen damit von innen heraus zu modernisieren und so nachhaltigen Wandel in den Disziplinen zu bewirken. Gelingt dies nicht, so führt die Integration der Frauen- und Geschlechterforschung in die herkömmlichen Fächer zur Bedeutungslosigkeit, zum

sung in die herkömmlichen Fächer zur Bedeutungslosigkeit, zum Beispiel an den Rändern der Disziplinen, oder gar zu ihrem gänzlichen Verschwinden. Gegenwärtig ist in Verbindung mit den knapper werdenden Ressourcen eine »Retraditionalisierung der Fächer« (Pache 2004: 150) beobachtbar, in der in der Studienreform die Fachkerne gestärkt werden – wissenschaftskritische Ansätze wie die Frauen- und Geschlechterforschung werden zumeist nicht zu diesen gezählt. Der Frauen- und Geschlechterforschung ist es also offensichtlich bisher nicht oder nicht hinreichend gelungen, ihren Mehrwert für ihre Herkunftsdisziplinen überzeugend zu verdeutlichen, denn ihre Verankerung muss bei der Einrichtung gestufter Studiengänge zum Teil neu erstritten werden (Ebeling u.a. 2004: 157).

Nicht zuletzt diese Erfahrungen in deutschen Hochschulen zeigen, dass zum gegenwärtigen Zeitpunkt die Disziplinierung der Frauen- und Geschlechterforschung in eigenen BA-, MA- und gegebenenfalls Promotions-Studiengängen mindestens ebenso nötig wie ihre Integration in die Herkunftsfächer ist: Mit der Institutionalisierung als eigenes Fach in eigenen Studiengängen wird die Bedeutung dieses Wissensfeldes für die Weiterentwicklung von Forschung und Lehre betont, es können eigene Ressourcen eingeworben und so (gegen-)mächtige Effekte auf die herkömmlichen Disziplinen bewirken werden (vgl. Visser 2004: 35). Auch dies ist in Zeiten des Bologna-Prozesses möglich. Der erreichte Grad der Disziplinierung der Frauen- und Geschlechterforschung in einem eigenen Fach erweist sich bei näherer Betrachtung als wissenschaftskulturell vor allem sozial- und geisteswissenschaftlich profiliert, die Natur- und Technikwissenschaften sind hier kaum beteiligt. Die vielleicht größte Herausforderung dieser Strategie besteht darin, als neue eigenständige Disziplin im Kanon der Disziplinen anerkannt zu werden und die damit verbundene Gefahr der Marginalisierung und Ghettoisierung zu umgehen. Der Hinweis auf die Verwirklichung Humboldt'scher Bildungsideale durch die Studiengänge der Frauen- und Geschlechterforschung allein wird allerdings wohl kaum die Verantwortlichen in der Hochschulstrukturplanung von der Notwendigkeit überzeugen, Mittelströme für den Auf- und Ausbau autonomer Studiengänge zur Frauen- und Geschlechterforschung umzulenken. Strategisch nötig ist also auch eine auf den ökonomischen Gewinn dieser Strukturmaßnahme zielende Argumentation.

Auch wenn nach Bekundung der europäischen BildungsministerInnen im *Berlin-Kommuniqué* von 2003 Bildung in Zeiten des Bologna-Prozesses ein »öffentliches Gut« bleiben soll, so ist doch ein strategischer Bezug auf neoliberale Begrifflichkeiten und Legitimationsweisen nicht gänzlich zu vermeiden, wenn die Frauen- und Geschlechter-

forschung ihre Position im Wissenschaftssystem erhalten oder gar stärken will. Das muss noch nicht bedeuten, dass sie tatsächlich auch zur Ware wird, zumindest aber muss sie sich als fähig erweisen, auch in dieser Liga rhetorisch mitspielen zu können und auf dem Wissen(schaft)smarkt konkurrenzfähig zu sein. Den Wettbewerb selbst muss sie nicht scheuen, erfüllt sie doch per se bereits viele Merkmale und Ziele des Bologna-Prozesses, die sich andere Disziplinen erst mühsam erarbeiten müssen.

These 6: *Hochschulen profitieren davon, wenn sie ihr Lehr- und Studienangebot zur Frauen- und Geschlechterforschung im Zuge des Bologna-Prozesses etablieren und erweitern. Sie leisten so einen Beitrag zur Frauenförderung, zur Bildungs- und Wissenschaftsreform sowie zur hochschulischen Profilbildung. Die Verstetigung der Frauen- und Geschlechterforschung in Lehre und Studium erfordert politische Top-down- und Bottom-up-Strategien, um die dafür notwendigen Ressourcen in den knapper werdenden Budgets der Hochschulen zu sichern.*

Die Etablierung von Frauen- und Geschlechterforschung in Lehre und Studium ist ein Beispiel für die Integration gesellschaftlich relevanter Belange in die Reform der Curricula und die Demokratisierung von Hochschule und Wissenschaft. Denn schließlich sind die Hochschulen gesellschaftlich beauftragt, die Herstellung von Geschlechtergerechtigkeit zu fördern, Impulse für die Modernisierung und Demokratisierung in den Geschlechterverhältnissen zu geben und den Wandel zu moderieren. Mit der Modularisierung von Frauen- und Geschlechterforschung in autonomer wie integrativer Form wird deutlich, dass die Hochschulen die gesellschaftlichen Forderungen nach Modernisierung der Curricula innovativ aufgreifen und eigenständig umsetzen (können). Sie leisten so nicht nur einen *Beitrag zur Bildungs- und Wissenschaftsreform, sondern auch zur Gesellschaftsreform.*

Der hochschulische *Beitrag zur Herstellung von Geschlechtergerechtigkeit* zugunsten von Frauen durch die Etablierung und Erweiterung der Frauen- und Geschlechterforschung in Lehre und Studium ist zunächst ein klassisch frauenfördernder: Da Frauen- und Geschlechterforschung zumeist von Frauen betrieben (und studiert) wird, trägt die Besetzung von Mittelbaustellen und Professuren mit Frauen- und Geschlechterforschenden zur Erhöhung des Frauenanteils in der Wissenschaft bei. Damit kommen die Hochschulen also ihrem gesetzlichen Auftrag der Gleichstellung der Geschlechter am wissenschaftlichen Personal nach. Sie integrieren so zugleich das innovative intellektu-

elle Potenzial hoch qualifizierter Wissenschaftlerinnen, erhöhen die organisationale Effizienz und betreiben E-Quality-Management.

Unter Bedingungen des New Public Management sind die Hochschulen aufgefordert, sich zu wirtschaftsförmigen Unternehmen zu entwickeln. Sie sollen mehr leisten und weniger kosten. Zentrale Eckpfeiler dieser Output orientierten Hochschulsteuerung sind unter anderem Leitbildentwicklungsprozesse, organisationale Profilbildung und die Etablierung von Evaluationssystemen, die dazu beitragen sollen, die einzelne Hochschule national wie international wettbewerbsfähig zu machen. Die Verankerung und Erweiterung von Frauen- und Geschlechterforschung in Lehre und Studium kann *Profil bildend wirken und die nationale und internationale Wettbewerbsfähigkeit der Hochschule fördern*, denn Frauen- und Geschlechterstudien sind national wie international von Studierenden gut nachgefragt. Ein fachlich gut konturiertes Lehrangebot in der Frauen- und Geschlechterforschung spricht neue, noch unausgeschöpfte Bildungsgruppen unter weiblichen, aber auch männlichen Studierenden an, antwortet auf den in Zeiten von Gender Mainstreaming steigenden Bedarf an hochschulisch qualifiziert ausgebildeten Gender-ExpertInnen und verschafft den betreffenden Hochschulen damit Standort- und Marktvorteile auf dem sich globalisierenden Bildungsmarkt.

Die Verstetigung der Frauen- und Geschlechterforschung an den Hochschulen dient folglich der grund- und hochschulgesetzlich gebotenen Förderung von Gleichheit und Gerechtigkeit und ist zudem auch unter Marktbedingungen ökonomisch sinnvoll. Damit dieses Vorhaben erfolgreich gelingt, sind sowohl politische Top-down-Strategien als auch Bottom-up-Strategien der entsprechenden Akteurinnen erforderlich (vgl. Pache 2004: 151f.). Argumentativ gut platziert und strategisch klug gewendet bietet der Bologna-Prozess den entsprechenden Initiativen vor Ort kräftigen Rückenwind!

Literatur

Berlin-Kommuniqué (2003): *Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen. Kommuniqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister am 19. September 2003 in Berlin.* http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique_dt.pdf (11.04.2005).

BuKoF (Bundeskonzferenz der Frauenbeauftragten und Gleichstellungsbeauftragten an Hochschulen) (2004a): *Positionspapier zur Akkreditierung von Studiengängen – Berücksichtigung des Qualitätsmerkmals Gender.* <http://www.bukof.de/>, Service-Seiten zum Bologna-Prozess (25.04.2005).

- BuKoF (Bundeskonzferenz der Frauenbeauftragten und Gleichstellungsbeauftragten an Hochschulen) (2004b): *Positionspapier zur Modularisierung von Studiengängen – Berücksichtigung von Genderaspekten*. <http://www.bukof.de/>, Service-Seiten zum Bologna-Prozess (25.04.2005).
- Ebeling, Smilla/Flaake, Karin/Fleßner, Heike (2004): Modularisierung und Übergänge in die BA-/MA-Studiengangsstruktur – aktuelle Anforderungen an Frauen- und Geschlechterstudien. In: Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien an der Humboldt Universität zu Berlin (Hrsg.): *Geschlechterstudien im deutschsprachigen Raum. Studiengänge, Erfahrungen, Herausforderungen. Dokumentation der gleichnamigen Tagung vom 4. bis 5. Juli 2003*. Berlin: trafo, S. 157-159.
- Fabianke, Ruth/Kahlert, Heike (Hrsg.) (1991): *Frauen in der Hochschullehre: Auf der Suche nach neuen Lehr- und Lernformen*. Hamburg: Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD) der Universität
- Hering, Sabine/Kruse, Elke (2004): *Frauen im Aufwind des Bologna-Prozesses? Erste Hinweise zu Chancen, Risiken und Nebenwirkungen. Eine Tagungsdokumentation*. Siegen: Universität Siegen, auch unter: <http://www.bolognaprozess-gender.uni-siegen.de/www-http-Dateien/Seite%203/Endfassung%20Doku%20Homepage1.pdf> (25.04.2005).
- Jähnert, Gabriele (2004): Der Status quo der Gender Studies im deutschsprachigen Raum. In: Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien an der Humboldt Universität zu Berlin (Hrsg.): *Geschlechterstudien im deutschsprachigen Raum. Studiengänge, Erfahrungen, Herausforderungen. Dokumentation der gleichnamigen Tagung vom 4. bis 5. Juli 2003*. Berlin: trafo, S. 10-67.
- Kahlert, Heike (2000): *Wissenschaftsmodernisierung durch Frauen- und Geschlechterforschung – Impulse für die Reform von Studium und Lehre*. <http://www.uni-graz.at/step/downloads/kahlert.pdf> (25.04.2005).
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2003): *Die Rolle der Universitäten im Europa des Wissens, Mitteilung der Kommission vom 05.02.2003*, Komm (2003) 58 endgültig. Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften. http://europa.eu.int/eur-lex/de/com/cnc/2003/com2003_0058de01.pdf (25.04.2005).
- Mühlenbruch, Brigitte/Beuter, Isabel/Dalhoff, Jutta/Löther, Andrea (2004): *Akkreditierung – Geschlechtergerechtigkeit als Herausforderung. Positionspapier zur Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland*. Bonn: Center of Excellence Women and Science (CEWS)/Kompetenzzentrum Frauen in Wissenschaft und Forschung, auch unter: http://www.cews.org/cews/files/216/de/PositionspapierAkkreditierung_13.09.20041.pdf (25.04.2005).
- Pache, Ilona (2004): Zu konzeptionellen Chancen und kapazitären Risiken. Studienreform und Geschlechterstudien an der HU. In: Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien an der Humboldt Universität zu Berlin (Hrsg.): *Geschlechterstudien im deutschsprachigen Raum. Studiengänge, Erfahrungen, Herausforderungen. Dokumentation der gleichnamigen Tagung vom 4. bis 5. Juli 2003*. Berlin: trafo, S. 149-152, auch unter: <http://www.bolognaprozess-gender.uni-siegen.de/www-http-Dateien/Seite%203/Pache%20studienreform%205.7.032.PDF> (25.04.2005).

- Pellert, Ada (1999): *Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen*. Wien, Köln, Graz: Böhlau.
- Pellert, Ada (2002): Lehrqualität und Frauenförderung – neue Herausforderungen für die universitäre Personalentwicklung. In: Roloff, Christine (Hrsg.): *Personalentwicklung, Geschlechtergerechtigkeit und Qualitätsmanagement an der Hochschule*. Bielefeld: Kleine (Wissenschaftliche Reihe, Band 142), S. 37-48.
- Schmidbaur, Marianne (2004): Schlüsselqualifikationen durch Gender Studies. Ergebnisse der Studie: Employment and Women's Studies. In: Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien an der Humboldt Universität zu Berlin (Hrsg.): *Geschlechterstudien im deutschsprachigen Raum. Studiengänge, Erfahrungen, Herausforderungen. Dokumentation der gleichnamigen Tagung vom 4. bis 5. Juli 2003*. Berlin: trafo, S. 121-127.
- Schnitzer, Klaus (2003): *Die soziale Dimension im europäischen Hochschulraum. Der EURO STUDENT REPORT als Monitorsystem*. His-Kurzinformation A5/2003. Hannover: Hochschul-Informationssystem (HIS), auch unter: <http://www.his.de/Service/Publicationen/Presse/pdf/Kia/kia200305.pdf> (25.04.2005).
- Visser; Akke (2004): Women's and Gender Studies and the Promise of the new Bachelor/Master Structure. In: Löther, Andrea (Hrsg.) für die Bundeskonferenz der Frauenbeauftragten und Gleichstellungsbeauftragten an Hochschulen: *Europäisierung der Gleichstellung: Bologna-Prozess – Hochschulstrukturen – Forschungspolitik. Dokumentation der 15. Jahrestagung der Bundeskonferenz der Frauenbeauftragten und Gleichstellungsbeauftragten an Hochschulen, 26.-28. September 2003 in Eltville/Rhein*. Bonn: Universitätsdruckerei, S. 35-37, auch unter: <http://www.bukof.de>, Seite: Politik und Inhalte/Publicationen (25.04.2005).
- Zervakis, Peter A. (2004): Der Bologna-Prozess – Politische Vision oder pragmatische Antwort? In: *Politische Studien* 55 (393), S. 105-116.

Verfasserin

Dr. Heike Kahlert, Dipl.-Soziologin, wissenschaftliche Weiterbildungen zur Hochschuldidaktik, Organisationsberatung und Supervision; Bildungsforschungsprojekte unter anderem an den Universitäten Hamburg, Greifswald und Essen und am Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen (ZUMA) Mannheim; stellvertretende Sprecherin und Geschäftsführung der Sektion »Bildung und Erziehung« in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS); zurzeit Wissenschaftliche Assistentin an der Universität Rostock und nebenberuflich tätig als Organisationsberaterin, Coach und Supervisorin (DGSv), insbesondere im hochschulischen Feld; Arbeitsschwerpunkte: Transformationen des Wissens im sozialen Wandel, Kontinuität und Wandel der Geschlechterverhältnisse in der Spätmoderne, Soziologie der Bildung und Erziehung, Gleichstellungsbezogene Organisationsentwicklung im Public-Profit-Bereich (Bildungswesen, Verwaltung).

Anschrift

Dr. Heike Kahlert
Universität Rostock
Institut für Soziologie und Demographie
Ulmenstraße 69
D-18057 Rostock
<http://www.sociologie.uni-rostock.de>
e-mail: heike.kahlert@uni-rostock.de