

Einführung

Die Universität hat sich in den letzten Jahren sehr stark verändert, und dieser Wandel hält noch an. Er betrifft ausnahmslos alle Aspekte und Tätigkeitsfelder der Universität: Verändert sind die Organisation ihrer Forschung und ihrer Lehre ebenso wie ihre Verwaltung, Steuerung und Finanzierung, ihre Positionierung und Präsentation im gesellschaftlichen Umfeld, ihre Verbindungen in die gesellschaftliche Umwelt hinein, die inneruniversitären Karrierewege, ihr Umgang mit den Studierenden und denen, die ein Universitätsstudium aufnehmen wollen und vieles mehr. Kurz: Die Institution Universität verändert ihr Gesicht.

Dieser Vorgang ist nicht auf Deutschland beschränkt, sondern vollzieht sich in allen europäischen Hochschulsystemen und – als Wandel der Organisation »Universität« – auch in allen anderen Regionen der Welt (Frank und Meyer 2007). Politisch wird ihre Umgestaltung als Reaktion auf gesamtgesellschaftliche Veränderungen kommuniziert. Zu diesen Veränderungen zählen neue ökonomische Schwerpunkte – die »Wissensgesellschaft« löst die »Industrie«- bzw. die »Dienstleistungsgesellschaft« ab –, ebenso wie die veränderten Parameter sozialstaatlicher Sicherung – Bildungspolitik wird (politisch mehrheitsfähig) zur besten Sozialpolitik ausgerufen. Die Universitäten müssen sich in Folge dessen der gewollten Steigerung der Studierendenzahlen ebenso stellen wie gewandelten Ansprüchen, die an sie gerichtet werden. Der Beitrag der Universitäten zur gesamtgesellschaftlichen Wirtschaftsleistung wird in den Vordergrund gerückt, wenn über Universität diskutiert wird. Von den Universitäten wird die »Produktion« einer ausreichenden Zahl an Fachkräften erwartet. Infolge dessen erlebt die Universität eine Verschiebung von (ergebnisoffener) universitärer Selbstverwaltung hin zur (*output*-orientierten) *Steuerung*. Die manifesten Veränderungen der Universitäten und Hochschulen verbinden sich in Deutschland und vielen anderen europäischen Staaten vor allem mit dem Namen des sogenannten Bologna-Prozesses.

Inmitten dieser Veränderungen fragt sich nun: Was geschieht eigentlich an den Universitäten selbst? Wie läuft angesichts der Veränderungen der universitäre Alltag ab? Nach welchen Prämissen gestalten die Akteure der Universität Lehre, Forschung und Studium? Ist der Wandel des Erscheinungsbildes der Universität auch ein Wandel in ihren Kernbereichen?

Diesen Fragen widmet sich die vorliegende Arbeit. Sie leuchtet das Interieur der Institution Universität aus. Dabei steht explizit die Sicht der Akteurinnen und Akteure im Mittelpunkt, weil nur so zu erfahren ist, was den universitären Alltag im Kern ausmacht. Gestützt auf ein wissenssoziologisches Fundament soll untersucht werden, welche sozial geteilten Wissensvorräte dem Handeln

an Universitäten derzeit zugrunde liegen. Dabei beschränkt sich die Arbeit auf eines der »Kerngeschäfte« der Universität, auf die universitäre *Lehre*.

Warum aber genau die Lehre in den Fokus einer soziologischen Arbeit zur Universität rücken? Dafür gibt es zwei Gründe: Erstens ist die Fokussierung auf die Lehre eine Möglichkeit, zu Aussagen über die gesellschaftliche Einbettung der Universität zu kommen. Die Lehre ist eine prominente Aufgabe der Universität. Ihre Analyse ist der Schlüssel zur Bildungsfunktion der Universität, die derzeit durch die Forderung einer höheren AkademikerInnen-Quote pro Altersjahrgang im Vergleich zu anderen Aufgaben der Universität immer stärker in den Vordergrund zu rücken scheint. Die universitäre Lehre erfährt im öffentlichen Diskurs eine Neupositionierung. Im Bewusstsein der Studierenden ist sehr präsent, dass Bildung geldwertes Kapital ist. Wissen und damit hocheffiziente Formen von Wissensvermittlung werden zur Voraussetzung ökonomischer Wettbewerbsfähigkeit erkoren, akademische Ausbildung soll zur Standardausbildung werden.

Auch aus einem zweiten Grund ist es gegeben, die Lehre in den Fokus einer soziologischen Untersuchung zur Universität zu rücken: Es besteht schlicht eine breite Forschungslücke.¹ Während »Forschungsforschung«, also die Analyse der sozialen Bedingtheit von Wissenschaft und Forschung, mittlerweile ein etabliertes Forschungsfeld ist,² ist bislang noch wenig bekannt über die soziale Bedingtheit der Lehre. Die Lehre aus der Sicht ihrer AkteurInnen hat mit wenigen Ausnahmen (s. dazu S. 89ff. im Kapitel 2) bis zum aktuellen Zeitpunkt kaum gesonderte Beachtung durch Soziologen und Soziologinnen erfahren. Dies mag ein Indikator dafür sein, dass universitäre Forschung und Lehre noch immer als Einheit gedacht werden. In der soziologischen Betrachtung der Institution »Universität« ist die Lehre nur im Tathergang mit Forschung mitbehandelt, selten aber im Fokus betrachtet worden.

Doch die gegenseitige Verschränkung von Lehre und Forschung ist keine Selbstverständlichkeit. In der Praxis ist das keine Neuigkeit, und so ist auch vielfach empirisch gezeigt worden, dass Forschung und Lehre nicht in Eins

1 Ulrich Teichler, eine wichtige Figur in der vergleichenden europäischen Hochschulforschung, kommt in seiner Übersicht zur (vor acht Jahren) aktuellen Hochschulforschung zu einem anderen Befund: Er konstatiert, dass von der Hochschulforschung meist die Bildungsfunktion der Hochschulen in den Blick genommen wird (Teichler 2002: 352). Seine (leider nicht disziplinar oder theoretisch verortete) Zusammenschau der Hochschulforschung zeigt allerdings, dass tatsächlich die Hochschulforschung eher mit Fragen der Steuerung und Institutionalisierung von Bildungsprozessen beschäftigt war. Aus einer anderen Perspektive mag man Teichlers Einschätzung beipflichten: Zur universitären Bildungsfunktion gemeint als *Situation der Studierenden* ist in der Tat viel empirisches Material zusammengetragen worden (s. z. B. Publikationen des HIS zur Hochschulforschung: <http://www.his.de/abt2>; Studierendensurveys des BMBF (aktuell BMBF 2008)). Für eine Zusammenfassung der Forschungsaktivitäten des Kasseler Wissenschaftlichen Zentrums für Berufs- und Hochschulforschung (seit 2006 INCHER Kassel) s. Teichler (2003).

2 Für eine Zusammenstellung wichtiger theoretischer und empirischer Arbeiten auf diesem Feld Weingart (s. 2003).

fallen, ja, dass sie in der Vergangenheit faktisch noch nie in Eins gefallen sind (für empirische Belege s. Schimank 1992, 1995, für historische Diskussionen s. z. B. die Beiträge in Ash 1999). Jedem, der an Universitäten lehrt, ist klar, dass die Verbindung von Forschung und Lehre eine Frage von Interpretation, Auslegung und immer neu zu gestaltender praktischer Umsetzung ist – und nicht selten bleibt sie auch eine nicht einzulösende Idealvorstellung.

Die Lehre nun zu einem eigenständigen soziologischen Forschungsgegenstand zu machen, bedeutet aber nicht, sie von ihrer (möglichen) Verbindung mit Forschung zu entkoppeln. Ziel dieser Studie ist vielmehr, aus dem Blickwinkel der universitären Lehre eine Analyse der Institution Universität zu leisten. Das heißt auch, nach der Bedeutung der Lehre für die Forschung zu fragen.

Warum aber soll aber die Lehre *aus der Sicht der AkteurInnen* betrachtet werden? Die Antwort auf diese Frage ist bereits oben angedeutet worden: Im empirischen Teil der Arbeit interessiert weniger, wie Lehre gesellschaftlich verhandelt wird, wie sie von der Hochschulpolitik gewollt ist, wie sie von der Hochschulleitung gerahmt wird. Im Zentrum des Interesses steht vielmehr, wie sich *tatsächlich* Lehralltag gestaltet, oder genauer: wie diejenigen, die tagtäglich mit Lehre betraut sind, die Aufgabe interpretieren und nach welchen Prinzipien sie ihre Ausführung ausrichten. Gerade im Falle der Universität sind die AkteurInnen von Lehre und Forschung ein neuralgischer Punkt: Ihnen kommt erhebliche Definitions- und Gestaltungsmacht des eigenen Feldes zu.

»It is important, then, to remember the *role of agency* in change: the important role of the reception, interpretation and implementation of new policies and responses to changing environments by academic staff themselves.« (Becher und Trowler 2001, S. 16, Hervorheb. UL; ähnlich auch Becquet und Musselin 2004: 35ff.)

Damit ist die Arbeit einem konstruktivistischen Gesellschaftsbild verhaftet: Sie rückt die Deutung und das Handeln einzelner Akteure als strukturbildend in den Vordergrund. Die Arbeit ist in dem soziologisch-theoretischen Verständnis verfasst, dass Interaktionen für die Konstitution von Gesellschaft *zählen*. Nicht die Organisation Universität wird als die relevante Analyseebene betrachtet, sondern die einzelnen deutenden und damit strukturschaffenden AkteurInnen.

Die universitäre Lehre ausgehend von den Lehrenden zu erforschen, ist auch deswegen gegeben, weil der Anspruch auf die Verbindung von Forschung und Lehre – zentrales Merkmal der Universität – genau in der Person der Professorin zusammenfließt. Die Profession der *academics*³ ist genau von dieser Verbindung gekennzeichnet. Die Profession hat wichtigen Einfluss auf die Geschehnisse

3 In dieser Arbeit werden meistens die fremdsprachigen Begriffe *academics* und *universitaires* benutzt, um die Lehrenden an der Universität zu bezeichnen. Die englisch- und französischsprachigen Bezeichnungen haben kein deutsches Äquivalent. Die zur Verfügung stehenden deutschen Begriffe sind für die zu bezeichnende Gruppe entweder zu eng (»Professorin« schließt sogenannte »Mittelbauangehörige« aus) oder zu weit (»Universitätsangehöriger« schließt »Student« mit ein). Die fremdsprachigen Begriffe bezeichnen genau die gemeinte Gruppe, nämlich Jene, die an der Universität forschend und lehrend tätig sind.

der Universität, sie konkurriert mit der Organisation »Universität« stark um Definitionsmacht. Angesichts der Reformen der Universitätsverwaltung und -steuerung, die zugunsten der Organisation ausfallen, scheint genau ein zentrales Merkmal der Professionalität der *academics*, nämlich ihre Autonomie, nun auf dem Spiel zu stehen:

»Professoren an Universitäten [...] verlieren ihre alte professionelle Identität und Autorität und werden in einfachster Weise nach dem Modell der operanten Konditionierung auf die Erfüllung von vorgegebenen Parametern getrimmt.« (Münch 2009: 77)

Auf die Wissensbestände zu blicken, die universitärer Lehre zugrunde liegen, heißt also, danach zu fragen, ob ProfessorInnen tatsächlich ihre »professionelle Identität und Autorität« verlieren und auf neue Parameter »getrimmt« werden. Oder etwas anders ausgedrückt: Welche Deutungsmacht kommt der Profession der *academics* in der nun neu verhandelten universitären Lehre zu?

In dieser Arbeit sollen allerdings nicht die *academics* insgesamt betrachtet werden, sondern nur die Professoren und Professorinnen. Das ist zwar nicht zuletzt forschungsökonomisch motiviert, aber diese Wahl ist unbedingt auch ganz im Sinne der zentralen Fragestellung der Studie zu interpretieren: Die ProfessorInnen sind angesichts des unsicheren Ausgangs begonnener universitärer Karrierewege und der neuen Vielfalt hochschulischer Statusgruppen die einzige Gruppe unter den *academics*, für die die Lehre einen festen, permanenten Anteil am beruflichen Wirken bis zum Ende des Arbeitslebens ausmacht. Ihre Lehre macht den Nukleus der disziplinären Ausbildung der Studierenden aus. Sie sind am stärksten auf stabile, Routine ermöglichende Deutungen universitärer Lehre angewiesen. Sie sind maßgeblich an der Weitergabe von Deutungen ihrer Tätigkeit an »den Nachwuchs« beteiligt. Gleichzeitig sind sie der Kern der Profession der *academics*.⁴

Das Wissen, das dem Lehrhandeln zugrunde liegt, soll im Rahmen eines *Vergleichs* der deutschen Situation mit der französischen Situation rekonstruiert werden. Bisher ist im Problemaufriss der Arbeit ein *absoluter* Begriff der Institution »Universität« suggeriert worden. Gefragt wurde etwa: Welches sind die Parameter, die die Lehre als einen der Kernbereiche der Universität ausmachen? Wie ist die Universität in ihr gesellschaftliches Umfeld eingebettet? Ob es zulässig ist, in so absoluter Weise von *der* Universität zu sprechen, wird zunächst offengelassen und soll anhand des deutsch-französischen Vergleichs beantwortet werden.

4 Diese Aussage muss allerdings relativiert werden. Sowohl in Europa als auch in den USA wird der steigende Anteil nicht-professoralen Personals an Universitäten registriert und kommentiert. Permanenz in der Beschäftigungssituation, deren Demontage für die OECD-Staaten (mit besonderem Augenmerk auf einige europäische Universitätssysteme) als »Neustrukturierung der Arbeitsverträge« beschrieben wird, wird – mit einem Fragezeichen versehen – als Privileg für Wenige bezeichnet (Enders und Musselin 2008: 134ff.). In den USA motiviert der stetig sinkende Anteil dauerhaft angestellter Lehrkräfte (*tenured staff*) bereits zur Extrapolation der Situation auf eine »Universität ohne ProfessorInnen« (Donoghue 2008).

Mit der Wahl Deutschlands und Frankreichs stehen zwei kontrastreiche Universitäts- und Wissenschaftssysteme im Kern Europas im Blickpunkt. Beide Systeme haben sich sehr unterschiedlich entwickelt. Diesseits des Rheins wurden zu Beginn des 19. Jahrhunderts Universitätsreformen initiiert, die an wissenschaftlichem und wirtschaftlichem Fortschritt ausgerichtet waren. Zur neuen Universitätsverfassung Humboldt'scher Prägung gehörten die fortan hochgehaltenen und zu mythologisierten Formeln gewandelten Schlagworte der »Einheit von Forschung und Lehre«, der »Lehr- und Lernfreiheit« und der »Bildung durch Wissenschaft«. In Frankreich hingegen sind Universitäten, in der Form, in sie heute institutionell bestehen, sehr junge Gebilde, die sich erst seit einigen Jahrzehnten von staatlich-direktiver Lenkung emanzipieren. Die Universitäten wurden einst durch Napoleon nach einer langen Zeit des Niedergangs grundlegend neu verfasst und neu gegründet. Napoleon wies den Universitäten allerdings eine nachrangige Stellung zu. Zur Ausbildungsstätte für gesellschaftlich wichtige Positionen wurden nun stattdessen staatliche Elitehochschulen, die parallel zu den Universitäten gegründet bzw. systematisch ausgebaut wurden und deren explizite Aufgabe die Reproduktion politischer, administrativer und nun auch wirtschaftlicher Eliten war und ist. An dieser dualen Verfasstheit hat sich trotz der unzähligen Reformen des französischen Hochschulwesens bisher nichts verändert. Demzufolge ist auch das Verhältnis der Lehre zur Forschung ganz anders historisch gewachsen.

Die Wissensbestände, die dem universitären Lehrhandeln der ProfessorInnen in Frankreich und Deutschland zugrunde liegen, werden allerdings nicht *ex ante* als Kontrast konzipiert. Vielmehr schließt sich diese Arbeit dem Vergleichsverständnis an, das der sozialwissenschaftlichen Komparatistik zugrunde liegt. Hier werden Ländervergleiche stets in erster Linie als eine *Methode zum Erkenntnisgewinn* (z. B. Kaelble und Schriever 1999, Schriever 2000 bzw. zur Theoriebildung Kohn 1987) angeführt. Kulturen und Gesellschaften sind, dem klassischen Argumentationsgang Friedrich Tenbrucks folgend (Tenbruck 1992), niemals *isoliert* voneinander zu betrachten und zu vergleichen. Eine Idee etwa der Pfadabhängigkeit, also der Abhängigkeit des derzeit Vorfindbaren vom bisher Gewesenen, wie sie in der politikwissenschaftlichen Forschung prominent ist, ist zu erweitern: Gesellschaften sind zu jedem Zeitpunkt *interkulturell*, ihre Geschichte ist immer geprägt von der Wechselwirkung zwischen Kulturen. Damit ist gesellschaftliche Entwicklung keine isolierte »Gesellschaftsgeschichte«, sondern eine Kette von *Kulturbegegnungen* (Tenbruck 1992: 22ff.). Die Vorstellung von voneinander getrennten, nicht diffundierenden Gesellschaften ist ein Artefakt. Diese Wechselwirkung hat für die deutsch-französischen Hochschulentwicklungen insbesondere der französische Historiker Christophe Charle (1994, 1998) ausbuchstabiert, indem er die Orientierung der französischen Universitätsentwicklung an der deutschen Universitätsstruktur des ausgehenden 19. Jahrhunderts aufzeigte. Die Universität ist nach wie vor ein Ort regelmäßiger und vielfältig aufgefächerter Kulturbegegnungen, und zwar sowohl auf der Ebene von Praxis als auch auf der Ebene von Reflexion: Forschungsbiografien,

Forschungskooperationen, aber auch wissenschaftliche Gegenstände sind sehr oft international – und dies gilt auch schon für die Zeit des Studiums.

Im Sinne der Idee von »Kulturbegegnungen« statt isolierten Entwicklungspfaden wendete sich Matthes (1985, 1992) gegen eine (dann eben nicht wirklich) kulturvergleichende Analyse, die auf einem nur *einseitig* abgeleiteten und vorab bestimmten Vergleichspunkt basiert. Einen solchen Vergleich nach nur eigenen Maßstäben bezeichnet er (in Entlehnung des Begriffes bei Stagl, zit. nach Matthes 1992: 84) als *Nostrifizierung*, als Einpassung des »Fremden« in das Vokabular des »Eigenen«. Ein nicht-nostrifizierender Vergleich beruht damit auf der Bereitschaft, sich bei der Interpretation empirischer Daten Selbstverständlichkeiten der eigenen Gesellschaft fremd zu machen (s. auch Bourdieu 1992: 9). Das Ergebnis kulturvergleichender Datenanalyse muss also ein *integrierendes* sein. Zu fragen ist nicht: Wie kann man Universität in Deutschland verstehen und wie in Frankreich? Es ist vielmehr durch den Vergleich in einem »gemeinsamen Denkraum« (Matthes 1992) ein übergreifendes Vokabular zu finden, mit dem die zu rekonstruierenden Wissensbestände angemessen zu beschreiben sind.

Auf welche Weise nun werden die aufgeworfenen Fragen in dieser Arbeit behandelt? Die Arbeit gliedert sich in zwei Teile. Im ersten Teil der Arbeit (Kapitel 1 bis 3) wird das Feld der Universitätsforschung immer im Blick auf die genannten Eckpunkte (Lehre, Perspektive der AkteurInnen, französisch-deutscher Vergleich) entfaltet und wird die Universität als soziologischer Forschungsgegenstand dargestellt. Kapitel 1 behandelt die aktuellen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, denen die Lehre in Frankreich und in Deutschland unterliegt.⁵ Dazu gehören der so genannte Bologna-Prozess ebenso wie universitäre Leitbilder und veränderte Prinzipien universitärer Verwaltung oder mittlerweile eher: universitärer Steuerung. Bisherige soziologische Forschungsarbeiten zur Universität, die sich gewinnbringend für die vorliegende Fragestellung lesen lassen, werden in Kapitel 2 vorgestellt. Kapitel 3 schließlich bildet eine Klammer, mit der sich die Fragestellung der Arbeit, ihr akteursbezogener Blickwinkel und die – wie zu sehen sein wird – sehr disparaten Perspektiven auf die Lehre aus den vorangehenden Kapiteln theoretisch unter ein Dach bringen lassen. Das geschieht, indem individuelle Lehrpraxis als Resultante *sozial geteilter Wissensbestände und Deutungen* aufgefasst wird. Auf diese Weise werden die bestehenden Forschungsansätze integriert, und es wird so eine Möglichkeit eröffnet, einen nur partialisierenden Blick auf einzelne Aspekte universitärer

5 Unter den Rahmenbedingungen sind mitunter Entwicklungen aufgeführt, die erst nach der Datenerhebungsphase (Sommer 2007 bis Frühjahr 2008) auftraten. Da aber die aktuelleren Ereignisse Glieder auf einer Kette zusammenhängender Ereignisse sind, ist ihre Darstellung relevant, weil sie Ausdruck dessen sein mögen, was unter Lehrenden auch schon zum Zeitpunkt der Interviews diskutiert wurde.

Wirklichkeit zu überwinden. Kapitel 3 ist damit gleichzeitig der Ausgangspunkt für das empirische Design der Studie.

Teil II der Arbeit (Kapitel 4 bis 6) ist eine qualitativ-empirische Studie zur Rekonstruktion sozial geteilter Wissensbestände zu universitärer Lehre in Deutschland und Frankreich. In Kapitel 4 wird das methodisch-empirische Vorgehen dargelegt. Kapitel 5 und 6 sind der empirischen Analyse gewidmet. Im fünften Kapitel wird – resultierend aus den wissenssoziologischen Überlegungen in Kapitel 3 – empirisch rekonstruiert, welche Deutungen die Lehrenden bezüglich der Ziele universitärer Lehre haben. Im darauf folgenden Kapitel wird die Deutung der Lehrpraxis selbst in den Blick genommen. Es wird dort näher entfaltet, was sich in Kapitel 5 als zentrales Thema in der Deutung universitärer Lehre abzeichnet: Welches Bild haben die Lehrenden von sich selbst als Lehrende/r und analog dazu von ihren Studierenden?

Kapitel 6 ist modular zu verstehen, und zwar deswegen, weil Erweiterungen denkbar bleiben: Nicht nur die Facette Selbst- und Studierenden-Deutung lässt sich mit Bezug auf die Befunde aus Kapitel 5 rekonstruieren, sondern es ließen sich auch andere Bereiche sozial geteilten Wissens zur Lehre, wie z. B. die Verbindung von Forschung und Lehre oder auch der Stellenwert von Prüfung und Leistungskontrolle, in den Mittelpunkt stellen. Teil II bleibt dennoch nicht unvollständig: Zum einen scheinen diese (und andere) Facetten bei der Behandlung des Selbst- und Studierendenbildes stets mit auf. Zum anderen würden die ausgelassenen Facetten die Ergebnisse aus anderer Perspektive ergänzen, nicht aber grundsätzlich in Frage stellen. Oder anders: Das Ausgelassene würde ähnliche Generalisierungen produzieren wie das Dargestellte.

Im Anhang der Arbeit schließlich sind methodische Anmerkungen zur Auswertung eines zweisprachigen Materialkorpus, Kurzportraits der interviewten GesprächspartnerInnen und die Regeln zur Transkription der Interviews versammelt. Zudem finden sich dort auch ein Glossar zu den in der Arbeit verwendeten französischen Begriffen und ein Abkürzungsverzeichnis.

Nun noch einige Hinweise zur Lektüre der Arbeit: Da die Arbeit auf Deutsch verfasst ist, werden fremdsprachige Zitate dann übersetzt aufgeführt, wenn Wortgruppen oder Satzteile im Fließtext zitiert werden. Eine Ausnahme stellen längere Zitate aus englischen Quellen dar, da Englisch als *lingua franca* gelten kann. Alle in der Fremdsprache belassenen Begriffe sind im Text kursiv gesetzt, um die Lektüre zu erleichtern. Ein weiterer Hinweis zur Lektüre betrifft den Versuch, in geschlechtergerechter Sprache zu schreiben. Es war mir ein Anliegen, beim Verfassen des Textes nicht zu ignorieren oder in Vergessenheit geraten zu lassen, dass mit den allermeisten im Deutschen nur in der männlichen Form gebrauchten Begriffen auch Frauen und Mädchen bezeichnet werden. Weil erstens unter der systematischen Verwendung der weiblichen und männlichen Form der Lesefluss leidet, weil zweitens »*affirmative action*«, also die ausschließliche Verwendung der weiblichen Form die Leserin nicht nur aufweckt, sondern hin und wieder auch in die Irre führt, und weil drittens die ausschließliche Verwendung der männlichen Form unter einmalig per

Fußnote o.ä. vorgenommener Einschließung der weiblichen Form an meiner Intention vorbeigeht, habe ich mich zu einer Mischung der gängigen Formen geschlechtergerechter Sprache entschlossen. Der Text verwendet die männliche und weibliche Form aleatorisch, greift aber auch immer wieder auf die Schreibweise mit Binnen-I (also z. B.: ProfessorInnen) zurück und bleibt insbesondere dort, wo mit der männlichen Form überwiegend Männer gemeint sind (etwa bei Exkursen in die Universitätsgeschichte) bei der männlichen Form. Der scheinbar inkonsequente Umgang mit geschlechtergerechter Sprache geschieht also in der Regel bewusst und ist so gewollt.