

DIE SITUATION VON PROFESSORINNEN
IN HISTORISCHER UND SOZIOLOGISCHER SICHT
dargestellt am Beispiel der Universität-Gesamthochschule Essen
1972–1997
– eine Fallstudie –

Dissertation
zur Erlangung des Grades der Doktorin der Philosophie
Fakultät der Bildungswissenschaften
der Universität Duisburg-Essen

vorgelegt von
Erika Grondstein

Essen

2013

Dekan: Prof. Dr. Horst Bossong

1. Gutachterin: Prof. Dr. Anne Schlüter

2. Gutachterin: Prof. Dr. Sigrid Metz-Göckel

Datum der Disputation: 16.9.2013

Der Lebenslauf ist in der Online-Version aus Gründen des Datenschutzes nicht enthalten.

Inhaltsverzeichnis

1	SONDIERUNG VERSUS KENNTNISNAHME	5
2	FRAU IM JAHRHUNDERTPROJEKT UNIVERSITÄT	12
2.1	Status der (Teil-)Gruppe ‚ <i>Wissenschaftlerin</i> ‘ an der Universität	13
2.2	Vielfältige Informationen – kein schlüssiges Bild	15
2.2.1	Professorinnen an wissenschaftlichen Hochschulen	17
2.2.2	Professorinnen in Spitzenstellungen	18
2.3	Professorinnen in den Statusgruppen	19
2.3.1	Ungleichheit in der Teilhabe	20
2.3.2	Beeinflussende Variable: der Zeitfaktor	22
2.4	Fokus der Untersuchung	22
2.5	Resümee	23
3	ZUGANG ZUM BERUFSFELD WISSENSCHAFT	28
3.1	Die Universität als exklusiver Ort	29
3.2	Akademische Kulturen und Wissenschaft im Wandel	30
3.2.1	Selbststudium von Frauen in geschützten Räumen	31
3.2.2	Frauen erobern die Universitäten	32
3.2.3	Schwierigkeiten der Etablierung	32
3.3	Universitäre Zugangsbedingungen im 20. Jahrhundert	34
3.4	Das Berufsbild Professor	36
3.4.1	Von Erwartung bis Karriereorientierung	37
3.4.2	Konfrontation mit vielen Unwägbarkeiten	41
3.5	Universitäre Gleichstellungspolitik	43
3.6	Resümee	44
4	FRAUENBILDUNG GESTERN UND HEUTE	47
4.1	Frauenbildung erfolgte jahrhundertlang im häuslichen Bereich	48
4.1.1	Allgemeine Schulpflicht für Mädchen und Jungen	48
4.1.2	Höhere Schulbildung für Mädchen	49
4.2	Erste Untersuchungen zum Geschlechterverhältnis	49
4.2.1	Erste wissenschaftliche Untersuchungen	51
4.2.2	Stärkere politische Akzentuierung	51
4.3	Variationsbreite des Handlungsspielraums	54
4.4	Bildungspolitik vor wechselnden Anforderungen	55
4.5	Resümee	57
5	KONZEPTION UND AUFBAU DER UNTERSUCHUNG	58
5.1	Der Bezugsrahmen der Arbeit	59
5.1.1	Das Forschungsfeld – der besondere Aspekt der Forschungsarbeit	63
5.1.2	Die forschungsmethodische Fragestellung	64
5.2	Das Untersuchungsdesign	65
5.2.1.1	Das Sample zur Datenerhebung	67
5.2.1.2	Leitfadenaufbau, Befragung und Auswertung	68

5.3	Resümee	71
6	REFORM DES TERTIÄREN BILDUNGSSEKTORS – INTENTION ,CHANCENGLEICHHEIT‘	73
6.1	Herausforderung durch rasche wirtschaftliche und politische Wandlungen	75
6.2	Konzeption eines neuen Hochschultyps	77
6.2.1	Verankerung in der Bildungspolitik	78
6.2.2	Eine Chance für Wissenschaftlerinnen?	81
6.3	Die Umsetzung in NRW – Errichtung von fünf Gesamthochschulen	81
6.3.1	Vier Institutionen fusionieren zur Gesamthochschule Essen	84
6.3.2	Positionierung der Wissenschaftler(innen) der GHS Essen im WS 1972/73	89
6.3.2.1	Studienbereiche	90
6.3.2.2	Integration des Lehrkörpers verschiedener Vorgängereinrichtungen	92
6.4	Resümee	93
7	ZUR PERSONELLEN INFRASTRUKTUR DER GHS ESSEN	95
7.1	Die Situation in den 1970er-Jahren	98
7.1.1	Vereinheitlichung der Berufsbezeichnungen	99
7.1.2	Professuren in den 1970er-Jahren	106
7.1.3	Zur ‚besonderen‘ Situation lehrender Frauen an der GHS Essen	106
7.1.4	Profilbildung der Universitäten	109
7.1.5	Zusammenfassung	109
7.2	Die Situation in den 1980er-Jahren	110
7.2.1	Die Überleitungsaktion	112
7.2.2	Stagnation	117
7.2.2.1	Qualifizierungsabschnitt Assistent(inn)enstelle	118
7.2.2.2	Problem für Wissenschaftlerinnen?	120
7.2.3	Professuren in den 1980er-Jahren	124
7.2.4	Zusammenfassung	125
7.3	Die Situation in den 1990er-Jahren	128
7.3.1	Frauenbeauftragte und Frauenförderung	128
7.3.1.1	Steigende Studierendenzahlen – Anpassung des Lehrkörpers?	130
7.3.1.2	Abbrüche aus familiären Gründen und Verzicht	131
7.3.2	Die Hürde der Qualifikation	132
7.3.2.1	Die Quotierung in der Diskussion	134
7.3.2.2	Vereinbarkeit von Familie und Beruf	137
7.3.3	Professuren in den 1990er-Jahren	139
7.3.4	Zusammenfassung	141
7.4	UGH Essen – Datenauswertung 1972–1997	142
7.4.1	Stellenausstattung und Entwicklung der Studierendenzahlen	147
7.4.2	Habilitationen an der GHS/UGH Essen	148
7.4.3	Assistent(inn)enstellen 1983–1997	149
7.4.4	Promotionen 1989–1997	150
7.5	Resümee	151
8	FRAUEN AUF IHREM WEG ZUR PROFESSUR	153
8.1	Vom schmalen Berufsangebot zu neuen Möglichkeiten	155
8.2	Makrostrukturelle Gegebenheiten – Zeitaspekte	156

8.3	Der Werdegang der Wissenschaftlerinnen	158
8.3.1	Lebensraum – Einfluss auf das spätere Lebensgefüge	159
8.3.1.1	Elternhaus und Umfeld	160
8.3.1.2	Kindheitserinnerungen der befragten Professorinnen	165
8.3.2	Schulformen – Bildungsgang	173
8.3.2.1	Besuch der Grundschule	174
8.3.2.2	Wege zur Hochschulreife	176
8.4	Sozialbiografisches – Ressourcen, Motivation	181
8.4.1	Gesammelte Erfahrungen	181
8.4.2	Chancen und Belastungen	186
8.4.2.1	Zwischen Habilitation und Berufung	190
8.4.2.2	Qualifikationswege – unterschiedlich in Beginn und Verlauf	192
8.4.3	Voraussetzungen bei Studienaufnahme	193
8.4.3.1	Beeinflussende Bedingungen	195
8.4.3.2	Studienwahl und Studienverlauf	196
8.4.3.3	Letzte Hürde: die Habilitation	202
8.5	Resümee	208
9	EINBINDUNG VON PROFESSORINNEN IN UNIVERSITÄRES LEBEN	211
9.1	Der Statusübergang zur ‚Professur‘	212
9.2	Die Phase der Bewerbung	213
9.2.1	Bewertungsmaßstab	213
9.2.2	Imponderabilien	214
9.2.3	Stigmatisierungsthese	214
9.3	Selbstverständnis und Handlungsspielraum	215
9.4	Partizipation und Einflussnahme	221
9.4.1	Fokus Berufungssituation	222
9.4.2	Auswirkungen geringer Frauenbeteiligung	225
9.4.3	Konfliktkonstellationen	228
9.4.3.1	Die Verbindung von Lehr- und Forschungstätigkeit	229
9.4.3.2	Informationsaustausch und Arbeitszeitstrukturierung	230
9.4.4	Zur Kombination von Berufs- und Privatleben	232
9.4.5	Tiefe Eingriffe in das private Leben	233
9.4.5.1	Langlebige Auswirkungen	234
9.4.5.2	Familienplanung oder Verzicht	234
9.4.5.3	Die angepasste Lebensformung	235
9.5	Lebensverläufe in der Vernetzung	236
9.5.1	Ehe bzw. Partnerschaft und Elternschaft	239
9.5.2	Lösungsversuche zur Vereinbarkeit	243
9.6	Resümee	245
10	ZU GLEICHEN CHANCEN MIT DER BILDUNGSREFORM?	249
10.1	Professorinnen-Präsenz – noch unzulänglich	250
10.1.1	Übervorteilung : Vernachlässigung im Fachbereich 3	251
10.1.2	Zwischenfazit	253
10.2	Zum Umfang der ermittelten Veränderungen	254
10.2.1	Nur Berechtigung oder auch Beteiligung?	254
10.2.2	Erfahrungen und Befund	255

10.3 Die Entwicklungen auf Bundesebene und in anderen Bundesländern	256
10.3.1 Ergebnisse auf der Bundesebene	256
10.3.2 Ergebnisse auf den Landesebenen	257
10.3.2.1 Resultate der Bundesländer im Vergleich	257
10.3.2.2 Resultate in NRW, differenziert nach Universitäten und Universität-Gesamthochschulen 1994	259
10.3.3 Habilitationen von Frauen auf Bundesebene und in NRW	261
10.3.4 Promotionen von Frauen auf Bundesebene und in NRW	261
10.4 Resümee	262
11 DISKUSSION UND AUSBLICK	264
11.1 Einblick in eine neue Institution	265
11.1.1 Mit der Bildungsreform gleiche Chancen?	266
11.1.2 Frauen an der UGH Essen	266
11.1.3 Passung von Lehr- und Forschungstätigkeit	268
11.2 Frauenspezifische Belange	269
11.2.1 Ausstattung zum Verhalten in der Berufswelt	270
11.2.2 Erfahrungen und Umsetzung in das Lebensgefüge	271
11.2.3 Die schwierige Vereinbarkeit von Beruf und Familie	271
11.3 Gleichverteilung, Frauenförderung und Quote	273
11.3.1 Rechtliche Grundlagen des Gleichstellungsgebotes	275
11.3.2 Die Situation für Nachwuchswissenschaftlerinnen	276
11.4 Ausblick	277
12 LITERATURVERZEICHNIS	282
13 ANHANG	318

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Professor(inn)enstellen 1980, 1985 und 1990	6
Abbildung 2: Akademiker(innen)arbeitslosigkeit 1995	14
Abbildung 3: Professuren 1980 an Universitäten und Kunsthochschulen BRD	16
Abbildung 4: Professuren nach Status 1980, 1984	19
Abbildung 5: Professuren 1980, 1984 – Verhältnis ♂:♀	20
Abbildung 6: Professuren 1980, 1984 – Frauenanteil/Gesamtprofessor(inn)enschaft	20
Abbildung 7: UGH Essen – Entwicklung bei Studentinnen und Professorinnen	37
Abbildung 8: UGH Essen – Verhältnis Professor(in):Studierende nach Geschlecht	38
Abbildung 9: Beurteilungsfaktoren einer wissenschaftlichen Laufbahn	40
Abbildung 10: Prägende Phasen der Hochschulentwicklung	56
Abbildung 11: Situation von Professorinnen in historischer und soziologischer Sicht	62
Abbildung 12: Verwendete Transkript-Kennzeichnungen	70
Abbildung 13: Zusammenführung zur Gesamthochschule Essen	85
Abbildung 14: Mitarbeiter(innen) im Gründungsjahr der UGH Essen	89
Abbildung 15: Zusammensetzung der Fachbereiche über 25 Jahre	91
Abbildung 16: Kurzfassung einer Fachbereichsauswertung	97
Abbildung 17: Qualifikation der 1974 per Erlass ernannten Professor(inn)en	100
Abbildung 18: Die vorläufige Gruppierung der Fachbereiche	102
Abbildung 19: Hochschullehrer(inn)en der GHS Essen im WS 1973/74	104
Abbildung 20: Hochschullehrer(inn)en der GHS Essen in den 1970er-Jahren	106
Abbildung 21: UGH Essen, Anträge auf Überleitung in ein Professor(inn)enamtsamt 1983	115
Abbildung 22: Assistent(inn)enstellen an der UGH Essen ab 1983	119
Abbildung 23: Hochschullehrer(inn)en der UGH Essen in den 1980er-Jahren	125
Abbildung 24: UGH Essen: Verhältnis Studierende zu Professor(inn)en WS 1990/91 zu WS 1995/96	130
Abbildung 25: Professuren der UGH Essen in den 1990er-Jahren	140
Abbildung 26: Lehrende an der UGH Essen WS 1973/74–WS 1997/98	143
Abbildung 27: Lehrende an der UGH Essen nach Status WS 1972/73–WS 1997/98	144
Abbildung 28: Verhältnis Professor(inn)en zu Universitätsprofessor(inn)en ab WS 1988/89	145
Abbildung 29: UGH Essen, Frauenanteile im Fachbereich 3 (WS 1973/74–WS 1997/98)	147
Abbildung 30: UGH Essen, Lehrende und Studierende 1980–1995	147
Abbildung 31: Weibliche Studierende – steigende Anteile	148
Abbildung 32: Lehrende und Studierende – Zuwächse	148

Abbildung 33: Assistent(inn)enstellen an der GHS Essen – Entwicklung	149
Abbildung 34: UGH Essen: Promotionen je Fachbereich 1989–1997	150
Abbildung 35: UGH Essen: Promotionen nach Geschlecht	151
Abbildung 36: Altersstreuung der 1999 interviewten Professorinnen	157
Abbildung 37: Besuchte Schulformen der interviewten Professorinnen	177
Abbildung 38: Individuelle Lebensläufe und Qualifikationswege	187
Abbildung 39: Gesetzliche Rahmenbedingungen für Frauen 1905 bis 2000	195
Abbildung 40: UGH Essen: Die familiäre Situation der befragten Professorinnen	233
Abbildung 41: Entwicklung bei den Lehrkräften im Fachbereich 3	252
Abbildung 42: Professuren an Universitäten und Hochschulen BRD 1992, 1997	256
Abbildung 43: Professuren an Universitäten und Hochschulen, Bundesländer 1992	258
Abbildung 44: Professuren an Universitäten und Hochschulen, Bundesländer 1997	258
Abbildung 45: Professuren in NRW (Universität bzw. UGH) 1994	259
Abbildung 46: Professuren in NRW nach Geschlecht (Universität bzw. UGH) 1994	260
Abbildung 47: Habilitationen BRD/NRW, 1992 und 1997	261
Abbildung 48: Promotionen BRD/NRW, 1992 und 1997	261
Abbildung 49: UGH Essen: Weibliche Lehrende und Studierende	267
Abbildung 50: UGH Essen: Betreuungsrelationen	268
Abbildung 51: Professor(inn)en auf Bundesebene 1992–2007 (5-Jahres-Schritte)	278
Abbildung 52: Professor(inn)en in NRW 1992–2007 (5-Jahres-Schritte)	279
Abbildung 53: Professor(inn)en an der UGH Essen 1992–2002 (5-Jahres-Schritte)	279
Abbildung 54: Entwicklung der von Frauen besetzten Professor(inn)enstellen	280

Vorbemerkungen

25 Jahre seit der Gründung einer Institution durchgestanden und bewältigt zu haben legt den Gedanken nahe, in einem Rückblick das Geschehen – so wie es den Alltag der Beteiligten prägte – nachzuvollziehen. Die völlig neue Konzeption dieser Institution, der ‚Gesamthochschule‘, verlangte generell, sich auf andersartige Bedingungen einzustellen. Während einerseits ein seit Jahrhunderten gewachsenes System mit eingespielten Verfahrensweisen als Fundus zur Verfügung stand, das für die Neuerungen Leitlinien bereitstellen konnte, gab es Bereiche, für die noch kein Konzept vorlag. Dazu zählte gleich zu Anfang die Notwendigkeit, eine umfassende Studienreform durchzuführen, die zugleich eine Studienzeiterkürzung beinhalten sollte und später beispielsweise die Notwendigkeit, die Personalstruktur zu ändern bzw. anzupassen.

Andererseits gab es auch Dilemmata, die noch nicht als zu berücksichtigende Aufgabe verstanden wurden. Einer dieser wichtigen Problemstellungen widmet sich die vorliegende Arbeit. Mit der Reform sollte auch der Chancengleichheit gedient werden. Doch dem schmalen Bereich, der weiblichen Wissenschaftlern nach vielen Jahren fortwährender Bemühungen als Arbeitsbereich mit dem Status einer Professorin zur Verfügung stand, war keine Aufmerksamkeit zuteil geworden. Bei Gesprächen mit männlichen Wissenschaftlern/Professoren, die Ende der 1990er-Jahre geführt wurden und sich auf die Anfangsjahre bezogen, äußerten sich einige betroffen darüber, dass ihnen das deutlich ungleiche Verhältnis männlicher zu weiblichen Professoren nicht als ‚problematisch‘ bewusst geworden war.

Bei dieser Gelegenheit danke ich allen Professoren und Professorinnen herzlich, die es mir mit ihren Beiträgen in der Pilotphase dieses Projektes ermöglichten, mich in dieses sehr vielschichtige Thema einzuarbeiten. Die hierdurch gemachten Erfahrungen stützen vor allem die Aussagen in Kapitel 6 und 7.

Ebenso bedanke ich mich herzlich bei allen Professorinnen, die mir im Verlauf eines umfassenden Interviews viel Interessantes zu den Stationen ihres Berufsweges und Aufschlussreiches zu ihrem Arbeitsgebiet berichteten.

Annäherung

Zu Anfang dieser Untersuchung ergaben sich unerwartete Komplikationen; Hindernisse, die die Weiterarbeit zu stoppen drohten. Zur Größe der Gruppe der Professor(inn)en für den Zeitraum von 1972 (Gründung der Gesamthochschule Essen) bis 1997 gab es keine zuverlässigen, verwertbaren Angaben. Es existierten keine Auflistungen, denen neben der Gesamtanzahl der Beschäftigten auch das Geschlecht der Beteiligten zu entnehmen war. Dies korrespondierte, wie sich später zeigte, mit Defiziten in den offiziellen Statistiken des Landes Nordrhein-Westfalen (NRW) und des Bundes, die bis in die 1980er-Jahre hinein Männer und Frauen nicht getrennt aufführten, sondern nur Gesamtzahlen veröffentlichten – eine Besonderheit der Zeitumstände.

Um die begonnene Arbeit weiterführen zu können, gab es nur die Möglichkeit, die Zahlen durch eine Auszählung anhand der Vorlesungsverzeichnisse der GHS Essen (der 25 Jahre von 1972 bis 1997) zu ermitteln. Auf diese Weise war es möglich, anhand manuell erstellter Datentabellen die Anzahl der Hochschullehrer(inn)en nach Männer- und Frauenanteilen wie auch ihre Verteilung auf die Fachbereiche zu ermitteln, damit überprüfbare Ergebnisse zu erhalten und die Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

Aufbau der Arbeit

- Jedem Hauptkapitel folgt ein einführender Hinweis, den anschließenden Angaben wurden Zwischenüberschriften vorgeschaltet.
- Fußnoten befinden sich immer am Ende der Textseite.
- Eingefügte Tabellen und Diagramme, die sich auf übernommene Daten aus amtlichen Verlautbarungen beziehen bzw. vom Statistischen Bundesamt/Landesamt usw. stammen, weisen anschließend immer die Quelle aus.
- Alle anderen Tabellen und Diagramme sind aufgrund eigener Datenerhebungen entstanden – auf einen jeweiligen Hinweis darauf wurde verzichtet. Je nach Zeitraum wurden als Bezeichnung für die Gesamthochschule Essen anfangs GHS, für den Übergang die Doppelung GHS/UGH, später dann UGH gewählt.
- Den Interview-Zitaten aus der Pilotphase 1997/98 konnten keine Seiten- bzw. Zeilennummern beigegeben werden. Zur Kenntlichmachung wurden für die seinerzeit interviewten Professoren und Professorinnen in Klammern gesetzte Vornamen mit dem Zusatz 1997 (Jahr der Befragung) gewählt. Die seinerzeit zusammengestellten Unterlagen und die von der Autorin gefertigte Dokumentation gehören zum Nachlass von Frau Prof. Janshen. Sie befinden sich unter den Zugangsnummern 42/1 und 42/2 im Archiv der UGH Duisburg-Essen; sie werden nach Archivierung eingesehen werden können.

-
- Die im Jahr 1999 interviewten Professorinnen wurden entsprechend der angeführten Aufstellung (vgl. Kap. 8.2) gekennzeichnet mit K0 (wenn deutlich außerhalb der anderen Geburtsjahrgänge liegend) bzw. mit K1, K2 oder K3, jeweils mit der anschließenden Jahreskennung 1999. Alle zu dieser Erhebung gehörenden Unterlagen können bei der Fakultät für Bildungswissenschaften, bei Frau Prof. Anne Schlüter, eingesehen werden.
 - Die Anlagen enthalten Fragebogen und Quelldaten, soweit sie für die Arbeit verwendbar waren.

Einpassung

Quellen meiner wissenschaftlichen Arbeit hinsichtlich der quantitativen Ermittlung des Personenstandes 1972 bis 1997 der GHS/UGH Essen waren ausschließlich die Vorlesungsverzeichnisse. Diese enthielten unterschiedliche Benennungen bzw. Gruppierungen für die an der GHS/UGH tätigen Personen, die für die Auszählung in der dort vermerkten Form übernommen wurden (Abbildung 16: Kurzfassung einer Fachbereichsauswertung). Für die Auswertung selbst wurde eine optimierte Form der Darstellung gewählt.

Veränderungen, die sich im Verlauf der Jahre – beispielsweise durch unterschiedliche Rahmenbedingungen – ergaben, wurden so eingearbeitet, dass wissenschaftliche Aussagen möglich wurden. Zur Vergleichbarkeit der Beschäftigtenzahlen in Jahresüberblicken und Fachbereichsvergleichen musste das Gründungsjahr wegen ungenauer Angaben ausgeklammert werden. Inhaltlich gleiche Personenkreise wurden, differenziert nach Geschlecht, wie folgt zusammengefasst:

- Hochschullehrer(inn)en, Professor(inn)en, Universitätsprofessor(inn)en und Professor(inn)en (letzte parallel ab Mitte/Ende der 1980er-Jahre).
- Hochschulassistent(inn)en und Wissenschaftliche Assistent(inn)en.

Auf eine Auswertung der Vorlesungsverzeichnisse für die Ebene der weiteren wissenschaftlichen und künstlerischen Mitarbeiter(innen) musste u. a. wegen fehlender Angaben zum Geschlecht und der Unmöglichkeit, Rückschlüsse aufgrund eindeutiger Vornamen ziehen zu können, verzichtet werden. Meine wissenschaftliche Arbeit bezieht sich daher in der quantitativen Auswertung auf die Ebene der Professuren und der Assistent(inn)enstellen.

Die Wissenschaftlerinnen des Medizinischen Bereichs¹ konnten wegen des andersgerteten und daher nicht vergleichbaren Zuschnitts ihres Ausbildungsganges und Ttigkeitsbereichs nicht in die Erhebung einbezogen werden.

¹ Die Angaben zum Medizinischen Bereich erschienen noch in den Vorlesungsverzeichnissen der WS 1973/74 bis WS 1975/76.

1 SONDIERUNG VERSUS KENNTNISNAHME

„Soziale Frage
ist in Frageform gebrachte Sozialkritik:

An welchen Mängeln krankt unsere ge-
sellschaftliche Ordnung.

Was ist zu tun, um ihnen abzuhelpfen
und eine Ordnung herzustellen, wie sie
sein soll?“

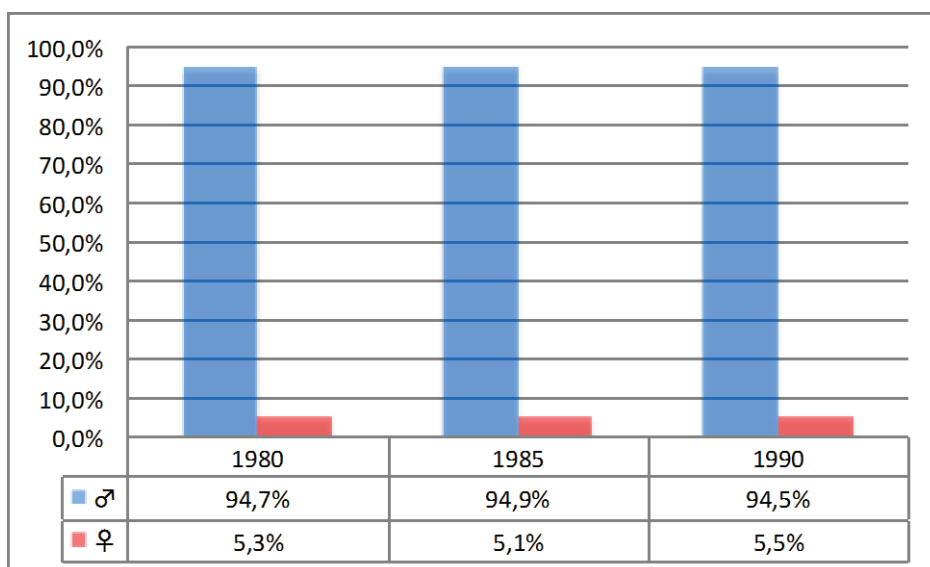
Oswald v. Nell-Breuning
(1997, S. 5)

Es war ein langer Weg zu bewältigen, bis die Nichtbeachtung des überdeutlichen Rückstandes von Frauen im professoralen Berufsfeld ernsthaft als Problem zur Kenntnis genommen wurde.

Mit dem Vorhaben, diese Situation zu beschreiben, ist zwangsläufig die Notwendigkeit verbunden, die Historie mit einzubeziehen. Denn viele der Hemmnisse aus den letzten 100 Jahren sind noch heute zu spüren; Überbleibsel einer eingeübten Grundhaltung, die sich in immer neuen Varianten von Hemmnissen für die Frauen zeigte und zeigt.

Dass Wissenschaftlerinnen bei Berufungen berücksichtigt wurden und Professuren erhielten, war definitiv ein großer Gewinn; den Blick auf ihre Beteiligung am professoralen Personalbestand gerichtet, war jedoch über Jahre hinaus kaum Bewegung festzustellen. Frauen holten in den letzten Jahrzehnten faktisch auf, wenn auch in sehr kleinen Schritten, wie ein Vergleich der Zahlen des Zeitraums 1980–1990 zeigt. So ergibt sich z. B. für das frühere Bundesgebiet (vor 1989) eine Steigerung um nur 0,2 Prozentpunkte.

Abbildung 1: Professor(inn)enstellen 1980, 1985 und 1990



Quelle: Angaben des Statistischen Bundesamtes, Zeitreihen-übergreifend, Zusammenfassende Übersichten 1980–1999, 4 Personal nach Personengruppen HP4i8099 und HP4w8099

Es gibt Evidenzen dafür, resümiert Heide Pfarr (1996), dass entweder Gleichstellungspolitik in Wahrheit nicht stattfindet oder jedenfalls so erfolgreich nicht sein kann, gibt es doch „auf der Ebene der Professuren viele gänzlich frauenlose Fakultäten“ oder aber die wenigen Frauen sind vereinzelt. „Kaum ein zivilisiertes Land leistet sich“, stellt Michael

Daxner fest, „*seit Jahrzehnten eine derartige Missachtung weiblicher Fähigkeiten und Lebensentwürfe wie die deutsche Wissenschaft.*“ (Daxner, 1996, S. 121ff)

Es bedurfte eines veränderten Bewusstseins, um diese Schieflage als veränderungswürdig zu benennen. Dazu war Offenheit vonnöten und die Bereitschaft, sich auf veränderte gesellschaftliche Verhältnisse einzustellen. Dieser Perspektive folgend wird die Grundtendenz der jeweiligen Zeit mit einbezogen, um nachzuzeichnen, wie privates Leben und z. B. politische Entscheidungen miteinander verflochten sind.

Dem Ungleichgewicht zwischen Frauen und Männern in der Professor(inn)enschaft wurde z. B. in der Nachkriegszeit und danach keine sonderliche Bedeutung beigemessen. Es gab zwar „*Demokratisierungsvorstellungen für das öffentliche Leben, auch Diskussionen über Reformen, diese aber machten vor den Toren der Alma mater halt.*“ (Schlüter, 1996, S. 451) Seinerzeit beeinflusste vor allem das Gefühl, „*davongekommen zu sein*“, die alltäglichen Wahrnehmungen, beschreibt Anne Schlüter die Haltung der Menschen jener Zeit (ebd.). Dies stand in Verbindung mit einer Zurückhaltung gegenüber politischen Fragestellungen. Das

„*führte zu einer universitären und wissenschaftlichen Traditionsbildung, die wie in der Zeit vorher fast ohne Frauen verlief (...) und Männer als Studierende und Lehrende privilegiert behandelt wurden.*“ (Ebd.)

Dass Frauen bei Professor(inn)enstellen deutlich unterrepräsentiert waren, wurde als fester und selbstverständlicher Bestandteil der institutionellen und gesellschaftlichen Strukturen zur Kenntnis genommen und nicht hinterfragt.

Seit einigen Jahren ist Bewegung in dieses Verhältnis gekommen. In mannigfaltigen Gleichstellungsdebatten wurden die Bedingungen zur Gleichstellungspolitik an den Hochschulen bis hin zum gesetzlichen Auftrag erarbeitet. Inzwischen werden Frauen häufiger auf Professor(inn)enstellen berufen. Zum Zeitpunkt der Fertigstellung dieser Arbeit (SS 2013) kann anhand der vom Statistischen Bundesamt veröffentlichten Zahlen von einer inzwischen etwas positiveren Entwicklung berichtet werden (vgl. Kap. 11).

Die Untersuchung ging zunächst von der Intention aus, die in einem Lehrforschungsprojekt zusammengetragenen Informationen und gewonnenen Einsichten zu vertiefen. 1997 wurden zum Thema „*25 Jahre Gesamthochschule-Universität Essen*“ Männer und Frauen aus dem engeren und weiteren Umfeld der Universität (Anwohner(innen), An-

gestellte, Studierende und Lehrende) befragt, wie sie aus ihrer jeweiligen Perspektive die Institution Universität-Gesamthochschule Essen wahrnahmen. Es ging dabei um

- das Ansehen der Universität bei Anwohnern im direkt angrenzenden Wohnumfeld ‚Segerothviertel‘,
- die verschiedenen Arbeitsfelder von Frauen im nichtwissenschaftlichen Bereich (z. B. in der Bibliothek),
- die Studien- und anschließenden Berufsmöglichkeiten von Studentinnen der Wirtschaftswissenschaften und
- das Resümee der Ansichten und Erfahrungen von Hochschullehrer(inn)en zum Entstehen und zur weiteren Entwicklung der Reformhochschule.

Die letztgenannte Erarbeitung vermittelte ein gewichtiges Maß an Einblicken in den universitären Alltag der Lehrenden. Damit verbunden waren viele Fragen.

Eine junge Wissenschaftlerin, die im Rahmen dieses Projektes interviewt wurde, gab Einblicke in Begleitumstände der Arbeit im Universitätsbereich. Zugleich signalisierte sie sehr deutlich, dass ein Mehr an Austausch und Miteinander sehr willkommen gewesen wäre:

*„Ich hatte ein einziges Mal in meinem Leben eine Kollegin – und das war ..., mit der hab ich mich unterhalten, eben auch besonders, weil sie ‚ne Frau‘ war.“
(Carolin, 1997)*

Anzunehmen ist, dass das hier angesprochene Verhältnis nicht als Regel zu werten ist, sondern in verschiedenen Disziplinen eine jeweils andere Prägung haben kann. Ebenfalls war der Wunsch herauszuhören, nach Möglichkeit wenigstens überregional mehr Kontakte zu Kolleginnen der gleichen Fachrichtung pflegen zu können, denn

„... die Frauen, die da gemeinsam durchs Studium gegangen sind, die könnten sich ja auch später im Berufsleben unterstützen. Während ..., wenn es nur drei Frauen im Jahrgang sind ...“ (Carolin, 1997)

Die überschaubare Anzahl deutet darauf hin, dass sich möglicherweise die Ausrichtung des Faches auf den Frauenanteil ausgewirkt haben könnte. Diesen Gedanken weiterverfolgend, zeigte ein erster Überblick (WS 1973/74), dass die Zusammensetzung des wissenschaftlichen Personals in den verschiedenen Fachbereichen in der Summe tatsächlich sehr unterschiedliche Anteile von weiblichen und männlichen Beschäftigten aufwies.

Doch nicht nur die abstrakten Zahlen der geschlechtsbezogenen Anteile weckten Interesse, sondern weit mehr noch die Verteilung von männlichen und weiblichen Lehren-

den auf die unterschiedlichen Arbeitsbereiche und Hierarchiestufen, die den sozialen Kontexten und Interaktionen in einem gemeinsamen Arbeitsfeld spezifische Merkmale verleihen. So wirkte das Lehrforschungsprojekt als hilfreiche Informationsgrundlage und erleichterte den Einstieg in das Untersuchungsfeld.

Das Interesse, das durch diese Projektarbeit (Abschluss im Herbst 1998) geweckt worden war, konzentrierte sich in der Folge auf die

- Entwicklung in einem fest umrissenen Segment des Arbeitsmarktes,
- Erfahrungen lehrender Frauen – einschließlich ihrer Laufbahnmuster,
- Entwicklungen bzgl. der Präsenz von Wissenschaftlerinnen im Kollegium.

Ausgehend von Einzelaussagen stellte sich die Frage, ob sich die Geschlechtszugehörigkeit in diesem Arbeitssystem tatsächlich als fassbar und relevant erweisen würde. Der Fokus richtete sich auf Strukturen innerhalb des Arbeitsgebietes, auf Interaktionen sowie Entwicklungen und Fortschritte der immer wieder propagierten Chancengleichheit für Frauen. Damit stellte sich die Frage nach größeren Zusammenhängen. Wie war das Erleben und Verhalten von Individuen in einer Institution und wie waren die komplizierten Verhältnisse und Interaktionsformen innerhalb dieser Organisationsform Gesamthochschule-Universität? Daraus entwickelte sich die Forschungsperspektive, dem Zusammenhang von innen und außen nachzugehen, die verschiedenen Ebenen der Problemstellung zu erarbeiten und neben den Zahlen die Genese dieser Konstellationen zu betrachten.

Um dies zu erforschen, schien eine Fallstudie geeignet, die Wissenschaftlerinnen zu ihrem Werdegang, ihren Lebensumständen sowie den Bedingungen an ihrem Arbeitsplatz und den Einflussfaktoren zu befragen. Damit dient diese Arbeit der Spurensicherung – die Interviews wurden Ende der 1990er-Jahre durchgeführt – und ist als historische Arbeit imstande, Fragestellungen auch historisch einzuordnen. Denn ohne diese Kenntnis über die Geschichte der Benachteiligung von Frauen an der Hochschule und deren Auswirkungen (durch welche, wann, wie stark und wie lange) erfährt möglicherweise nicht der gesamte Fragenkomplex Beachtung bei der Suche nach Lösungen für derzeit anstehende Problemstellungen.

Die vielen zusammengetragenen Daten werden künftig vermutlich nur schwer oder gar nicht mehr zusammenzutragen sein. Das betrifft den Anteil an qualitativer Erhebung, der auf der Befragung von Professorinnen beruht, die diese unruhige Zeit des 20. Jahrhunderts entweder auf dem langen Weg zum Beruf erlebten oder deren berufliche Tätigkeit in der Universität davon mitbestimmt wurde. Die meisten dieser Professorinnen sind mittlerweile emeritiert. Es betrifft weiterhin den Anteil an quantitativer Erhebung, für den in der GHS/Universität für die frühen Jahre keine Aufstellungen zur Anzahl beschäftigter Professor(inn)en, aufgeschlüsselt nach Geschlechtszugehörigkeit, existierten. Festgehalten wurden nach damaliger Gepflogenheit nur Gesamtzahlen. Die in der Arbeit vorgelegten Zahlen wurden per Handauszählung eruiert.

Im ersten Kapitel wird aufgezeigt, welche beobachteten Fakten und Fragestellungen zur Entstehung dieser Arbeit führten. Das zweite Kapitel vermittelt einen Überblick über das Arbeitsfeld Universität für die Gruppe der Professorinnen und zeichnet u. a. die Möglichkeiten, aber auch die Schwierigkeiten einer umfassenden und verlässlichen Informationsgewinnung auf. Danach folgt in Kapitel 3 ein kurzer Abriss des historischen Hintergrundes zur Entstehung des Arbeitsfeldes Universität und – da die deutsche Bildungstradition die Wissenschaft als Männerdomäne auffasste – mit den Einflüssen, die dies für Frauen hatte. Im vierten Kapitel ist dargestellt, ob und wie Frauen im späten 19. und im 20. Jahrhundert – obwohl es ihnen nicht zugestanden war, die für ein Studium erforderliche Vorbildung zu absolvieren – unter Schwierigkeiten und auf unterschiedlichen Wegen dennoch mit zum Teil großem Erfolg wissenschaftlich arbeiteten. Das fünfte Kapitel widmet sich dem Forschungsfeld und dem Untersuchungsplan, die methodische Vorgehensweise wird erläutert und daran anschließend Art und Umfang der Datenerhebung aufgezeigt sowie das Auswertungsverfahren beschrieben. Das sechste Kapitel enthält Informationen zu den Reformplanungen Ende der 1960er-Jahre und deren Durchführung Anfang der 1970er-Jahre, bezogen auf die Essener Gegebenheiten. Hier wurden die bisher selbstständig agierenden Institutionen zur neuen Gesamthochschule Essen zusammengeführt. Das siebte Kapitel enthält die Dokumentation der personellen Infrastruktur dieser Institution in den Jahren 1972–1997. Im achten Kapitel sind die Werdegänge der Professorinnen nachgezeichnet. Sie beginnen bei frühen Erfahrungen und unterschiedlichen Bildungsgängen und beziehen

die vorbereitenden Phasen bis zur Berufung auf die Professur ein. Das Kapitel 9 richtet den Analysefokus auf die Einbindung der Professorinnen in das Universitätsleben und darauf, wie sie selbst ihre Situation im Arbeitssystem ‚Wissenschaft‘ sehen, wie sie ihre Erfahrungen einordnen. Das zehnte Kapitel greift abschließend noch einmal die Faktoren auf, die immer noch der Lösung bedürfen. In Kapitel 11 werden Ergebnisse, verbliebene Fragen und Aufgaben benannt – bis hin zu den Ende der 1990er-Jahre einsetzenden günstigeren Aussichten für Wissenschaftlerinnen auf eine Berufung. Dem folgt ein Ausblick auf die Jahre nach 1997.

Aus dem Verwobensein der verschiedenen Stränge erklären sich diverse Wiederholungen, d. h. das Wiederaufgreifen bestimmter Punkte, die dieselben Probleme jeweils in andere Zusammenhänge stellen.

Die Autorin bringt in diese Untersuchung ihre Kenntnisse als Zeitzeugin ein. Es sind zwar nicht die Erfahrungen einer unmittelbar in ihrem Arbeitsbereich Betroffenen, was die Einhaltung eines gebotenen Abstandes sicherstellt. Vielmehr sind es die Erfahrungen einer mittelbar Betroffenen, die aus eigenem Erleben die allgemeinen Lebensbedingungen, den schmalen Bereich der Bewegungsfreiheit und der Berufschancen für Frauen in den 40er- bis 70er-Jahren des 20. Jahrhunderts kennt – was dem Begreifen und der Kenntlichmachung der größeren Zusammenhänge förderlich ist.

2 FRAU IM JAHRHUNDERTPROJEKT UNIVERSITÄT

„Die Geschichte des Frauenstudiums
ist nicht nur die Geschichte einer langsam sich
vollziehenden Integration des weiblichen Ge-
schlechts in das Bildungssystem,

sie ist auch die heute noch nicht abgeschlossene
Geschichte der Ausgrenzung und Benachteili-
gung von Frauen aus Schulen, Hochschulen und
Universitäten

und damit letztendlich auch aus dem akademi-
schen Arbeitsmarkt

und dem Einfluß auf gesellschaftliches und tech-
nisches Wissen und Handeln.“

Anne Schlüter
(1992, S. 1)

Wissenschaft als Beruf an einem festen Arbeitsplatz zu betreiben, ist Männern wie Frauen gleichermaßen möglich, denn der Weg zur Professur ist beiden Geschlechtern formal geebnet.

Der Bereich, in dem die berufliche Existenz der Gruppe lehrender Männer und Frauen ihren Platz und ihr Betätigungsfeld hat, ist die Universität.² Sie ist insofern auch als ein Ort zu verstehen, an dem die Gruppenangehörigen sowohl als Einzelne in Ausübung ihres Auftrags miteinander in Beziehung treten wie auch als Berufsgemeinschaft mit der Organisationsform über Aufgabenstellungen und Zielvereinbarungen in ständigem Kontakt sein müssen. Auf diese Weise sind sie in Verantwortungskompetenz und -bereitschaft intensiv eingebunden. In diesem Zusammenhang verweist T. Miller auf einen besonderen Aspekt:

„Es geht um die Ressourcen, die Frauen in die Arbeitswelt einbringen. Tatsache ist, dass die Sachprobleme immer komplexer werden. Sie erfordern nicht nur ein Denken in vernetzten Kategorien, sondern auch das Zusammenführen von unterschiedlichem Know-how.“ (Miller, 2001, S. 213f)

Mit einer ausbalancierten Zusammensetzung innerhalb dieser Gruppe kann eine Ver vielfachung von *Bewältigungsstrategien* und von *Gelingen* erreicht werden, was sich aus dem Zusammenwirken unterschiedlicher Kenntnisse und Stärken von männlichen und weiblichen Fachleuten ergibt (vgl. ebd.).

2.1 Status der (Teil-)Gruppe ‚Wissenschaftlerin‘ an der Universität

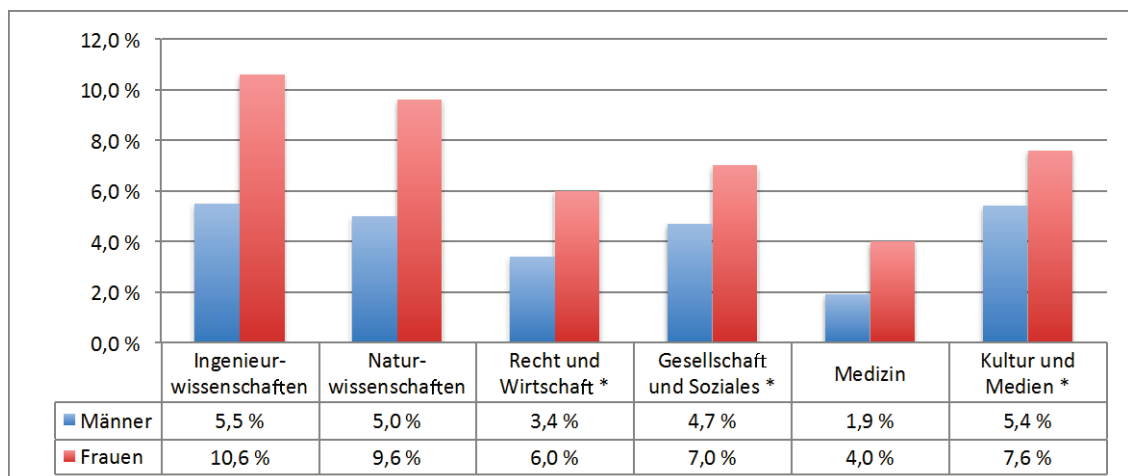
Professorinnen sind wie ihre männlichen Kollegen in einer privilegierten Position. Sie werden von der Gesellschaft als Intellektuelle geachtet und ihnen steht in der Universität der passende Rahmen bereit, um wissenschaftlich arbeiten zu können. Dennoch ist bei gleichen Zugangschancen für Frauen und Männer die Karriereplanung bereits ab der Einstiegsphase in die Universität für Frauen ungleich schwieriger und oft kaum realisierbar.

Für junge Wissenschaftlerinnen, die an der Universität Karriere machen wollen, stellen sich die Perspektiven bisher nicht sehr Erfolg versprechend dar. Seit Jahren unterscheidet sich die Situation für Frauen an deutschen Universitäten und Hochschulen kaum von der in der Wirtschaft: *„Top-Jobs bleiben Männersache. 2,4 % der Frauen mit*

² Universität wird allgemein definiert als ein Ort, an dem Lehrende und Lernende zusammenkommen (universitas magistrorum et scholarium), als eine Institution, die das Promotionsrecht besitzt und zudem auch andere akademische Grade verleihen kann. Diese Beschreibung trifft in neuerer Zeit auf gleichgestellte Hochschulen ebenso zu.

Hochschulabschluß erhalten Spitzenjobs, bei Männern 9,2 %“, teilte das Statistische Bundesamt im Januar 1996 mit (vgl. Stieglitz, 1997). Zweifellos sind Wissenschaftlerinnen bei ihren Aufstiegschancen nicht grundsätzlich und durchgängig benachteiligt, doch ihr Weiterkommen ist stärker als das der Männer dem Einfluss vieler Imponderabilien unterworfen. So ist der Anteil von Frauen, die für eine Tätigkeit als Wissenschaftlerin in unterschiedlichen Bereichen zwar befähigt waren, aber von Arbeitslosigkeit betroffen wurden, in der Regel weit größer als der Männeranteil. Im Jahr 1995 beispielsweise zeichneten sich die Unterschiede deutlich ab – und es betraf alle Bereiche. Frauen waren durchschnittlich weit höher betroffen als Männer.

Abbildung 2: Akademiker(innen)arbeitslosigkeit 1995



*) Ohne Absolventinnen der Lehramter (bei Uni)

Quelle: Mikrozensus Arbeitslosenstatistik, IAB V/4 (aus Parmentier/Schade/Schreyer 1998)

Die Kernfragen der Analyse lassen sich für einen ersten Überblick wie folgt formulieren:

- Wie verlief der Weg der Wissenschaftlerinnen bis zu ihrer Berufung als Universitätsprofessorin?
- Wie erlebten und deuteten sie selbst ihren Karriereweg?
- Wie sah der Hochschulalltag mit all seinen Facetten für die Wissenschaftlerinnen aus?

Bei einem Telefongespräch, das der Terminabsprache für eines der geplanten Interviews diente³, vermittelte eine der lebenserfahreneren älteren Professorinnen sogleich

³ Alle Professorinnen hatten zuvor per Brief Informationen über das Forschungsvorhaben und die Themenstellung erhalten.

ihre Überlegung bezüglich des Rahmens, der für die Untersuchung zu berücksichtigen sein würde: „*Ohne Kenntnis des historischen Hintergrundes ist das nicht zu machen.*“ (Heike, 1999) Frauen und Universität sind also nicht nur in der derzeitigen Beziehung zu betrachten, sondern auch und gerade in der historischen Perspektive. Das Ungleichgewicht zwischen Professoren und Professorinnen sei alles in allem, trotz mancher Fortschritte, noch die Regel und historische Konstellationen reichten mit direkten und indirekten Auswirkungen weit in die nachfolgenden Zeiten hinein (vgl. Heike, 1999).

2.2 Vielfältige Informationen – kein schlüssiges Bild

In diesem Unterkapitel sind Informationen, Beobachtungen und erwähnenswerte Besonderheiten zusammengetragen, die während der Vorbereitungsphase dieser Untersuchung in allgemein zugänglichen Quellen erschienen, mediatisiert in amtlicher Statistik, in Verlautbarungen, Buch- und Aufsatzveröffentlichungen sowie der Tagespresse, die in irgendeiner Weise das Berufsfeld von Professorinnen berührten.

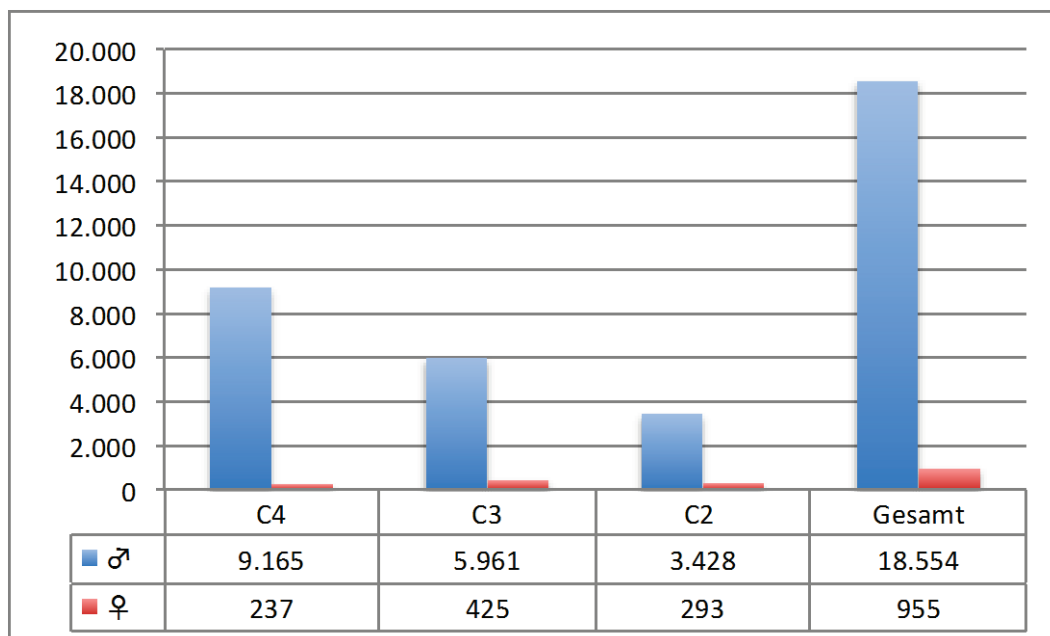
Im Sommer 2001 wurde in der Presse ein willkommener Fortschritt angezeigt. Eine deutsche Tageszeitung titelte: „*Unis haben mehr Professorinnen*“ und offenbarte unter Berufung auf das Statistische Bundesamt, dass „*der Anteil der Frauen an der gesamten Professorenschaft im Jahr 2000 auf 10,5 % gegenüber 9,8 % im Vorjahr*“ kletterte, „*1992 hatte der Anteil (...) noch bei 6,5 % gelegen.*“ (WAZ, 18.7.2001) Anhand dieser Angaben konnte von 1992 bis 2000 ein Aufwärtstrend in der Frauenbeteiligung an Professuren um 4 Prozentpunkte ausgemacht werden. Für veröffentlichte Zahlen dieser Art gilt allerdings: Ohne Einbeziehung des Kontextes sind sie wenig aussagekräftig. Denn innerhalb der Professor(inn)enschaft gibt es verschiedene Statusgruppen und unterschiedlich zugeschnittene Arbeitsfelder. Außerdem ist die Frage nach der Verteilung auf die Hierarchiestufen innerhalb der Professor(inn)enschaft hier ausgespart.

1999 sollten für die Fragestellung die genaueren Beschäftigtenzahlen der GHS Essen sowie Vergleichszahlen zur Beteiligung von Professorinnen auf Landes- und Bundesebene recherchiert werden. Doch es stellte sich heraus, dass erst seit den 1980er-Jahren – nicht durchgängig – geschlechtsspezifisch aufgeschlüsselte Daten der Professor(inn)enschaft existierten. Erst seitdem werden vom Statistischen Bundesamt außer

den Gesamtzahlen auch die jeweiligen Frauenanteile ausgewiesen. In gleicher Weise verfuhr das Landesamt für NRW. Es war also nur bedingt möglich, gesicherte Aussagen für einen großen, zeitlich zusammenhängenden Rahmen über Entwicklungen in der Frauenbeteiligung innerhalb der Professor(inn)enschaft auf Bundes- und Landesebene zu machen. Zur Verfügung standen in beiden Fällen sporadisch erhobene Daten, teilweise jedoch in unterschiedlichen Zuordnungen⁴, die darauf geprüft werden mussten, welche davon für diese Arbeit als Überblick – beispielsweise in 5-Jahres-Schritten – wissenschaftlich verwertbar waren.

Erstmalig für das Jahr 1980 war es möglich, die auf Bundesebene insgesamt 955 vorhandenen Professorinnenstellen korrekt den Hierarchiestufen zuzuordnen. In Abbildung 3 werden die Beteiligungen von Frauen an den Professuren der verschiedenen Besoldungsstufen im Jahr 1980 durch die Farbgebung markiert.

Abbildung 3: Professuren 1980 an Universitäten und Kunsthochschulen BRD



Quelle: Statistisches Bundesamt Wiesbaden, Fachserie 11, Reihe 4.4

Sie verteilten sich mit 237 Stellen auf die höchst dotierten C4-Stellen (2,5 %), mit 425 Stellen auf C3-Stellen (6,7 %) und mit 293 Stellen auf C2-Stellen (7,9 %).

⁴ Das sind z. B. Zusammenfassungen von unterschiedlichen Institutionen, Fachbereichen, Personengruppen und Zeiträumen.

Aus den Zahlen wird angesichts der für Frauen auf niedrigem Niveau verharrenden Fortschritte von C2-Stellen bis hin zu C4-Stellen deutlich, wie gering die Aufstiegschancen für Wissenschaftlerinnen waren. Tangiert wird mit längerer Wartezeit ebenso der private Bereich und es stellt sich die Frage nach der Belastbarkeit von Lebenspartnerschaften sowie die nach der Vereinbarkeit von Beruf mit Familiengründung und den Zeiten für Kindererziehung.

2.2.1 Professorinnen an wissenschaftlichen Hochschulen

Die Institution Universität ist – neben anderen Teilbereichen der Gesellschaft (Sprache, Kultur, Religion usw.) – der spezielle Bildungssektor, in dem studieninteressierte Bürger(innen), ob männlich oder weiblich, nach dem Erwerb der Hochschulreife⁵ Zugang zu verschiedensten Studiermöglichkeiten haben. Dieser Zugang zur Bildung galt lange als eine der wichtigsten Voraussetzungen, um die Chancengleichheit zum Berufsfeld Universität für Frauen zu erreichen.

Für die aktuelle Planung und Einschätzung der zu erwartenden Entwicklung spielen außer den für die Berufswahl unabdingbaren äußeren Bedingungen die bislang gewonnenen Einblicke der jungen Menschen in das Berufsfeld Wissenschaft eine Rolle. Impulsgeber können dabei Anregungen der Schulzeit sein oder Stipendien- und Forschungsförderungen während des Studiums und der Qualifikationsphase.

In welchem Ausmaß junge Frauen letztlich von diesen Errungenschaften profitieren können, wurde und wird häufig von äußeren Bedingungen und Mechanismen beeinflusst. Dabei spielten und spielen, wie in vielen Arbeiten nachgewiesen wurde⁶, neben anderen (evtl. persönlichen, familiären) Gründen auch die Abhängigkeit von der Sozial- und Bildungspolitik, die jeweilige Lage auf dem Arbeitsmarkt und u. U. auch geschlechtsspezifische Belange eine Rolle. Oft kann der eingeschlagene Karriereweg einer jungen Wissenschaftlerin in seiner Entwicklung nicht vorhergesehen werden.

„Das bildungspolitische Problem ist nicht mehr unbedingt der gleiche Zugang zum Studium, sondern ob und wie Frauen und bisher ausgegrenzte Gruppen Wissen-

⁵ Inzwischen ist ein Studium auch mithilfe anderer Zugangsberechtigungen möglich.

⁶ Vgl. dazu u. a. Kleinau/Opitz, 1996; Schlüter, 1987; Kudera, 1985; Allmendinger, 1994.

schaft als Beruf ergreifen und darin bis an die Spitzen der Positionshierarchien gelangen können.“ (Metz-Göckel, 2004, S. 52)

Es wird nicht immer früh genug deutlich, welcher Art eventuell auftretende Schwierigkeiten sein können. So kann beispielsweise eine Stagnation im Beschäftigungsablauf den an Fristen gebundenen Qualifikationsweg gefährden.

Die erwähnte Besonderheit ist nicht als Gefährdung wirksam, kann aber das Arbeitsfeld prägen, was wiederum den Arbeitsablauf als auch die Arbeitszufriedenheit der Wissenschaftlerinnen beeinflussen kann. Heide Pfarrs bereits zitierte Feststellung, es habe gänzlich „*frauenlose*“ Fakultäten gegeben oder Frauen waren „*vereinzelt*“, wurde von einer der Professorinnen im Interview mit ihrer Erfahrung bekräftigt:

„Ich find’ die Rolle, die einzige Frau zu sein, eine nicht [betont] nur unangenehme, sondern im Grunde für eine Frau nicht akzeptable Rolle.“ (Carolin, 1997)

Je nach Zeitpunkt der Berufswahl, dem Abschluss des Qualifikationsweges oder der Wahl der Disziplin können unberechenbare Umstände in dem einen Fall stärker, in einem anderen Fall in geringerem Maße ins Gewicht fallen – oder bestimmend auf die Zusammensetzung der Professor(inn)enschaft und damit auf das Maß der Frauenbeteiligung an Professor(inn)enstellen einwirken.

2.2.2 Professorinnen in Spitzenstellungen

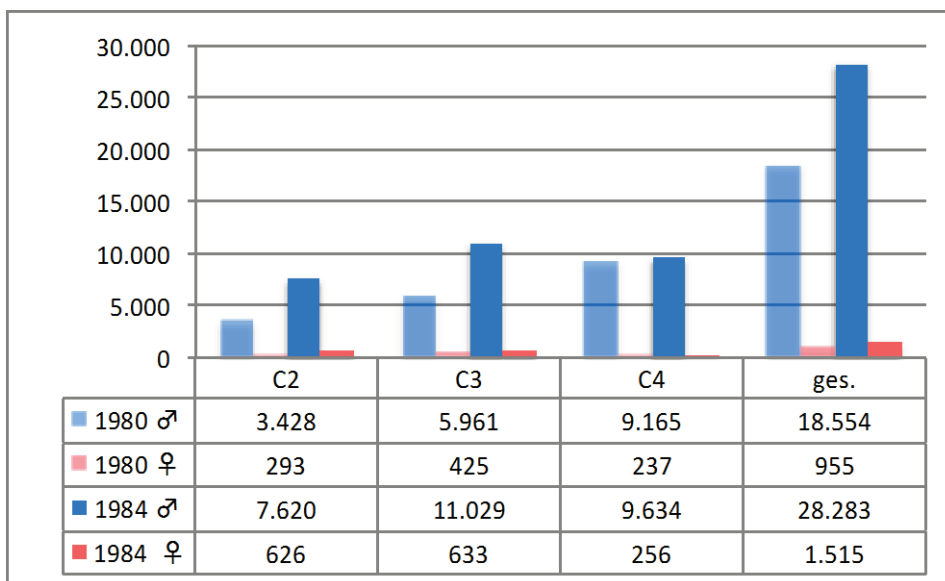
Ganz deutlich in der Minorität sind Wissenschaftlerinnen in den Spitzenpositionen in der vertikalen Linie. In den entscheidenden Positionen sind Frauen noch immer so selten, dass es in der Presse eine besondere Würdigung erfährt, wenn sie in Führungspositionen aufsteigen. Die Überschrift der folgenden Meldung drückt Akklamation aus und belegt gleichzeitig Geschichtskennntnis und das Wissen um die Seltenheit derartiger Berufungen: „*Erstmals geht eine Frau an die Spitze der Uni.*“ (WAZ, 13.1.2000) Eine Wissenschaftlerin wurde gemeinsam mit anderen Kandidaten als befähigt für dieses Amt eingeschätzt und schließlich gewählt.

Gertraud Diem-Wille merkte 1996, vier Jahre zuvor, angesichts der wenigen Frauen in den höheren Hierarchiestufen der Universitäten an, dass seit nunmehr vierzig Jahren versucht werde, „*eine Antwort auf die Frage zu finden, warum Frauen diese Spitzenpositionen nur selten erreichen.*“ (Diem-Wille, 1996, S. 12ff) Damit sind Fragen nach Zusammenhängen und Verkettungen, sind die Fragen nach den Ursachen aufgeworfen.

2.3 Professorinnen in den Statusgruppen

Einen wichtigen Anhaltspunkt bei der Planung einer Wissenschaftskarriere bietet die Beobachtung der Lage auf dem Sektor Professorinnen-Arbeitsplätze. Innerhalb weniger Jahre kann es zu erheblichen Veränderungen kommen. 1984 waren in der Bundesrepublik Deutschland insgesamt 29.798 Professor(inn)en beschäftigt, darunter befanden sich 28.283 männliche und 1.515 weibliche Professoren. In der Verteilung auf die verschiedenen Statusgruppen zeigt sich folgende Zusammensetzung:

Abbildung 4: Professuren nach Status 1980, 1984

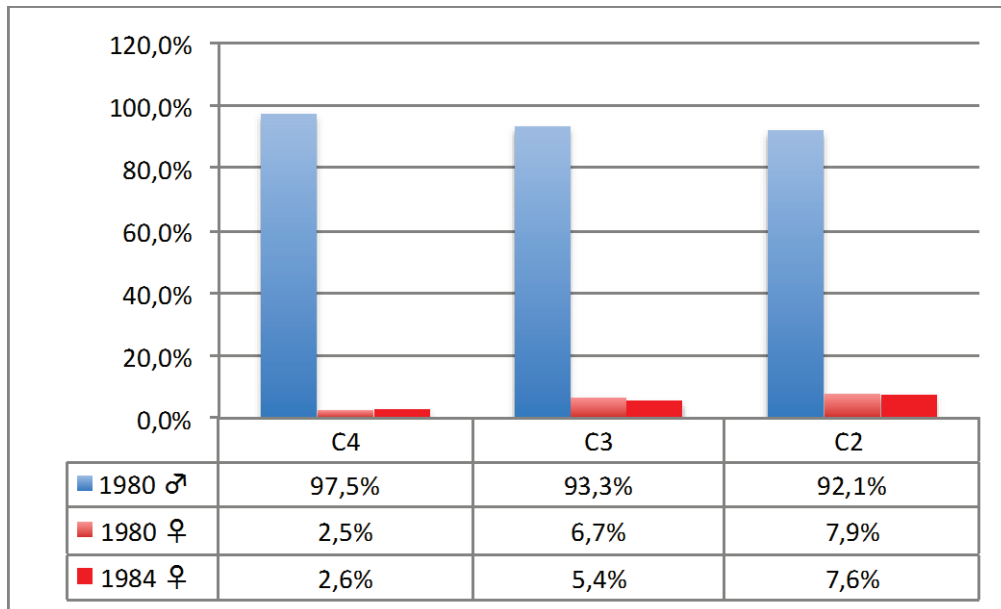


Quelle: Wissenschaftsrat, 1998, S. 34

Von der Zunahme um insgesamt 10.289 Professor(inn)enstellen (1980: 19.509, 1984: 29.798) entfielen

- auf Männer 9.729 Stellen (+ 52 %) und
- auf Frauen 560 Stellen (+ 59 %).

Bezogen auf die jeweilige Statusgruppe 1980–1984 verharrte der Frauenanteil auf niedrigem Niveau. Unter Berücksichtigung der Statusgruppen und Männer und Frauen ins Verhältnis gesetzt ergibt sich folgendes Bild:

Abbildung 5: Professuren 1980, 1984 – Verhältnis ♂:♀

Im Verhältnis zu den Gesamtprofessuren 1980–1984 werden die marginalen Veränderungen der Frauenanteile deutlicher:

Abbildung 6: Professuren 1980, 1984 – Frauenanteil/Gesamtprofessor(inn)enschaft

Jahr	Professuren ♂ + ♀	C2 ♀	C3 ♀	C4 ♀
1980	19.509	1,5%	2,2%	1,2%
1884	29.798	2,1%	2,1%	0,9%

Auffällig ist, dass ein prozentualer Zuwachs von Professorinnen lediglich in der Besoldungsgruppe C2 zu verzeichnen ist. Auf dem Weg zur Besoldungsgruppe C4 – zu einer Stelle mit deutlich besseren Rahmenbedingungen – hat sich der Frauenanteil dagegen verringert.

2.3.1 Ungleichheit in der Teilhabe

Der Wissenschaftsrat führt diesen geringen Frauenanteil unter den Professuren auf historische Gegebenheiten zurück, denn

„erst nach dem Zweiten Weltkrieg hat sich in Deutschland die Bildungs- und Berufsbeteiligung von Frauen entscheidend verändert. Diese im internationalen Vergleich späte Entwicklung einer breiten Beteiligung von Frauen an höherer allgemeiner Bildung, wissenschaftlichem Studium und darauf aufbauenden Berufsfeldern in Deutschland hat Auswirkungen auf die sozialen Strukturen und Mentalitäten, die noch heute Wissenschaft und Forschung bestimmen und Frauen den Zugang erschweren.“ (Wissenschaftsrat, 1998, S. 15)

In den Interviews wurde in dieser Hinsicht mehrfach von durchlebten Schwierigkeiten berichtet.

Im Bericht zur Disparität im Geschlechterverhältnis der Professor(inn)enschaft gibt der Wissenschaftsrat als Grund „*die zu geringe und häufig auch nur befristete Präsenz von Wissenschaftlerinnen im Wissenschaftssystem*“ an, mit dem Ergebnis, dass „*nur wenige Professorinnen in hochschulpolitischen Gremien vertreten*“ seien.⁷ Frauen sind dadurch auch nicht in die Entscheidungskompetenzen eingebunden, wenn es um Fragen des „*akademischen Selbstergänzungsrechts der Hochschulen*“ gehe.⁸

Es handelt sich um ein stereotypes Erklärungsmuster, nach dem es der eher kleinen Frauengruppe im Vergleich zur zahlenmäßig großen Männergruppe an der Chance fehlt, strategischen Einfluss auszuüben oder in die Mechanismen der Berufungspolitik einzugreifen. Denkbar ist, dass es sich dabei um die Formulierung eines Schutzkonstruktes handelt, denn die Probleme dieser und ähnlicher Art, stellte Beate Kraus fest, sind „*oftmals in Strukturen und Funktionsweisen des Wissenschaftsbetriebs selbst zu finden.*“ (Kraus, 2000, S. 31ff) Von besonderem Wert ist es, befindet Kraus, schon länger dabei zu sein und dadurch z. B. gründliche Einblicke in institutionelle Belange zu besitzen und lange Erfahrung in der Gremienarbeit zu haben – darüber verfügten Männer weit eher als Frauen (vgl. Kraus, 2000).

Das Ungleichgewicht zwischen Professoren und Professorinnen sei noch immer die Regel, befand eine der befragten Professorinnen, und je nach Wirkungsbereich unterschiedlich stark ausgebildet. Sie hält es für bedeutsam, zu einem Konsens in dieser wichtigen Grundfrage zu kommen: „*Ich bin der Meinung, dass es ein Recht ist, [energisch] sich das, was da errungen wurde ...*“ (Eva, K1, 483–485, 1999).⁹ Sie setzt dann aufgewühlt aus und erklärt, dass ihr, um diesem Anspruch Geltung zu verschaffen, die Mitwirkung

⁷ Wissenschaftsrat, 1998, S. 34. Die Beschreibung der Situation im Jahr 1997 lautet: „Vier Rektorinnen resp. Präsidentinnen an deutschen Universitäten stehen 148 Rektoren und Präsidenten gegenüber“, sie bestätigt den erheblichen Unterschied.

⁸ Diese Einlassung ist deshalb bemerkenswert, weil der Wissenschaftsrat, angesiedelt auf der Makroebene, beratend und empfehlend sich als steuernder Akteur versteht, vgl. Zimmermann, 2000, S. 19f.

⁹ Erläuterung: Eva ist eine der 1999 interviewten Professorinnen; K1 verdeutlicht die Kohortenzugehörigkeit, die Zahlenfolge 483–485 gibt Zeilenbereiche wieder.

in der Berufungskommission so wichtig sei, denn Frauen seien inzwischen die Startbedingungen eingeräumt, aber oft noch durch hohe Hürden verstellt.

2.3.2 Beeinflussende Variable: der Zeitfaktor

Der Zeitfaktor spielt als eine beeinflussende Größe ebenfalls eine Rolle, was bereits im Pilotprojekt von den befragten Professoren und Professorinnen mehrfach angesprochen wurde.

In dem hier vorliegenden Untersuchungsabschnitt von 1972 bis 1997 brachten Umgestaltungen auf dem Bildungssektor eine ganze Reihe von Veränderungen mit sich, die sowohl die Institution Hochschule wie auch die Beteiligten vor neu formulierte oder andersgeartete Situationen und Aufgaben stellten. Diese historischen Veränderungen werden in Kapitel 6 skizziert und es werden die Rahmenbedingungen aufgezeigt, die damals entscheidenden Einfluss ausübten und teilweise auch heute noch spürbar sind.

2.4 Fokus der Untersuchung

Die Bearbeitung des Themas ‚Situation von Hochschullehrerinnen‘ kann nicht auf den Bereich des Arbeitsfeldes beschränkt bleiben, weil auf dieser Ebene vielfältige Interaktionen ablaufen, die ursächlich weitere Zusammenhänge erkennen lassen. Es müssen also die Hintergründe mit erarbeitet werden, weil ein Arbeitsfeld nicht isoliert von gesamtgesellschaftlichen Gegebenheiten existiert. Diese Dimension zeigt in der Analyse verstärkt Konfliktlagen auf, die gesellschaftlich-politischer Natur sind, und zwar immer dann, wenn die Grundlage für Ungleichgewichte zwischen Individuen oder Gruppen über Normenvorstellungen vermittelt wird, die schließlich zu Nichtbeachtung oder Verletzung der Rechtssphäre des/der anderen führen.

Die Frage, welche Ungleichheiten insbesondere zwischen den Geschlechtern bestanden oder fortbestehen (und warum), fand im Wissenschaftsverständnis lange Zeit keinen Platz. Dass selbst hochgeschätzte (männliche) Wissenschaftler sich diese Problematik nicht bewusst machten, zeigt Dahrendorfs ‚Blindheit‘ in den 1960er-Jahren (vgl. hierzu Kap. 6) gegenüber den Interessen anderer (weiblicher) Wissenschaftler. Dieser zentrale Problembereich mit seinen Widersprüchlichkeiten und Diskrepanzen wurde

erst durch die Frauenforschung aufgegriffen. Trotz der vielfältigen Begründungsansätze für Ungleichheit, die selbst unter den Wissenschaftlerinnen höchst unterschiedlich ausfielen, ist unverkennbar, dass die Forderung nach Öffentlichkeit für Frauen das gemeinsam verfolgte Anliegen war.

Bei aufmerksamer Verfolgung sind in den Medien auch heutzutage immer wieder Meldungen und Artikel zu finden, die inhaltlich Argumente aus den Diskussionen des vergangenen Jahrhunderts wiedergeben, als ‚Chancengleichheit‘ und ‚gleichberechtigte Teilnahme‘ noch kein Thema waren.

Wie sich innerhalb des Zeitraumes von 25 Jahren die besondere Verzahnung systembedingter Problemstellungen in der Bildungspolitik insbesondere für Frauen äußerte, wird in Kapitel 7 aufgezeigt. Es geht dabei um eine Bestandsaufnahme der Frage, ob und ggfs. in welchem Maße gesellschaftliche Belange, politische und bildungspolitische Maßnahmen, die auf soziale Veränderungen abstellten, den Arbeitsbereich Hochschullehrender beeinflussten.

2.5 Resümee

Wissenschaft als Beruf an einer Universität betreiben zu können, ist Frauen seit Jahrzehnten möglich. Dem ging ein langer Kampf um das Recht von Frauen auf Bildung und Studium voraus. Ungleich blieb – trotz des schließlich erreichten Zugangsrechtes – die Anstellung männlicher Wissenschaftler im Vergleich zur Anstellung weiblicher Wissenschaftler. Über viele Jahrzehnte betrug die Beteiligung weiblicher Wissenschaftler mit nur geringfügigen Pendelbewegungen etwa 5 % am Gesamtaufkommen der Professor(inn)enstellen. Die inzwischen höhere Anzahl von Frauenhabilitationen (1985 auf Bundesebene 7,6 % und 1990 11,1 %) fand in der Beschäftigtenzahl noch keine Entsprechung.

Dass dem Stellenwert tiefer gegliederter Angaben über Beteiligungsstrukturen lange Zeit nur geringe Bedeutung zugemessen wurde, zeigt sich z. B. an den Veröffentlichungen des Statistischen Bundesamtes. Bis einschließlich 1979 weist die amtliche Statistik, wie bereits erwähnt, zu den Professor(inn)enstellen nur die erhobenen Gesamtzahlen

aus, gegliedert nach Besoldungsgruppen, doch ohne Aufschlüsselung nach Geschlecht. Erst im Jahr 1980 wurde nach Geschlechtern aufgeschlüsselt.

Schwierigkeiten ergaben sich bei den Gesamtzahlen für den Untersuchungszeitraum auch dadurch, dass die Statistiker(innen) je nach Bedarf oder nach erteiltem Auftrag jeweils unterschiedlich zusammengefasste Erhebungen erstellten (z. B. mit oder ohne Kunstakademien, Sportschulen, Medizin usw.), die daher für diese Arbeit nicht verwertbar waren.

Festzuhalten bleibt: Die ungleiche Beteiligung von Frauen an den Professor(inn)enstellen in vertikaler wie auch in horizontaler Richtung war beobachtbar und bekannt, wurde aber über einen langen Zeitraum hinweg nicht hinterfragt.

3 ZUGANG ZUM BERUFSFELD WISSENSCHAFT

„Völlige Gleichberechtigung der
Geschlechter
auf dem Gebiet der Wissenschaft

nicht mehr kann ich fordern

und mich mit weniger nicht be-
gnügen.“

Hedwig Dohm
(1874, Kap. 11)

Sich mit interessanten Fragestellungen zu beschäftigen, fasziniert zu sein von der Beschäftigung mit bisher unklaren Zusammenhängen, etwas verstehen zu wollen – das war nicht allein an Schulung oder Studium gebunden.

Doch die historische Entwicklung weist Überschneidungen zwischen politisch-rechtlichen und gesellschaftlichen Linien auf. So gab es freie Zusammenschlüsse von Lehrenden und Lernenden, Collegien genannt, bereits im 12. Jahrhundert. Sie standen allen Interessierten offen, die zu forschen und zu lehren sich berufen fühlten oder lernen wollten – sofern es sich um Männer handelte.

3.1 Die Universität als exklusiver Ort

Später institutionalisierte Arbeitsfelder dieser ‚scientific worker‘, die deutschen Universitäten mit Gründungen gegen Ende des 14. Jahrhunderts, waren ausschließlich für Männer vorgesehen. Aus sozialgeschichtlicher Sicht ist zu konstatieren, dass sich diese Ausnahmestellung mit Begünstigungen für Lehrende und Lernende und der Autokratie in allen Bereichen der universitären Welt als Gewohnheitsrecht installierte. Das war in den nachfolgenden Jahrhunderten vielfach der Anlass, den vermeintlichen Besitzstand, das Recht der Selbstverwaltung, die akademische Freiheit und das Selbstergänzungsrecht gegen Einwirkungen von außen zu verteidigen, um die vertraute Form des akademischen Zusammenlebens zu erhalten. Dies zeigt sich in einer Erhebung, die Arthur Kirchhof kurz vor dem Wechsel zum 20. Jahrhundert unter deutschen Professoren, Frauenlehrern und Schriftstellern durchführte. Er konstatiert,

„daß die Professoren auf keinen Fall die Exklusivität der Universität gefährden sowie das ungestörte Lehrervater-Studentsohn-Verhältnis unterlaufen lassen wollten. Die Universität war entschieden eine Männerinstitution und sollte dies auch bleiben.“ (Isensee/Kirchhof, 1987)

Anhand der Ergebnisse dieser Studie lässt sich resümieren, dass Professoren um ihre Privilegien fürchteten und mit Abwehr auf mögliche Veränderungen reagierten. Die Verantwortlichen waren besorgt, dass durch Frauen in der Universität die Exklusivität bedroht sei und eine Abwertung der Profession die Folge sein werde.

Die Institution Universität hat in ihrer Entwicklung bewegte Zeiten erlebt: Ortswechsel, stete Veränderungen der Organisationsform, Umgestaltungen der inneren Strukturen sowie der Inhalte und Ziele. Vielfach reichen diese Veränderungen bis in die heutige Zeit.

3.2 Akademische Kulturen und Wissenschaft im Wandel

Ein umfassender Veränderungsprozess im Universitätswesen postulierte eine deutliche Unterscheidung von Bildung und Ausbildung. Mit einer Neuordnung nach Wilhelm von Humboldts (1767–1835) Vorstellung sollte ausschließlich die Persönlichkeitsbildung das Ziel der Universität sein. Humboldt ging es um eine klare Abgrenzung, um eine deutliche Trennung der Bereiche Bildung als ein ‚Gut an sich‘ und Ausbildung als ein ‚Mittel zum Broterwerb‘. Die so definierte Universität, eine allgemeine, d. h. nicht berufsausbildende Lehranstalt, sollte ausschließlich eine Kenntnisse bereitstellende Institution sein, allein der Einheit von Lehre und Forschung verpflichtet – und sollte nur einem bestimmten Kreis von Knaben und Männern zugänglich sein.

Bildung als geistiges Kapital und zugleich als Schlüssel zur Erreichung hervorgehobener Positionen blieb also bis etwa 1900 aufgrund gesellschaftlicher Übereinkommen hauptsächlich Männern vorbehalten. Dieses Verfahren führte zu reinen Männerwelten in den Bereichen Theologie, Militär, Medizin und Verwaltung. Es vermittelte den Begünstigten das Gefühl solidarischer Bindung und schuf gleichzeitig jene Strukturelemente, die parallel zu dieser Aufwertung des Mannes automatisch zu einer Abwertung von Frauen und zur Festschreibung der ungleichen (Bildungs-)Verhältnisse führten. Sowohl die zugrunde liegende Geschlechterideologie wie auch die rechtliche Ausgestaltung der Gesellschaftsordnung stützten diese Handhabung.

Während sich Männern – durch Teilhabe an Bildung und Ausgrenzung potenzieller weiblicher Konkurrenten begünstigt – Entwicklungs- und Verdienstmöglichkeiten boten, waren die meisten Frauen auf die Ehe zur Versorgung angewiesen, oder – wenn sich das nicht ergab – meist auf den Verbleib im Familienkreis. Der notwendige Freiraum, um Wissen aufzunehmen und sich persönlich entfalten zu können, war in der tradierten patriarchalen Ordnung für Frauen nicht vorgesehen. Ihre Handlungsmöglichkeiten waren dadurch eingeschränkt, dass ihnen die zentrale Voraussetzung für ein Studium fehlte: die geforderte höhere Schulbildung.¹⁰

¹⁰ Allgemein zugänglich war Frauen seinerzeit eine ‚moralisch-didaktische‘ Literatur. Für die Töchter der vermögenden Schichten gab es allenfalls Hauslehrer(innen) oder Gouvernanten.

3.2.1 Selbststudium von Frauen in geschützten Räumen

Die Eignung von Frauen zu wissenschaftlicher Arbeit wurde über viele Jahrhunderte infrage gestellt. Erziehungswissenschaftler des 18. und 19. Jahrhunderts (so auch Pestalozzi und Fröbel) wiesen Mädchen häusliche Tugenden zu. Selbst bei hervorragenden Kenntnissen und Leistungen auf den verschiedensten Gebieten blieben Frauen den herrschenden Normen unterworfen, waren sie der Rolle der Familienfrau verpflichtet. Frauen der gehobenen Kreise konnten ggfs. das aus Büchern der Väter gewonnene Wissen nutzen und auf diesen Gebieten weiter forschen – im geschützten Raum und oft von den Vätern gefördert.

„Und sie reüssierten vor allem dann, wenn sich ein neuer Forschungsweig auftrat. In den Anfängen der Botanik oder Astronomie, als es noch darum ging, grundlegende Daten zu sammeln und auszuwerten, erwiesen die Frauen sich als die geduldigeren und systematischeren Forscherinnen. Sie erledigten Arbeiten, die oft gering geschätzt wurden. Genie war in den Augen vieler etwas anderes und vor allem männlich – das galt bis weit ins 17. und 18. Jahrhundert, in denen sich die modernen Naturwissenschaften herausbildeten.“ (Kerner, EMMA 5/2008)

In den Naturwissenschaften¹¹ hatten Frauen beachtliche Erfolge zu verzeichnen, wenn sie jene Grenzen überschritten, die für Frauen galten. Diese Leistungen wurden in der Regel unterschätzt, nicht genügend gewertet oder gar als „nicht selbstständig erbracht“¹² abgewertet. Oft wurden Ergebnisse unter einem männlichen Pseudonym veröffentlicht bzw. einem Mann zugeschrieben.

Die Möglichkeit, sich im Selbststudium zu bilden, bot sich Frauen mit der Gründung der ersten Frauenklöster. Das Leben in Klöstern und in den weltlicher orientierten Stiften war für Frauen eine Alternative zur Ehe, es eröffnete die Möglichkeit, am kulturellen und geistigen Leben ihrer Zeit teilzunehmen, es bot die Gelegenheit zu Austausch und wissenschaftlicher Arbeit. Einen Freiraum für wissenschaftliche Tätigkeit gab es für Frauen außerdem in Beginenhöfen¹³. Das Beginentum und sein Selbstverständnis sind nach Ute Weinmann der Versuch von Frauen, „die bestehende, sie diskriminierende Wirk-

¹¹ Brugger, 1976, S. 472: „Während das Wort Wissen eine sichere Erkenntnis (Gewißheit), im engeren Sinne eine begründete Erkenntnis und im Gegensatz zum Glauben eine auf eigener Erfahrung und Einsicht beruhende Erkenntnis bezeichnet, meint Wissenschaft nicht eine vereinzelte Erkenntnis, sondern entweder den Inbegriff des menschlichen Wissens der Zeit („die“ Wissenschaft) oder (als „eine“ Wissenschaft) eine Gesamtheit von Erkenntnissen, die sich auf den gleichen Gegenstandsbereich beziehen und untereinander in einem Begründungszusammenhang stehen.“

¹² Eine solche Abwertung widerfuhr Dorothea Erxleben.

¹³ In Beginenhöfen lebten Frauen in freien religiösen Gemeinschaften zusammen.

lichkeit“, die durch Männer kontrollierte Lebens- und Denkweise zu verändern. Die Frauen forderten im Widerspruch dazu auf, „*eigene alternative Identitäten*“ (Weinmann, 1988, S. 13) zu entwickeln.

3.2.2 Frauen erobern die Universitäten

Noch im 19. Jahrhundert herrschte die Auffassung vor, ein Studium sei für Frauen nutzlos, da sie kein öffentliches Amt ausüben dürften. Außerdem läge wirkliches Interesse an der Wissenschaft bei Frauen ohnehin nicht vor (vgl. Otto Weininger, Philosoph, 1880–1903).

Oft waren es die Väter der im privaten Rahmen gut unterrichteten, begabten Töchter, die sich gegen diskriminierende Praktiken wandten und für eine Lockerung der ausgrenzenden Bedingungen eintraten.

Im Jahr 1896 – mit einem Abstand von rund 30 Jahren zu den bereits existierenden Bildungsangeboten für Frauen im Ausland¹⁴ – studierten an deutschen Universitäten ca. 100 Frauen, allerdings nur als Gasthörerinnen. Erforderlich waren dazu in Preußen noch die Genehmigung des Hochschullehrers sowie zusätzlich die des Rektors und des zuständigen Ministers (vgl. Schlüter, 1992). Als erstes deutsches Land ermöglichte das Land Baden im Februar 1900 Frauen ein Studium. Nach und nach konnten Frauen dann auch akademische Grade erreichen.

3.2.3 Schwierigkeiten der Etablierung

Während an der Universität Zürich 1902 die erste Frau habilitierte, wurde in Preußen „*Frauen das Recht auf Habilitation am 29. Mai 1908 durch einen ministeriellen Erlaß ausdrücklich untersagt. Die Position der außerordentlichen Professorin war die Stellung in der Universitäts-Hierarchie, die Frauen maximal erreichen konnten. Mehr war juristisch verboten, auch in der Weimarer Republik.*“ (www.2.gender.hu-berlin)

Die Verleihung des Titels einer „*außerordentlichen Professorin*“ (ebd.) führte für diese Frauen nicht zur Übernahme ins Beamtenverhältnis. Die Zulassung zu Studien und

¹⁴ Die Universität in Zürich nahm als erste Universität Frauen zum Studium an; dort gab es 1867 auch die erste Promotion einer Frau.

Staatsprüfungen beinhaltete seinerzeit nicht gleichzeitig die Billigung einer anschließenden zweckgerichteten Berufsausübung.

Die Zulassung von Frauen zum Studium, heißt es im *Lexikon der Pädagogik*, war ein großer Fortschritt. Doch die Einschränkung auf bestimmte Studien- und Arbeitsbereiche (oder Ausschluss anderer) war eine sehr harte Benachteiligung.

„Seit 1908 werden alle Frauen, die das Abitur bestanden od. das höhere Lehrerinnenexamen u. 2 praktische Jahre gemacht, an allen preußischen Universitäten immatrikuliert. Letzterer Bildungsgang berechtigt aber nur zum Studium der Philologie.“

In der Jurisprudenz kann die Frau promovieren, zu den juristischen Prüfungen wird sie nicht zugelassen.“ (Lexikon der Pädagogik, 1913, S. 722)

Es spiegelt ausgrenzendes Handeln wider, wenn einer promovierten Juristin, der die Fähigkeit zu wissenschaftlichem Arbeiten bestätigt wurde, die nur graduell anders gelagerte Prüfung vorenthalten wurde.

Noch bis zum Ende der Weimarer Republik herrschte die Angst, dass mit der Berufung weiblicher ordentlicher Professoren diesen das Mitspracherecht in der Fakultät zustehe oder gar ein höheres Amt in der Universität. In dem Bemühen, dieser Gefahr entgegenzuarbeiten, schlug der Berliner Gynäkologe Professor Ernst Bumm in einer vielbeachteten Rektoratsrede im Jahre 1917 vor: *„Wenn die Frauen nicht mehr von den Universitäten ausgeschlossen werden könnten, dann müsse zumindest versucht werden, ihre Zahl zu begrenzen.“ (Matthes, 2008)*

Frauen waren bei der Wahl der Fachrichtung auch insofern recht enge Grenzen gesetzt, als es in vielen Studienbereichen ungewiss war, ob darauf aufbauend eine Berufstätigkeit möglich sein würde. Trotz dieser Unsicherheiten waren 1931/32 schon 19 % der Studierenden weiblich, auch die Anzahl der Professorinnen nahm zu, und im Jahr 1933 praktizierten in Deutschland bereits 3.500 Ärztinnen. Dennoch:

„Der Zugang zu entsprechenden beruflichen Anstellungen blieb schwierig, da trotz eines abgeschlossenen Hochschulstudiums Frauen kaum mit Akzeptanz in akademischen Berufen rechnen konnten.“¹⁵

Auch in der folgenden Zeit rissen die Bemühungen, der Beteiligung von Frauen entgegenzuwirken, nicht ab. Noch gegen Ende des 20. Jahrhunderts gab ein Oberlandesgerichtspräsident die Empfehlung aus, künftig für das Richteramt

¹⁵ Wissenschaftsrat, 1998, S. 14. Vgl. auch Picht, 1964.

„keine Examensnoten zu berücksichtigen, weil das – infolge ihrer allgemein besseren Prüfungsleistungen – bedeuten würde, daß »in Bälde überwiegend Frauen in der Justiz tätig« würden – eine Entwicklung, die »erhebliche Probleme wegen der Einsatzfähigkeit« mit sich bringen würde.“ (Der Spiegel, 1986, Nr. 7)

Doch die Entwicklung konnte nicht aufgehalten werden.

3.3 Universitäre Zugangsbedingungen im 20. Jahrhundert

Die Einstellungsvoraussetzungen und Arbeitsplatzbeschreibungen für Professoren und Professorinnen an wissenschaftlichen Hochschulen sind aktuell an rechtlich vorgegebene Bedingungen (gleicher Art) geknüpft. Deren Rahmen wird durch die folgenden Regelungen festgelegt:

- Hochschulrahmengesetz (HRG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 19.01.1999 (BGBl. I S. 18), zuletzt geändert durch Gesetz vom 08.08.2002 (BGBl. I S. 3138)¹⁶,
- Beschluss der Kultusministerkonferenz zur Feststellung der Gleichwertigkeit von Bildungsabschlüssen (Hochschulabschlüsse, Abschlüsse kirchlicher Ausbildungseinrichtungen, Fach- und Ingenieurabschlüsse) im Sinne des Art. 37 Abs. 1 des Einigungsvertrages (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 11.10.1991 in der Fassung vom 18.4.1997).¹⁷

Sie werden ausgestaltet durch Regelungen auf Landesebene.

Freie Stellen werden in der Regel mit Nennung der Dotierung nach dem Bundesbesoldungsgesetz und den geforderten Spezifika von der Hochschule öffentlich ausgeschrieben.¹⁸ Die Voraussetzungen für eine Einstellung an wissenschaftlichen Hochschulen sind laut HRG je nach Fachrichtung:

- ein abgeschlossenes Hochschulstudium (nicht Fachhochschulstudiengang),
- eine Lehrtätigkeit oder Erfahrungen in der Ausbildung (pädagogische Eignung),
- der Nachweis besonderer Befähigung – entweder zu wissenschaftlicher (Promotion) oder künstlerischer Arbeit.

Dazu kommen je nach Fachrichtung bzw. Zuschnitt der Stelle als weitere Bedingung/en in Betracht:

¹⁶ 1999 (BGBl. I S. 18), 2000 (BGBl. I S. 1638), 2001 (BGBl. S. 2785), 2002 (BGBl. S. 693), 2002 (BGBl. I S. 1467), 2002 (BGBl. I S. 3138).

¹⁷ KMK-Beschlussammlung.

¹⁸ Die Veröffentlichungen sind seit einigen Jahren geschlechtsneutral abgefasst, um Männer und Frauen gleichermaßen anzusprechen.

-
- eine Habilitation als zusätzliche wissenschaftliche Leistung oder Nachweise zusätzlicher Leistungen, z. B. auf künstlerischem Gebiet,
 - besondere Leistungen in wenigstens fünfjähriger beruflicher Praxis (davon drei Jahre außerhalb der HS).

Nach internen Beratungen und Überprüfungen kommt mit der öffentlichen Antrittsvorlesung das Bewerbungsverfahren zum Abschluss. In den meisten Fällen erfolgt die Berufung durch die Landesregierung auf Wunsch der Hochschule. Im Verlauf dieser Prozedur können auf Wunsch der Hochschule und/oder nach Maßgabe der Landesregierung bestimmte Dienstobliegenheiten festgelegt werden, wie z. B. durch die Widmung, dass ein bestimmter Aufgabenbereich/Schwerpunkt innerhalb des Lehr- und Forschungsauftrags (Tätigkeitsbeschreibung) in besonderer Weise zu bearbeiten sei.¹⁹

Professoren und Professorinnen erhalten anlässlich ihrer Berufung zur Ausstattung ihres Arbeitsbereichs einen sog. Apparat, dazu zählen der Etat, die Mitarbeiter und Geräte. Der Umfang dieser Ausstattung fällt unterschiedlich aus, weil er abhängig ist von

- der Dotierung der Professor(inn)enstelle (Statusgruppe),
- der Ausrichtung des Fachbereichs²⁰,
- der Zielsetzung und dem Haushaltsplan der Hochschule²¹.

Notwendig ist die Mitarbeit von Professoren und Professorinnen in der Hochschulselbstverwaltung; die gewählten Mitglieder übernehmen Aufgaben in den verschiedenen Organen und Gremien: als Rektor(in), im Senat oder Konvent, in Kuratorien oder Kommissionen, als Dekan(in), als Fachbereichsmitglied usw.

Jene Wissenschaftler(innen), die nach der Habilitation die Lehrbefugnis für ihr Fach, aber noch keine Berufung auf eine Professor(inn)enstelle (mit Beamtenstatus) erhielten, können als Privatdozent(inn)en mit dem höchsten erreichbaren Titel im Angestelltenverhältnis arbeiten, bis der Wechsel – wenn angestrebt – in eine offene Planstelle

¹⁹ Das könnten beispielsweise sein: Bildungsforschung, Erwachsenenbildung, Frauen-/Geschlechterforschung, Ausländerpädagogik, Didaktik des Faches.

²⁰ Eine naturwissenschaftliche Fachausrichtung braucht z. B. eine umfassendere Ausrüstung als ein Fach geisteswissenschaftlicher Ausrichtung.

²¹ Dabei spielen auch die besondere Unterstützung erwünschter Berufungen eine Rolle oder die Abwendung eines drohenden Abgangs geschätzter Professor(inn)en.

möglich ist. Dienstrechtliche Besonderheit ist die Altersbegrenzung bei der Verbeamtung, die bei Überschreitung kritisch werden kann, in begründeten Fällen aber (etwa bei Mutterschaft) Ausnahmen vorsieht.

3.4 Das Berufsbild Professor

Strukturell auf männliche Lebensentwürfe mit ihren Orientierungen und Anforderungsprofilen abgestimmt, bot die Arbeitswelt Universität lange Zeit keinen Platz für Frauen. Welche Situation fanden Frauen, die erst Ende des 19. Jahrhunderts offiziell das wissenschaftliche Terrain betreten konnten, vor? Abgesehen von der verfestigten Organisationsform²² waren es die Inhalte und Ziele der wissenschaftlichen Arbeit. Denn es war die *„Menschen-, Sachen-, Raum- und Zeiterfahrung von Männern, die zu keiner Zeit identisch mit der von Frauen gewesen sein dürfte“* (Hausen/Nowotny, 1986, S. 11), durch die aber die Wissenschaftsarbeit nachhaltig geprägt war. Zudem hatten Gegner des Frauenstudiums – im Interesse der Aufrechterhaltung der bewährten Ordnung und zu deren Legitimation – zu vielfältigen Praktiken gegriffen, um Frauenstudien und weitere Qualifikation zu verhindern. Vielfach negativ konnotierte Zuschreibungen sowie diskreditierende Etikettierungen wirkten noch lange nach.

Das erschwerte den ersten Wissenschaftlerinnen im Universitätsbetrieb die Arbeit und ließ ihnen wenig Raum, ihre eigenen Vorstellungen oder Arbeitsweisen zu entwickeln. Sie sahen sich vielfachen Erwartungen ausgesetzt. Um in die Gemeinschaft integriert zu werden, wurde von den Frauen eine störungsfreie Arbeit bzw. Anpassung in die bewährten Abläufe nach gewohnten Mustern verlangt. Bisher hatten Frauen vorwiegend als Zuarbeiterinnen beeindruckt, sei es als Sekretärin oder Verwaltungskraft – oder als die unterstützende Wissenschaftler-Ehefrau.²³

Forschung und Lehre betreiben Professoren und Professorinnen im Rahmen der vorgegebenen Stellenbeschreibung grundsätzlich in eigener Verantwortung; sie sind dabei

²² „Männer haben, historisch gesehen, Frauen gegenüber voraus, dass zwei der ältesten Organisationsformen gesellschaftlicher Interessen von Männern dominiert wurden: das organisierte Priesteramt und das Militär. Theokratisch-hierarchisch aufgebaut, wurden sie zum Prototyp vieler späterer Organisationsformen, auch von Wissenschaft und Technik.“ (Nowotny, 1986, S. 20).

²³ Die Wissenschaftssoziologin Nowotny nannte es „das unsichtbare Kontingent.“ (Vgl. Nowotny, 1986).

an keine Weisungen gebunden. Zu einem einheitlichen Berufsbild führt das nicht, da durch die verschiedenen Bereiche, in denen Professor(inn)en tätig sind, durch unterschiedliche Anforderungen laut Stellenbeschreibung (Statusgruppe, Zeitfaktor) und die institutionellen Gegebenheiten (Arbeitsplatzgestaltung, Interaktionsmöglichkeiten) die Arbeitsbereiche kaum vergleichbar sind.

Für Berufsanfänger(innen) bedeutet das in vielen Fällen, dass sie ein nur ungenaues Bild vom professoralen Arbeitsgebiet vor Augen haben, selbst wenn sie gewisse Erfahrungen einbringen können, die sie als Studierende machten.

3.4.1 Von Erwartung bis Karriereorientierung

Mit welchen Erkenntnissen und Vorstellungen können Wissenschaftlerinnen den Weg zu ihrem Berufsziel ‚Professorin‘ planen? Die äußeren Bedingungen sind benannt (s. o.) und der zeitliche Rahmen ebenso. Alles beginnt mit einem guten Hochschulabschluss, danach sind im Mittel ca. vier bis fünf Jahre für die Promotion und mindestens weitere vier Jahre für die Habilitation einzuplanen. Noch nicht absehbar ist für angehende Wissenschaftlerinnen zu diesem Zeitpunkt, ob und wie sie in diesem Zeitraum wirtschaftlich abgesichert sein werden und wie die Einstellungschancen sind, wenn ihr Qualifizierungsweg abgeschlossen sein wird.

Sich auf das Vorbild Lehrender stützen zu können, ist für Studierende beim Durchstehen schwieriger Situationen oder bei der Frage einer geplanten Weiterqualifizierung oft wichtig oder gar ausschlaggebend.

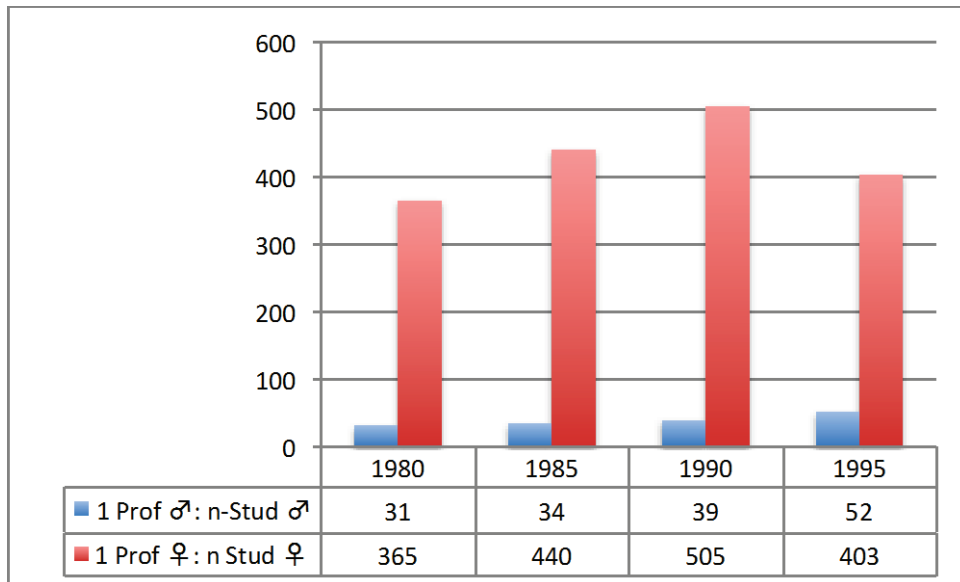
Von 1980 bis 1995 stieg der Anteil von weiblichen Studierenden kontinuierlich von 37 % auf 45 %. Im Vergleichszeitraum stagnierte der Professorinnenanteil bei 5 % und stieg erst 1995 auf 9 %.

Abbildung 7: UGH Essen – Entwicklung bei Studentinnen und Professorinnen

	1980	1985	1990	1995
Studierende ♀	37%	39%	42%	45%
Lehrende ♀	5%	5%	5%	9%

Die Erhöhung des Frauenanteils bei den Professorinnen wirkte sich – auf die reine Prozentzahl gesehen – insgesamt positiv aus. Deutlich wird das nach wie vor vorhandene Ungleichgewicht bei einer Betrachtung der geschlechtsbezogenen Situation.

Abbildung 8: UGH Essen – Verhältnis Professor(in):Studierende nach Geschlecht



Quelle: Anhang 2: Professor(inn)enstellen und Studierende 1980–1995 (NRW)

Wissenschaftler(innen), die als Professor(inn)en erlebt werden, können als Beispiele gelungener beruflicher Integration Vorbilder sein. Ihre Existenz ist ein Beleg dafür, dass wissenschaftliches Arbeiten für diese Frauen reizvoll sein muss.

Orientierung suchende junge Menschen mögen ihr Ziel benennen können, aber bei der Umsetzung unsicher sein. Vor allem in der Phase des Einstiegs fehlt es häufig an genaueren Vorstellungen vom Berufsfeld, an Kenntnissen von der Art und Weise der Arbeitsanforderungen und von möglichen Qualifizierungswegen. Eine gewisse Ratlosigkeit, die in ihrer Anfangsphase aufkam, veranschaulichte eine Professorin mit der aufgetretenen Frage: „*Wie muss man denn als Professorin sein?*“ (Gabi, K2, 630, 1999) Sind mehr oder ganz andere Ressourcen als Intelligenz und Bereitschaft zu harter Arbeit Voraussetzung für eine erfolgreiche Universitätslaufbahn?

Zu fragen ist: Können Professorinnen in solch geringer Anzahl (9 % im Jahr 1995, vgl. Abb. 7: UGH Essen – Entwicklung bei Studentinnen und Professorinnen) einer mehrfach größeren Anzahl weiblicher Studierender Vorbild für eine gelungene Karriere und

für ein selbstverständlich zu erreichendes Ziel sein? Sind bei aufkommenden Fragen Kontaktaufnahme und Beratungsgespräch möglich? Studentinnen wird hier vor allem an Beratung und Hilfestellung von den Wissenschaftlerinnen des eigenen Fachbereichs gelegen sein. Sicherlich ist die Kontaktaufnahme eines Studenten zu einem männlichen Vorbild unter den Professoren und Kontaktpflege viel leichter möglich und durchzuführen, wenn auf einen Professor nur 52 Studenten kommen (s. z. B. 1995, Abb. 8: UGH Essen – Verhältnis Professor(in):Studierende nach Geschlecht).

Aufschlussreich ist die folgende Meldung, die für 1977 bis 1979 den Einflussfaktor der oben entwickelten Überlegungen zu späterer Karriereplanung im wissenschaftlichen Bereich einbezieht.

„Männer haben erheblich größere Chancen als Frauen, sechs Jahre nach bestandener Prüfung zu promovieren (Untersuchungszeitraum 1977 - 1979) und sich neun Jahre danach zu habilitieren. Zuvor schon, in der Betreuung, schnitten männliche Studierende in der Regel besser ab als ihre Kommilitoninnen.“ (BMBW, 1992, S. 116)

Vielfach sind nicht allein die Komponenten ‚persönliche Eignung‘ und ‚Qualifikation‘ die bestimmenden Größen, die über einen erfolgreichen Berufsstart und die Aufnahme einer beruflichen Tätigkeit entscheiden. Hier greifen häufig fremdbestimmte Ordnungen und Normen ein. Für Frauen kann auch ein Verhaftetsein in überkommenen Vorstellungen eine Rolle spielen – sowohl das der Beteiligten im Umfeld wie auch das der eigenen Disposition. Noch immer wirken vor allem die historischen Faktoren auf gesellschaftliches Verhalten mit ein.

Der Blick in die Historie zeigt, dass der Wunsch und die Entscheidung einer Frau, Wissenschaftlerin zu werden, einen schwierigen Verlauf nehmen können. In der privilegierten Stellung einer Hochschullehrerin sind Frauen inzwischen stärker vertreten als z. B. noch in den Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg. Gleichwohl ist sicher, dass Kontakte zu sozialen Netzwerken willkommen sind, da sie differenzierte Unterstützung bieten können.

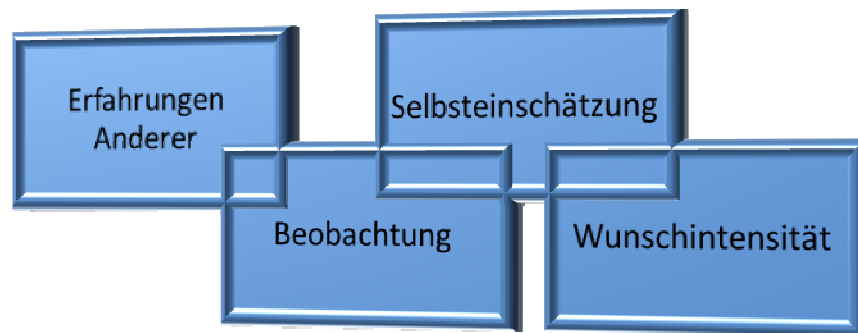
Angehende Wissenschaftlerinnen verfügen häufig nicht über ein reales Bild des Zugangs zum Arbeitsfeld noch zu Details der Arbeitssituation. *„Es ist zu konstatieren, dass*

die Perspektiven zu selten thematisiert werden, einfach zu wenig bekannt sind.“²⁴ Allgemein wird vor einer Entscheidungsfindung zurückgegriffen auf

„Erfahrungen“, die das Individuum macht, [die] als ganz bedeutsam für die Entwicklung von Vorstellungen für Motivationen und Ingangsetzung von Planungen zu sehen sind.“ (Rabe-Kleberg, 1990, S. 10)

Dabei können die übermittelten Erfahrungen der Elterngeneration von Bedeutung sein, Berichte aus dem Freundeskreis liefern eine Ergänzung, Beobachtungen aus der Schulzeit und Informationen aus der Presse den Hintergrund der erlangten Erfahrungen bilden. Folgende vier Faktoren sind für eine vorwegnehmende Beurteilung der wissenschaftlichen Laufbahn und die Motivierung ausschlaggebend:

Abbildung 9: Beurteilungsfaktoren einer wissenschaftlichen Laufbahn



Nicht immer stehen ausreichende bzw. verwertbare Informationen aus dem Bereich der Erfahrungen Anderer zur Verfügung. Vor allem sind es oft warnende Anmerkungen, die verunsichern und den Anfängerinnen zu denken geben. So z. B. die Aussage, dass die wissenschaftliche Laufbahn besonders für eine Frau nicht immer einfach sei. Dadurch können vorhandene Impulse erstickt und Zweifel an der Erreichung des Zieles geweckt werden. Obwohl eine solche Aussage eigentlich nicht falsch ist, handelt es sich doch um eine verallgemeinernde Floskel. Sie bedarf einiger Ergänzungen, weil sie z. B. nichts über förderliche Aspekte aussagt, zu aktuell gefragten Fachbereichen oder zu besonderen Chancen wegen eines bevorstehenden Generationenwechsels in der Professor(inn)enschaft.

²⁴ Professorin einer anderen Universität anlässlich eines abklärenden Vorgesprächs.

Die Karriereorientierung von Nachwuchswissenschaftlerinnen müsse schon früh geweckt und gefestigt werden, präzisierte eine der befragten Professorinnen. *„Wir setzen bei der Motivierung von jungen Frauen an.“ (Jasmin, K2, 47–58, 1999)* Wichtig sei, schon Schülerinnen das breite Spektrum der Wissenschaften zu zeigen; das werde inzwischen an vielen Unis durch Schnupperstudien verwirklicht und mache *„vor allen Dingen mit der Alltagsrealität vertraut.“ (Ebd.)* Bei dieser Gelegenheit könnten wichtige Ratschläge und konkrete Hinweise übermittelt werden. Es ermutige, aus erster Hand Informationen zum Berufsweg als Wissenschaftlerin zu bekommen, über Erwartungen, Ambitionen und angestrebte Zielsetzungen mit Erfahrenen diskutieren zu können. Mit der Partizipation an diesen Erfahrungen ließe sich die Zuversicht junger Frauen stützen, selber erfolgreich sein zu können. Zwar lasse sich die

„Laufbahn eines Hochschullehrers beziehungsweise einer Hochschullehrerin (...) nicht wie eine Beamtenlaufbahn festlegen. Man kann sie jedoch durchaus steuern. Dabei ist es sehr nützlich, den Universitätsbetrieb kennenzulernen und Kontakte zu Professoren zu knüpfen.“ (Jahnel, 2002)

Eine der befragten Professorinnen präzisierte: *„wesentlich ist ein positiver Einstieg zum weiblichen Hochschullehrer“ (Susanne, 1997).* Durch Unterstützung in den entscheidenden Phasen könnte der Mut wachsen, auch größere Herausforderungen anzunehmen. *„Sie sollen sich trauen, Führungspositionen anzustreben, und darauf auch schon in der Schule vorbereitet werden.“ (Susanne, 1997)*

Besonders Kolleginnen in den nicht-frauenspezifischen Fächern sollten die weiblichen Studierenden ermutigen, ein Männer dominiertes Fach zu studieren, dann sei auch das Klima für die Studentinnen anders. *„Und da ist die Ermutigung und das Vorbild ein wichtiger Punkt. Man kann nicht erst bei den Professuren ansetzen, man muss bei der Nachwuchsförderung ansetzen. Es gibt universitätseigene Ursachen. Und da würde ich sagen, da ist die Ermutigung und das Vorbild ein wichtiger Punkt.“ (Vanessa, 1997)*

3.4.2 Konfrontation mit vielen Unwägbarkeiten

Das traditionelle Berufsbild des Professors ist heute für angehende Wissenschaftlerinnen nicht hilfreich; es legt die Anpassung an die bisherigen männlichen Normen nahe. Unter dem Gesichtspunkt der anders gelagerten Bedürfnisse von jungen Frauen geht es vor allem darum, die Probleme der Verhinderung von Wissenschaftskarrieren für diese Gruppe zu untersuchen und zu benennen.

Im Juli 1967 meinten laut einer Allensbach-Umfrage 40 % der Befragten, dass Frauen dieselben Chancen hätten wie Männer (Gruppe 1) – im Oktober 1975 dagegen waren nur noch 23 % der Befragten dieser Meinung (Gruppe 2). Hier stellt sich die Frage nach den möglichen Gründen für diese Abwärtsbewegung.

Lebensverhältnisse im Jahr 1967 (Gruppe 1)

In der Zeit nach 1945 war weiterhin das Leitbild der gesetzlich festgelegten ‚Hausfrauenehe‘ als Lebensform – in Verbindung mit dem dominierenden Mutterbild der Zeit – bestimmend. Recht und Gesellschaft richteten sich ausdrücklich gegen die Berufstätigkeit²⁵ von Frauen. Berufstätig waren junge Frauen in der Regel bis zu einer Ehe, wobei die Berufstätigkeit vielfach mit dem Abschluss einer Lehre endete. Gebildeten Frauen, die z. B. durch eine akademische Ausbildung zu ihrem Beruf gelangt waren (wie Lehrerinnen), widerfuhr die geringschätzigste Etikettierung, ein „Blaustrumpf“²⁶ zu sein, „unweiblich“ zu sein. Rechtlich galten die Bestimmungen des 1958 erlassenen Gleichberechtigungsgesetzes, die dem Ehemann die Verantwortung für die Familie und das alleinige Entscheidungsrecht zusprachen.

Kaum jemandem der Befragten konnten umfassende, persönlich gemachte Erfahrungen mit dem Thema zur Verfügung gestanden haben. So können die Äußerungen der Befragten (dieselben Chancen für Männer und Frauen) in Ermangelung wirklicher Kenntnisse der Ausdruck von Vermutungen gewesen sein.

Lebensverhältnisse im Jahr 1975 (Gruppe 2)

Neu gegründete Universitäten/Hochschulen z. B. schufen für Studierende bessere Bedingungen. Die allgemeine gesellschaftliche Grundhaltung wandelte sich erheblich. Die lebenslange Bindung von Menschen wurde infrage gestellt, Ehen wurden geschieden

²⁵ Dadurch fühlten Ehemänner sich ziemlichem Druck ausgesetzt, denn die Berufstätigkeit ihrer Frauen konnte als Zeichen dafür eingeschätzt werden, dass die Männer nicht genug Geld für ihre Familie verdienten.

²⁶ Duden, Stand 14.2.2013; www.enzyklo.de/lokal/42303, www.lechzen.de/Lexikon/Blaustrumpf.

und freie Lebensgemeinschaften gebildet. Frau und Berufstätigkeit wurden nicht mehr als sich gegenseitig ausschließend betrachtet.

Die Handlungsmöglichkeiten der Menschen hatten sich gewandelt, Informationsgewinnung über das Knüpfen von Kontakten war leichter möglich. Ein gewisser Fundus an Informationen konnte zu sachgerechterer Beurteilung des erfragten Chancenverhältnisses (nur noch 23 %) führen.

Das Bemerkenswerte an den geschilderten Konstellationen ist, dass es eines zeitlichen Abstandes von nur acht Jahren bedurfte, um aufgrund veränderter Sachlagen bei den Befragungen zu einer anderen Einstellung in der Beurteilung möglicher Chancen von Männern und Frauen zu kommen.

Für angehende Wissenschaftlerinnen in dieser Zeit wird diese Entwicklung bei der Beurteilung ihrer Chancen nicht sonderlich motivierend gewirkt haben.

3.5 Universitäre Gleichstellungspolitik

Um die Realisierung der gleichberechtigten Teilhabe von Frauen zu forcieren, wurde bereits 1975 eine Frauenbeauftragte für das Land NRW bestellt. An der UGH Essen wurde diese Einrichtung (Frauenbeauftragte an der Universität) vom Rektorat etwa 1985 geschaffen, mit je einer Frauenbeauftragten für Professorinnen, Mitarbeiterinnen und Studentinnen – noch bevor dies gesetzlich vorgeschrieben war.²⁷

Da es bisher trotz hoher Qualifikation und Arbeitsmotivation nicht zur problemlosen Integration von Frauen gekommen war, sollten sie unter Berücksichtigung der fachlichen Anforderungen und der personellen Verhältnisse im jeweiligen Fach mit dem Ziel berücksichtigt werden, den Frauenanteil zu erhöhen. Der Landtag NRW verabschiedete 1989 ein Gesetz (gültig für den gesamten öffentlichen Dienst), das „*die bevorzugte Einstellung und Beförderung von Frauen bei gleicher Qualifikation unter Wahrung idealer Chancengleichheit und Einzelfallgerechtigkeit vorschreibt, bis ihr Anteil dem der Männer entspricht.*“²⁸ Damit war die Entscheidungsquote angesprochen, die laut Gutachten von

²⁷ LGG für NRW, 2009, insbesondere § 3, 1, 2.

²⁸ Frauenförderungsgesetz vom 31.10.1989, GV NRW, S. 567.

Prof. Benda²⁹ mit der Verfassung vereinbar war und – wenn vom Gesetzgeber beschlossen – auch für Hochschulen gelten sollte.

Den Frauenbeauftragten wurde damit ein Anspruch auf Information und ein Recht auf beratende Teilnahme bei der Behandlung von frauenrelevanten Angelegenheiten in allen Hochschulgremien sowie das Recht zugesprochen, Anträge in frauenrelevanten Angelegenheiten zu stellen (vgl. BLK, 1989). Beschlossen wurden insbesondere folgende Empfehlungen:

- stärkere Rücksichtnahme auf die Biografie von Frauen sowie
- Ausgleich von Nachteilen, die durch die Betreuung und Erziehung von Kindern entstehen.

Eine regelmäßige Berichterstattung zur Beschäftigungssituation und zu eingeleiteten Maßnahmen zur Förderung von Frauen sollten diese Maßnahmen stützen. Mit der Einführung der Berichterstattung und der Einrichtung von Gleichstellungsstellen wurde Frauenförderung etabliert.

An diesen Regelungen für die Einstellungen – im engeren Sinne Quoten – entzündeten sich Diskussionen. Die Berücksichtigung besonderer Belastungen bei der Einschätzung der Qualifikation wurde als Gewährung einer Art von Sozialrabatt für Frauen etikettiert. In sachdienlicher Diskussion müsste eine gute Lösung zu finden sein.

3.6 Resümee

Ein über Jahrzehnte andauerndes Ringen um Würdigung der weiblichen Leistungen auf wissenschaftlichem Gebiet war dadurch gekennzeichnet, dass sich immer wieder Hinderungsgründe auftaten, die für Frauen die Planung und Realisierung einer wissenschaftlichen Laufbahn erheblich schwieriger gestalteten als für Männer. Inzwischen aber wurde guten Frauenleistungen die Anerkennung nicht mehr versagt, zumal auf eine stetig zunehmende Anzahl von Promotionen und Habilitationen von Frauen verwiesen werden konnte.

²⁹ Prof. Dr. Ernst Benda war Präsident des Bundesverfassungsgerichts.

Es gab aber nur wenige Frauen auf einer Professur, die weiblichen Studierenden als Beispiel für den gelungenen Karriereweg in ein interessantes Arbeitsfeld und somit eine erstrebenswerte Zielsetzung dienen konnten.

Eine rechtliche Hürde stand Wissenschaftlerinnen, die die Universitäts-Laufbahn einschlagen wollten, nicht mehr entgegen. Denn die vorgeschalteten Qualifikationsanforderungen, denen sich Wissenschaftler(innen) stellen mussten, wurden Ende des 20. Jahrhunderts – in neueren Fassungen – durch das Hochschulrahmengesetz (HRG) und den Beschluss der Kultusministerkonferenz festgelegt. Sie waren für Männer und Frauen in gleichem Maße verbindlich.

Erreichten Bewerbungen von Wissenschaftler(innen) die Universität bzw. den Fachbereich, waren es die universitätseigenen Strukturen, die den weiteren Weg der Anfrage bestimmten. Anhand verschiedener Kriterien wurde im Bewerbungsverfahren geprüft, ob der Bewerber oder die Bewerberin das Anforderungsprofil erfüllte, der einzubringende Forschungs- oder Vermittlungsschwerpunkt passte oder das bisherige Angebot gar ausweitete. Festzustellen ist, dass vielfach die genaueren Abläufe dieses Verfahrens jungen Wissenschaftler(innen) nicht bekannt waren und sie sich nach Vertragsabschluss in einem etwas anders definierten oder anders dotierten Arbeitsfeld befanden.

Der Einstieg in das Berufsfeld konnte für Anfängerinnen vor allem dann schwierig sein, wenn sie in einem Bereich begannen, in dem nur wenige oder gar keine Frauen/Kolleginnen arbeiteten und es an Austausch und Hilfestellung mangelte (vgl. Pfarr, 1997). Bei der Größe der Universitäten war es nicht einfach, sich über die Fachbereichsgrenzen hinaus auszutauschen. Dann war die Gefahr des Cocoonings gegeben, das abkapselnde Einigeln in den eigenen Bereich. Das verständnisvolle Eingreifen einer Frauenbeauftragten habe dann aber zur Kontaktknüpfung verholfen, wurde in den Interviews berichtet. Der Einsatz einer Frauenbeauftragten, hieß es weiter, sei anfangs unbedingt erforderlich gewesen, um überhaupt auf Schwierigkeiten aufmerksam zu machen, die weiblichen Wissenschaftlern auf ihrem Qualifikationsweg entstehen, wenn zeitliche Engpässe durch familiäre Aufgaben die Erstellung von Promotions- und Habilitationsarbeiten verlangsamten. Die Berücksichtigung von Kindererziehungszeiten hat mancher Wissenschaftlerin die Berufung auf eine Professorinnenstelle ermöglicht.

Als weiterer wichtiger Punkt wurde in den Interviews genannt, dass eine neu zu definierende Art der Verteilung der Lasten auf Väter- und Mütterschultern wünschenswert gewesen wäre – ein ausformulierter Vorschlag dazu habe aber nicht vorgelegen.

4 FRAUENBILDUNG GESTERN UND HEUTE

„Keine Theorie

ist für sich alleine wahr.

Alle Theorien

korrigieren sich aneinander.“

Heinrich Rombach
(1977, S. 274)

Im Laufe mehrerer Jahrhunderte hatte sich die Doktrin verfestigt, allein Männer seien befähigt, wissenschaftlich zu arbeiten und in der Lage, die Geschicke einer Familie, einer Gruppe oder einer größeren Gemeinschaft zu lenken.

Entsprechend konnten junge Männer Schul- und universitäre Ausbildung in Anspruch nehmen. Für Frauen gab es eine Ausbildung vergleichbarer Art nicht. Wissenserwerb über die üblichen Kenntnisse hinaus (Handarbeiten, Musik, Lesen und Schreiben, Sprachen) war weiblichen Angehörigen der gehobenen Stände (Bürgertum, Adel) – in Grenzen – nur innerhalb des privaten Raumes (Familie, Ehemann) möglich.

4.1 Frauenbildung erfolgte jahrhundertlang im häuslichen Bereich

Bereits im Mittelalter und in der Frühen Neuzeit gab es Literatur, die sich direkt an Frauen richtete, die sog. Ehe-Literatur. Damit verbunden war eine „*an Mädchen und Frauen adressierte Erwartungshaltung hinsichtlich ihres Verhaltens*“ (Bennewitz, 1996, S. 24f). Dazu kam die religiös ausgerichtete Erbauungsliteratur, der erst im Verlauf des 18. Jahrhunderts Romane folgten. Erst Ende des 18. Jahrhunderts gab es entsprechende Literatur von Frauen für Frauen. „*Die literarische Formulierung von Erziehungs- und Verhaltenslehren für Frauen sollte hierzulande noch lange männliches Vorrecht*“ (ebd.) bleiben.

Frauen, die wissenschaftlich forschen und arbeiten wollten, hatten mit großen Schwierigkeiten zu kämpfen, was in der Öffentlichkeit bis in das 19. Jahrhundert kaum Aufmerksamkeit erhielt. Selbst bei hervorragenden Kenntnissen und Leistungen auf den verschiedensten Gebieten waren Frauen den herrschenden Rollennormen unterworfen. Daher wurden Frauen, die Besonderes leisteten, als Ausnahmen wahrgenommen. Oft handelte es sich um Frauen, die von ihren Vätern gefördert worden waren. Im 18. Jahrhundert wurde einigen von ihnen sogar der Dokortitel verliehen, was aber nicht dazu führte, dass sie dem Gelehrtenstand zugerechnet wurden. Die Universitäten sowie Mitgliedschaften in Gelehrtengesellschaften blieben für sie tabu.

4.1.1 Allgemeine Schulpflicht für Mädchen und Jungen

Eine Wende in der Mädchen- und Frauenbildung gab es erst im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts. Bei der staatlichen Einführung der allgemeinen Schulpflicht wurden Mädchen mit einbezogen. Diesen wichtigen Schritt hält Dörte Gernert fest:

„Zur Zeit der Reichsgründung von 1871 kann die allgemeine Schulpflicht im deutschsprachigen Raum als eingeführt gelten. (...) Die Schulpflicht galt für Jungen und Mädchen gleichermaßen.“ (Gernert, 1996, S. 85)

Es handelte sich um einen Elementarunterricht, „der Mädchen der Unter- und Mittelschicht auf ihre Rolle als Erwerbstätige, Hausfrau und Mutter“ (ebd., S. 86) vorbereitete. Zu dieser Zeit erhielt das Thema der Berufstätigkeit von Frauen nicht nur innerhalb der ersten deutschen Frauenbewegung viel Gewicht. Diskutiert wurden Berufe wie Sekretärin, Telefonistin oder Lehrerin.

4.1.2 Höhere Schulbildung für Mädchen

Noch vor 1900 forderten Vertreterinnen der ersten deutschen Frauenbewegung (vgl. Dohm, Lange, Kettler, Gaudig) und verschiedener Bildungsvereine die Einrichtung eines höheren Mädchenschulwesens, damit „die Frau gleich dem Manne zum Studium aller Wissenschaften Zutritt haben soll“ (Kettler, zitiert nach Kleinau, 1996, S. 125). Die auf unterschiedlichen Ansatzpunkten beruhenden Forderungen hatte ein gemeinsames Ziel: Öffnung der Universitäten für Frauen.

„Demgegenüber zeigten die Regierungen der deutschen Länder an der Entwicklung des höheren Mädchenschulwesens im 19. Jahrhundert zumeist ausgesprochenes Desinteresse, fehlte doch das wichtigste Motiv für die Staaten, die Rekrutierung des eigenen Beamtennachwuchses.“ (Ehrich, 1996, S. 130)

In Berlin wurden 1893 auf Betreiben des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins Selbsthilfeeinrichtungen eröffnet, „um auf die Prüfung an Schweizer Universitäten und ab 1893 auf das deutsche Abitur vorzubereiten.“ (Nieswandt, 1996, S. 183) Erst mit der Mädchenschulreform von 1908 war diese Ausbildung den Inhalten und Strukturen der höheren Jungenschulen gleichgestellt und die allgemeine Hochschulreife für Frauen durchgesetzt (vgl. Nieswandt, 1996, S. 185). Die Aufarbeitung dieser Entwicklung geschah erst in den 1960er- und 1970er-Jahren durch Vertreterinnen der zweiten deutschen Frauenbewegung.

4.2 Erste Untersuchungen zum Geschlechterverhältnis

Die politischen Auseinandersetzungen im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts in Deutschland waren geprägt vom Bewusstwerden der Geschlechterungleichheit auf allen gesellschaftlichen Ebenen. Ansgar Weymann argumentiert, es gehe bei solchen

Prozessen des sozialen Wandels um die Beziehungen zwischen institutionellen und strukturellen Veränderungen einerseits und individuellen Lebensläufen und Biografien andererseits. Insofern gehörten makro-struktureller Wandel und mikro-individuelle Lebensverläufe konstitutiv zusammen (vgl. Weymann, 1998, S. 258). Erste Untersuchungen von Vertreterinnen der Frauenbewegungen wie z. B. Anja Meulenbelt (1986) widmeten sich den Sozialisationsprozessen beider Geschlechter und der Frage, in welchem Maße die Normen der jeweiligen Gruppe von den einzelnen Personen übernommen und verinnerlicht wurden/werden – und wie schädlich sich Geschlechterrollen auswirkten/auswirken können.

„Unterdrückung und Vorurteile gehören zueinander wie die Außenseite und die Innenseite ein und desselben Phänomens, und die Vorurteile erlernen wir in der frühen Sozialisation.“ (Meulenbelt, 1986, S. 23)

Indem Frauen die Schwierigkeiten, Behinderungen und Benachteiligungen analysierten und sichtbar machten, konnten schrittweise Veränderungen erzielt werden. Dies und der Hinweis auf weit umfangreichere Befähigungen der Frauen andererseits implizierten zugleich aber auch einen Angriff auf den doppelten Sekundärpatriarchalismus (vgl. Beer, 1993, S. 10), also auf die männliche Vorrangstellung in der Erwerbs- und Familiensphäre.

Dieser Konstellation nachspürend, stellte Ursula Beer (1990, S. 164ff) gezielter die Frage nach den Konstitutionsbedingungen des Geschlechterverhältnisses. Sie wies darauf hin, dass die Interdependenzen zwischen staatlichen Ordnungsmitteln und dem Erhalt bzw. der Transformation sozialer Ungleichheiten bis dato kaum einbezogen worden waren (vgl. Beer, 1990).

Unbehagen an der hierarchischen Geschlechterordnung wurde auch von anderen Autor(inn)en geäußert. Vor allem blieb die einseitige Geschlechtsbindung des Staates in üblicher, staatstheoretischer Routine bestehen (vgl. Kreisky, 1995, S. 87; Becker-Schmidt/Knapp, 1995). Denn durch die gesetzlichen Gegebenheiten genossen Männer gegenüber Frauen Vorrang im Erwerbsleben, im öffentlichen Leben, und brachten Frauen in ein Abhängigkeitsverhältnis (Modell Familienernährer). Es bleibt festzuhalten, dass sich in den letzten Jahrzehnten sehr vieles im Geschlechterverhältnis geändert hat (Familienrecht, Scheidungsrecht, Arbeitsrecht usw.).

4.2.1 Erste wissenschaftliche Untersuchungen

In den 1980er- und 1990er-Jahren erschienen viele Untersuchungen zur Stellung von Frauen in der Gesellschaft, viele davon stammten von Wissenschaftlerinnen, die das Thema an den Universitäten einführten. Dazu gehörten u. a. folgende Studien:

- Frau und Familie (Beck-Gernsheim, 1983),
- Frauen und Arbeit (Pusch, 1983; Hennig/Jardim, 1978; Novarra, 1982),
- Vereinbarkeit von Familie und Beruf (Notz, 1991),
- Soziale Ungleichheit/Gleichstellung (Gerhard, 1987, 1988),
- Individualisierung/Sicherheit (Geyer-Kordesch, 1986),
- Diskriminierung in der Wissenschaft (Schlüter, 1992),
- Mühsal der Emanzipation (Mitscherlich, 1990),
- Frauenstudium (Schlüter, 1992).

Besonderheiten in weiblichen Lebenszusammenhängen, so stellte Regina Becker-Schmidt (1993) heraus, werden erst dann als Benachteiligungen erkennbar, wenn sie den Bedingungen männlicher Lebensumstände gegenübergestellt und mit diesen verglichen werden (vgl. Becker-Schmidt, 1993, S. 37–46). Wurden so zu Beginn vor allem die Lebens- und auch die Studiensituationen von Frauen thematisiert, vollzog sich bei den Inhalten ein allmählicher Wandel. Seit der Jahrtausendwende konzentrieren sich viele Forschungsarbeiten auf problematische Sachverhalte im Arbeitsfeld Universität. Dazu gehören die schwierigen Bedingungen in der Qualifizierungsphase oder die ausgeprägte Hochschätzung der Forschung bei auffälliger Geringschätzung der Lehre. Aus der Frauenforschung (Perspektive auf die Frauen) wurde die Genderforschung (strukturelle Analysen).

4.2.2 Stärkere politische Akzentuierung

Eine stärkere politische Akzentuierung gab es bereits in den frühen 1970er-Jahren. Von Frauen wurde – aus der Frauenperspektive – über die besondere Situation von Frauen geforscht. Die Frauenforschung und die damit verbundenen Frauenstudien etablierten

sich vor allem an der FU Berlin³⁰. Im Mittelpunkt standen Fragen zu gesellschaftlichen Verhältnissen, zur Lage von Frauen und zum politischen Selbstverständnis.

Helge Pross (1973) bewertete diese Untersuchungen, die die Defizite an Rechtsgleichheit, Benachteiligung und besonderer Belastung von Frauen aufgriffen, indem sie den Status quo kritisierten, als eindeutig politisch ausgerichtet:

„Hat die Frauenforschung politische Ziele? Ja. Zumindest stellen alle mir bekannten soziologischen Untersuchungen auf Defizite an Rechtsgleichheit und faktischer Gleichberechtigung, auf besondere Belastungen, Benachteiligungen und Lebensrisiken von Frauen ab. Indem sie diese analysieren, prangern sie sie an, und indem sie sie anprangern, kritisieren sie den status quo.“ (Pross, 1973, S. 121)

Anfang der 1980er-Jahre wurde über die Bildung von Wissenschaftlerinnen-Netzwerken diskutiert, ein Faktor für die Professionalisierung von Wissenschaftlerinnen und die Institutionalisierung von Frauenforschung an den Hochschulen (vgl. z. B. den Arbeitskreis Wissenschaftlerinnen NRW). Ende der 1980er-Jahre zeigten sich erste Anzeichen für ein neues Stadium in der Institutionalisierung der Frauenforschung:

„War es jahrelang umstritten und ungewiß, ob und wann eine Professur auf Lebenszeit für die Frauenforschung gewidmet werden sollte, so wurde sie 1988 „professorabel“, und zwar auf höchster Stausebene.“ (Hagemann-White, 1995, S. 35)

Zu diesem gesamten Komplex mit seinen vielen Facetten erschienen zahlreiche Veröffentlichungen, die dem Zusammenwirken und den vielfachen Folgen für Frauen nachgingen oder aber analysierten, welche Bedingungen zur Ausprägung dieser besonderen Art von sozialer Organisation führten. Es sind die Fragen nach verursachenden Momenten, nach Motiven und Argumenten, nach Begründungen für Funktionsaufteilung und ihrer Berechtigung bzw. ihrer Rechtfertigung. Pierre Bourdieu verweist auf ein prekäres Charakteristikum:

„Die wissenschaftliche Erkenntnis einer politischen Realität hat notwendig politische Effekte, die aber von entgegengesetzter Bedeutung sein können: das von der Forschung bereitgestellte Wissen über eine Herrschaftsform, hier die männliche Herrschaft, kann einen sie verstärkenden Effekt haben, vor allem in dem Maße, wie die Herrschenden es dazu zu benutzen verstehen, die fortbestandssichernden Mechanismen gewissermaßen zu »rationalisieren«. Es kann aber auch eine destabilisierende Wirkung haben, ein wenig der Art der Verbreitung eines Staatsgeheimnisses, indem es die Bewußtwerdung und die Mobilisierung der Opfer fördert.“ (Bourdieu, zitiert nach Dölling/Krais, 1997, S. 213f)

³⁰ Siehe z. B. Berliner Sommeruniversität „Frauen und Wissenschaft“, 1976.

Die empirischen Befunde über den Zeitraum von rund 80 Jahren seit den Kampagnen der ersten deutschen Frauenbewegung belegen zweierlei:

- a) den geringen Zuwachs an Professorinnenstellen innerhalb dieser Zeit,
- b) dass es vieler einzelner und anstrengender Schritte bedurfte, um dies zu erreichen.

Erinnert sei an dieser Stelle noch einmal an eine Untersuchung, die Folgendes ergab:

„Ganze 11 Prozent der Hochschullehrer standen (...) im Jahr 1960 einer Frau als Hochschullehrerin bedingt oder uneingeschränkt positiv gegenüber.“ (Wisniewski, 1985, S. 101)

Interessant ist in diesem Kontext und auch für einige Aspekte der weiteren Analyse die aus der Konfliktforschung – einer Teildisziplin der politischen Soziologie – stammende Einschätzung, dass es eines Aufbegehrens und Agierens Widerständiger um eine ca. 30%-Marke herum bedürfe, um gehört zu werden. Waren bisher Konflikte der Weltgesellschaft und internationale politische Konflikte die zentralen Themen der Konfliktforschung, traten nach den „zwischenstaatlichen Kriege[n] nun die wesentlich zahlreicheren innerstaatlichen Konflikte in den Vordergrund.“³¹ Inzwischen hatte ein Dialog begonnen, der sich stärker dem Fokus ‚Gender und Konflikt‘ zuwandte.

Die Berliner Politikwissenschaftlerin Bettina Engels setzt der (von ihr so bezeichneten) „Geschlechtsblindheit“ (Engels, 2008, S. 87) in der zuvor verfolgten Linie der Friedens- und Konfliktforschung ihre Überzeugung entgegen, dass die Einbeziehung von Geschlecht als Kategorie einen Unterschied mache, und zwar sowohl für die Entstehung und Bearbeitung bewaffneter Konflikte wie auch für die Forschung darüber. Heruntergebrochen könne die systematische Integration von Gender doch auch im Rahmen der zivilen Konfliktbearbeitung Wege aufzeigen; sie erarbeitete, diese Linie weiterführend, „Rahmenbedingungen der Zivilen Konfliktbearbeitung“ (ebd.) zu den Themenfeldern

- übergreifende Aspekte der Arbeit (Makroebene),
- große Linien der praktischen Arbeit (Mesoebene),
- kleine Linien der praktischen Arbeit (Mikroebene).³²

³¹ Heidelberger Institut für Internationale Konfliktforschung e.V. (HIK) am Institut für Politische Wissenschaften der Universität Heidelberg (geladen 24.12.2010).

³² Veranstaltung „Gender in der zivilen Konfliktbearbeitung“, Januar 2003.

Dem Gedanken folgend, die Mechanismen der Ungleichverteilung von Professuren an Männer und Frauen zu untersuchen, um den Aufstiegsbarrieren für Frauen mit entsprechenden Strategien begegnen zu können, richteten andere Wissenschaftlerinnen den Blick auf erfolgreiche Frauen in der Wissenschaft und versuchten, die dafür maßgeblichen Faktoren zu finden (vgl. Baus, 1994). Diese Forschung berief sich auf die 1974 von Heckhausen entwickelte Theorie der Leistungsmotivation, die Eigenschaften wie Selbstbewusstsein, Durchsetzungsfähigkeit und besondere Bewältigungsstrategien als hilfreiche, wichtige Grundlagen für eine wissenschaftliche Karriere hervorhob.

Dass Frauen mit dem Beruf Wissenschaftlerin und einer Professur eine eher untypische Berufswahl trafen, gilt heute nicht mehr.

Rita Süßmuth führte die in den 1980er-Jahren noch sehr ungleiche Relation von Studierenden, Hochschullehrerinnen, Assistentinnen und Hilfskräften im Hochschulbereich auf massive Abschottungen der Institution gegen diese Veränderungen zurück. Wegen der beständigen Grenzziehungen durch ungleiche Teilhabe bedürfe es einer gesamtgesellschaftlichen Deutung, in die dann die Frauenfrage nicht als Rand- oder Sonderphänomen einzuordnen sein werde (vgl. Süßmuth, in: Clemens u. a. 1986, S. 20).

4.3 Variationsbreite des Handlungsspielraums

Die Identitätsentwicklung von Frauen auf den Aspekt gesellschaftlicher Rollenzwänge und Verhaltenserwartungen zu reduzieren, spart aus, dass sich Identität im dialektischen Prozess zwischen Anpassung und Widerstand bildet. (Vgl. Stahr, 1990, S. 64)

Wie weit gelingt die Entfaltung eines eigenständigen wissenschaftlichen Profils?

Die Erforschung der Identifikationsmuster von Wissenschaftlerinnen, die sich zu Beginn ihrer universitären Laufbahn in einer Außenseiterinposition befanden, beinhaltet auch die Frage, für welchen Weg, für welchen Fachbereich, für welche Bildungsinstitution sie sich entscheiden. Darüber hinaus geht es auch um Strukturen und deren Zu-

sammenhänge, um Interaktionen und um den organisatorischen Rahmen der Institution.

Michael Hartmann³³ geht davon aus, dass oft von Wahlverhalten nicht die Rede sein könne, weil bereits Studierende „ihren beruflichen Aufstieg in der Regel von vornherein dort suchen, wo er ihnen noch am ehesten möglich scheint. Sie treffen eine Negativ- und keine Positivauswahl.“ (Hartmann, 2002, S. 147)

Neben der persönlichen Neigung, Wissensdurst und dem Eigenanteil an der Biografiegestaltung spielen viele weitere Faktoren eine Rolle. Die Erkenntnisse, die sich anhand der vorliegenden Erhebung ergaben, wurden jeweils mit den Befunden anderer Studien verglichen bzw. an den in der Literatur dokumentierten Resultaten gespiegelt (vgl. Kap. 10 und 11). Dazu wurden folgende Publikationen herangezogen:

- klassische Studien,
- Fachliteratur,
- Bekanntmachungen aktueller Forschungen,
- Veröffentlichungen des Statistischen Bundesamtes,
- Bekanntgaben der Ministerien des Landes NRW und des Bundes,
- Informationen aus BLK- und HRK-Papieren,³⁴
- Herausgaben von Instituten,
- Publikationen von Arbeitskreisen,
- Tagungsberichte von Frauenbeauftragten,
- Internetabrufe.

4.4 Bildungspolitik vor wechselnden Anforderungen

Mit der Gründung von Bildungsinstitutionen und der Bereitstellung von Mitteln in den vergangenen Jahrhunderten prägten kirchliche und weltliche Herrschaftsansprüche die

³³ Michael Hartmann beschreibt Berufswege, die zu Positionen in der Wirtschaft führten.

³⁴ BLK: Bund-Länder-Konferenz für Bildungsplanung, HRK: Hochschullehrerkonferenz.

Wissenschaft. Charakteristisch war aber auch „*das Miteinander, der Austausch und Konkurrenz unterschiedlicher Modelle im dynastischen Europa*“.³⁵

Mit der Gründung einer Universität im preußischen Berlin im Jahr 1810 unter der Leitung von Wilhelm von Humboldt vollzog sich ein Perspektivenwechsel. Denn Humboldt hatte seine „*Vision für die neue Universität: zweckfreie Menschenbildung, also Bildung, die nicht direkt auf einen zukünftigen Beruf zugeschnitten ist, sondern den ganzen Menschen formt*“³⁶, umgesetzt.

Diese Zielsetzung übernahmen auch andere Institutionen.

Dem Beginn der Humboldt-Ära im Jahr 1810 folgten 155 Jahre, in denen dieses Leitbild der ‚Bildung durch Wissenschaft‘ gelebt wurde und weltweit Beachtung fand.

Abbildung 10: Prägende Phasen der Hochschulentwicklung

	Humboldtsche / Ordinarien-Universität	Demokratische, sozial offene Hochschule	Unis im Wettbewerb, Bologna-Hochschule
Leitgedanke	Bildung durch Wissenschaft	Bildung ist Bürgerrecht	Bildung als Wirtschaftsfaktor
Rolle der Forschung	Einheit von Forschung und Lehre	Trennung von Forschung und Lehre	Bachelor forschungsfrem, Master forschungsnah
Professorenbild	Gelehrter	Hochschuldidaktiker und Forscher	Forschungsmanager und Lehrer
Organisation	Lehrstuhl	Hochschul-Institut	Forschungszentrum
Rekrutierung	Bildungsbürgertum	Breite Mittelschicht	Obere Mittelschicht
Maximaler Einfluss	bis 1965	1965 bis 1982	nach 1983

Quelle: nach Pasternack/vonWissel sowie Münch 2007/2010 | © Hans-Böckler-Stiftung 2010

Quelle: Hans-Böckler-Stiftung, 2010

Die Abbildung 10 skizziert die Umgestaltungen der Universität/Hochschule in den 1960er-/1970er-Jahren und die Reform von 1983. Auf die jeweiligen Veränderungen im Bildungssektor musste reagiert werden:

³⁵ Politik und Kultur in Europa um 1700 an der Philipps-Universität.
www.unimarburg.de/aktuelles/news/2006/20061016aInternet, geladen 4.9.2010.

³⁶ Vor 200 Jahren: Eröffnung der Humboldt-Universität in Berlin: Bildung nach Humboldt. Zu dieser Zeit besuchten 256 Studenten die Universität. www1.wdr.de/themen/archiv/stichtag/stichtag5060.html, geladen 20.1.2012.

-
- In den 1970er-Jahren ging es darum, schnell viele und vor allem gut qualifizierte Arbeitskräfte zur Verfügung zu haben.
 - Mitte der 1980er-Jahre bedingten u. a. knapper werdende finanzielle Mittel und eine deutlich veränderte Arbeitsmarktsituation den Ruf, neben der Grundlagenforschung nun maßgebender die angewandte Forschung zu intensivieren.
 - Ende der 1990-Jahre änderten insbesondere von der Politik vorgegebene wirtschaftliche Ziele (Effizienzsteigerung, Wettbewerb der Universitäten/Gesamthochschulen untereinander und mit anderen Institutionen) die Ausrichtung.

Vor diesem Hintergrund trat die Frauenfrage nicht in den Vordergrund.

4.5 Resümee

Ein Vergleich von 800 Jahren reiner Männeruniversität mit den rund 100 Jahren unablässiger Bemühungen um die Aufnahme von Frauen in den Wissenschaftsbetrieb führt zwangsläufig zu Fragen nach den Gründen. Erste Untersuchungen widmeten sich den Lebensbedingungen von Frauen. Dem schlossen sich weitere Studien an, so auch zum Bildungssektor und zur Universität als Institution. Der universitäre Sektor war in den letzten Jahrzehnten zudem vielfachen Veränderungen ausgesetzt, bis hin zum Bologna-Prozess, der aktuell die Hochschullandschaft prägt.

5 KONZEPTION UND AUFBAU DER UNTERSUCHUNG

„Die empirische Wissenschaft will in allen ihren wichtigen Zweigen die Phänomene der Erfahrungswelt nicht nur beschreiben, sondern deren Auftreten auch erklären und verstehen.

Sie befaßt sich nicht nur mit der Frage nach dem ‚Was?‘, dem ‚Wann?‘ und ‚Wo?‘, vielmehr definitionsgemäß und oftmals vorherrschend mit dem ‚Warum‘ der untersuchten Phänomene.“

Giesen/Schmidt
(1975, S. 134)

Seit inzwischen mehr als 90 Jahren sind durch die Präsenz von Professorinnen an deutschen Universitäten das Interesse und die Befähigung von Frauen für diesen Karriereweg belegt.

Dennoch handelte es sich beim Wirkungsbereich in einer universitären Einrichtung um einen *sperrigen Arbeitsplatz* für Frauen (Metz-Göckel, 1979). Deutlich ist mit dieser Charakterisierung eine gedankliche Brücke zu den ersten drei der o. a. grundsätzlichen Fragestellungen empirischer Erhebung geschlagen, zu den Fragen nach dem Was, dem Wann und dem Wo. Damit bezieht sich diese Einschätzung direkt auf die Gegebenheiten, die Professorinnen als ihre Situation erlebten und zu der sie selbst am besten berichten und Stellung nehmen können. Vorwissen ist bei einer solchen Arbeit als Vorteil zu bewerten (vgl. Strauss, 1996; Gadamer, 2000; Lamnek, 2010), fordert dann aber die Formulierung des Vorverständnisses vom Interpretieren (vgl. Mayring, 2002).

Anforderungen, die an die Professor(inn)enschaft gestellt werden, lassen Frauen nicht explizit außen vor. Infolge der rechtlichen Ausgestaltung geht es seit Jahrzehnten auch nicht mehr darum, ob Wissenschaftlerinnen die Möglichkeit haben sollten, an einer Universität zu arbeiten, sondern es geht vielmehr um die Realisierung der Möglichkeit, insistiert Ute Gerhardt (1988). Damit rückt die dem Berufsfeld von Professorinnen inhärente Problemstellung ins Blickfeld. Es stellt sich die Frage nach Zusammenhängen und Einflüssen, aufgrund derer sich die Konstellation der Unterrepräsentanz fort-schreibt. Die soziologische Perspektive muss sich auf die beobachtbaren Sachverhalte und die von Wissenschaftlerinnen erlebten Abläufe richten, um die komplexen Zusammenhänge, die sich in den Interaktionen zwischen den Individuen und der Organisation ergeben, in ihrer Gesamtheit zu verstehen. Nur in der Verknüpfung individueller Erfahrungen mit den allgemein zu konstatierenden gesellschaftlichen Konstellationen ist das Zusammenwirken der unterschiedlichen Faktoren darstellbar.

5.1 Der Bezugsrahmen der Arbeit

Dem Bildungsstreben des/der Einzelnen sind im 21. Jahrhundert kaum Grenzen gesetzt, und das Recht auf gleiche Berufschancen für Frauen wie Männer ist im Sinne von ‚Political Correctness‘ geregelt worden. Es wurde Mitte des vergangenen Jahrhunderts gesetzlich verankert und den veränderten Verhältnissen entsprechend modernisiert.

„Der Begriff ‚Modernisierung‘ soll eine spezifische Form des sozialen Wandels bezeichnen – nämlich jene Form des Wandels, in der neue Ideen (jeder Art) publik

gemacht, plausibilisiert und in eine mehr oder minder allgemein geteilte soziale Praxis umgesetzt werden“. (Hitzler, 1999)

Trotz dieses Fortschritts steht die Umsetzung in die allgemeine soziale Praxis noch aus. Die durchgreifende Entwicklung zu einer geschlechtergerechten Angleichung auf dem Arbeitsmarkt ist noch nicht gegeben. Und für Wissenschaftlerinnen an Universitäten und Hochschulen stellt sich dieses Problem besonders scharf konturiert dar.

Dieses Problem ist – als ein sozialpolitisches Phänomen – auf zugrunde liegende Strukturen und die Folgeprobleme hin zu untersuchen. Eine der Grundlagen dieser Arbeit sind zwei bestimmende Kriterien:

- Die Repräsentanz von Wissenschaftlerinnen in der Universität ist im Vergleich zur Repräsentanz männlicher Wissenschaftler immer noch viel zu gering.
- Der Frauenanteil ist umso geringer, je höher die Stellen bewertet sind.

Um dem Untersuchungsobjekt, der Berufsgruppe der Professorinnen und dem Spannungsverhältnis zwischen den Individuen und den institutionellen Gegebenheiten näherzukommen, wurde die Rekonstruktion der individuellen Lebensläufe mit den Forschungsmethoden, die auf dem qualitativen Paradigma basieren, durchgeführt. Einzubinden ist in diesen Zusammenhang, dass es sich um Frauen handelt, die je nach Geburtsjahrgang unterschiedlich von den jeweils geltenden Bedingungen beeinflusst wurden, denn Rahmenbedingungen bzw. deren Änderungen tangierten nicht alle Angehörigen eines Personenkreises in gleichem Maße (vgl. Mayer, 1990; Beck/Beck-Gernsheim, 1994).

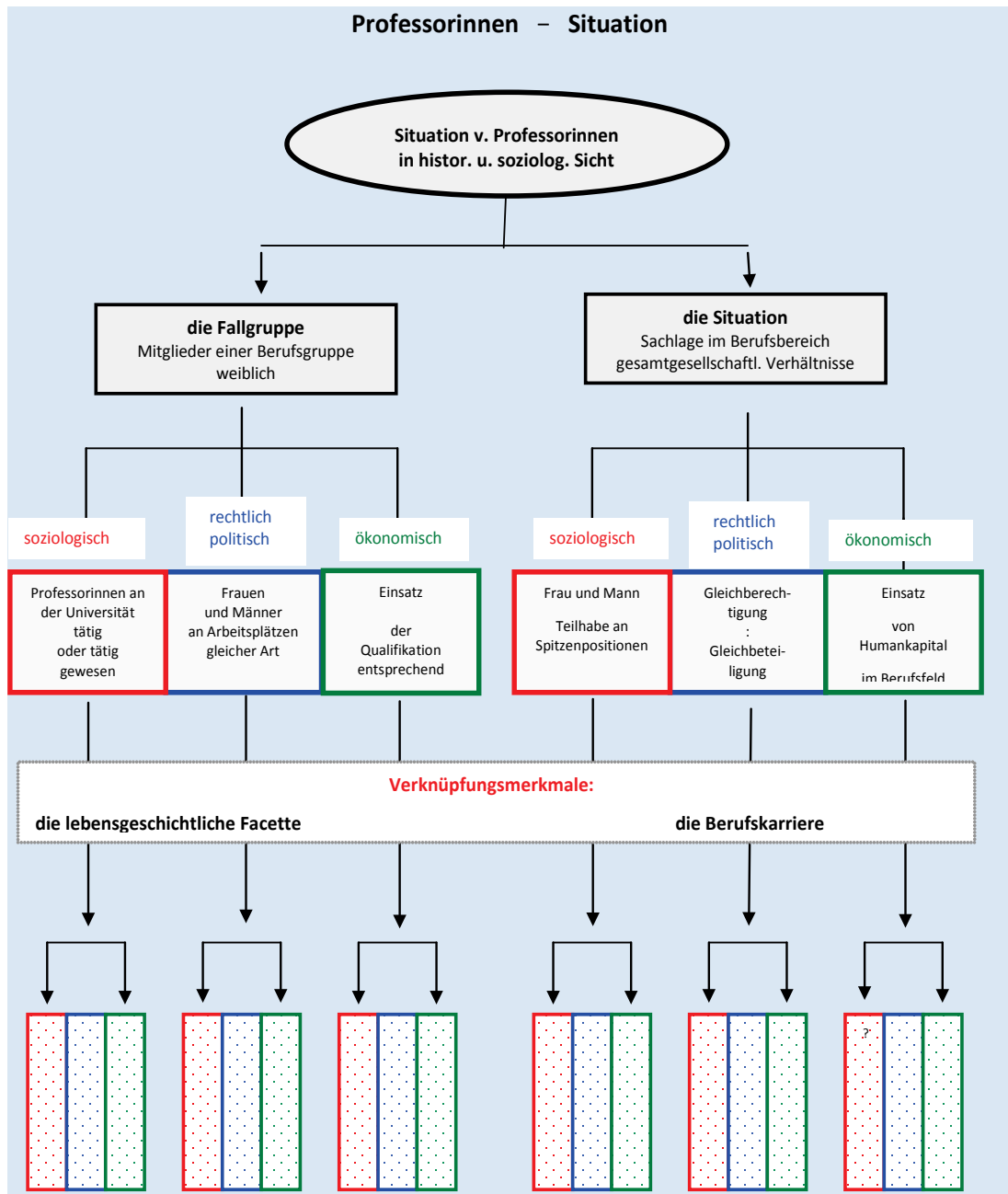
Eine entsprechende Ausweitung der Untersuchungsstrategie empfiehlt bereits Hartmut M. Griese 1979; er spricht sich für den Einsatz einer sozio-biografischen Methode aus, denn sie eignet sich „*vor allem zur Erforschung konkreter menschlicher Lebensläufe innerhalb sich verändernder Lebensbedingungen.*“ (Griese, 1979, S. 287)

Die Biografieforschung mit ihren unterschiedlichen Techniken und Instrumenten ermöglicht es, die Zeitgeschichte in die Analyse einfließen zu lassen, um die sozialen bzw. historischen Phänomene anhand von Fallstudien zu erheben und darüber hinaus den Bedeutungszusammenhang, der sich für ganze Gruppierungen ergeben kann, zu ermitteln. Aufgabe der rekonstruktiven Sozialforschung ist es, diese Phänomene unter Be-

rücksichtigung aller wesentlichen individuellen und gesellschaftlichen Aspekte zu untersuchen.

Die folgende Abbildung 11 gibt eine Übersicht über die hier interessierenden Aspekte. Sie verdeutlicht zugleich Interdependenzen, die durch vielfältige Berührungspunkte der Bereiche (Fallgruppe, historische Situation) untereinander entstehen, und macht die thematische Vielschichtigkeit der Aufgabenstellung kenntlich. Es ist ein rein deduktives Vorgehen, das die Verknüpfungsmerkmale der beiden Bereiche zu ermitteln sucht. Für beide Bereiche ist an Einflüsse zu denken, die sowohl soziologisch als auch politologisch/rechtlich relevant sind – oder ökonomisch bedeutsam.

Abbildung 11: Situation von Professorinnen in historischer und soziologischer Sicht



Diese Übersicht zeigt den theoretischen Rahmen der Arbeit und dient zugleich der Modulierung des Forschungsplanes im Hinblick auf die Ausarbeitung.

5.1.1 Das Forschungsfeld – der besondere Aspekt der Forschungsarbeit

Es existiert eine Vielzahl von Veröffentlichungen, die sich der Problemstellung der Benachteiligung von Wissenschaftlerinnen aus unterschiedlichen Perspektiven annehmen (vgl. Kap. 5). Darunter sind Arbeiten, die der Frauenfrage in der historischen Entwicklung nachgehen, den Bestand an Wissenschaftlerinnenstellen einer Universität seit deren Bestehen nachzeichnen oder den Weg einzelner Wissenschaftlerinnen ins Berufsfeld beschreiben. Andere Studien widmen sich besonderen Berufserfolgen oder skizzieren die Entwicklung der universitären Landschaft in einem Bundesland. Weitere Untersuchungen erörtern die rechtliche Lage von Frauen (die frühere und die derzeitige) und diskutieren Differenzen oder beschäftigen sich mit der Vereinbarkeit von Beruf und Familie.

Mit dieser Untersuchung wird ein neuer Aspekt eingebracht: die Entwicklung der Frauenanteile an einer Gesamthochschule, eine spezielle historische Situation, die nicht nur den Beginn, sondern auch den weiteren Verlauf der Institution GHS zur UGH Essen nachzeichnet.

Die Untersuchung ist als historisch gerichtete, gegenwartsbezogene Arbeit konzipiert, die eine besondere Zeit des gesellschaftlichen Umbruchs behandelt. Dieser Zeitraum ist gekennzeichnet durch hochaktuelle Wandlungen und eine Phase ungewöhnlicher Aufbruchstimmung im Hochschulbereich. Den besonderen Aspekt der Erarbeitung macht aus,

- dass die UGH Essen wie auch die anderen Neugründungen von Gesamthochschulen in den 1960er-/1970er-Jahren mit der Ambition antraten, veränderten gesellschaftlichen Verhältnissen Rechnung zu tragen und speziell für die Chancengleichheit benachteiligter Gruppen einzutreten;
- dass anhand des Werdens und der weiteren Entwicklung innerhalb dieser Institution die Situation von Wissenschaftlerinnen Schritt für Schritt nachvollzogen werden kann;
- dass in der zeitlich genauen Abgrenzung (also in den ersten 25 Jahren des Bestehens) die Beobachtung der Lage für Wissenschaftlerinnen verschiedener Altersgruppierungen und zeitlich unterschiedlicher Universitätszugehörigkeit möglich ist;
- dass innerhalb dieses Zeitraumes die besondere Verzahnung systembedingter Problemstellungen, die Wissenschaftlerinnen auf ihrem Weg ins Berufsleben innerhalb kurzer Zeitintervalle zu bewältigen hatten, deutlich wird.

Einige der im Vorfeld dieser Untersuchung geführten, der Orientierung dienenden Gespräche verweisen auf eine außergewöhnliche Konstellation mit wesentlichem Einfluss auf die Erarbeitung des Forschungsvorhabens. Im Unterschied zu den vier weiteren Neugründungen in Duisburg, Paderborn, Siegen und Wuppertal war die in Essen zu leistende Zusammenführung der vorhandenen Einrichtungen „*deshalb singulär, weil nur dort eine universitäre Einrichtung, das Klinikum, in eine Gesamthochschule überführt*“ (Rimbach, 1992, S. 311) wurde. Daher war zu berücksichtigen, dass sowohl der Ausbildungsgang als auch das Arbeitsfeld der Wissenschaftlerinnen im medizinischen Bereich durch die Verknüpfung von Forschung und Lehre mit den Aufgaben der Krankenversorgung einem ganz anderen Zuschnitt folgen, als der Weg und der Wirkungskreis der Wissenschaftlerinnen im geisteswissenschaftlichen, gesellschaftswissenschaftlichen, naturwissenschaftlichen und technischen Bereich. Die Wissenschaftlerinnen des medizinischen Bereichs konnten wegen dieser andersgearteten Konditionen nicht in die Untersuchung einbezogen werden.

Alle Erhebungen inkludieren demzufolge ausschließlich Professorinnen der geisteswissenschaftlichen, gesellschaftswissenschaftlichen, technischen und naturwissenschaftlichen Zweige – letztere exklusiv der Medizinerinnen.

5.1.2 Die forschungsmethodische Fragestellung

Das Untersuchungsdesign und der Prozess einer Untersuchung werden von den zugrunde liegenden Fragestellungen bestimmt. Design und Prozess müssen den Forschenden in die Lage versetzen, alle bedeutsamen Bereiche in die Erhebung einzubeziehen.

Bei der Planung dieser Untersuchung wurde davon ausgegangen, dass verschiedene Ebenen berücksichtigt werden müssen: die Makro-, Meso- und Mikroebene. Deren Positionierungen sind je nach Priorität anzulegen. Die Verortung im sozio-historischen Bereich und die Tatsache, dass innerhalb der Professorinnengruppe zusätzlich eine Binnendifferenzierung vorliegt – und daher außer der soziologisch bestimmten Exploration noch politisch-rechtliche Kernpunkte zu bedenken sind, die in ihrem Zusammenwirken den Lebens- und Arbeitsbereich der Wissenschaftlerinnen beeinflussen – machen einen problemorientierten Zugriff erforderlich.

Die Ausgangspunkte lauten:

- Mit der soziologischen Perspektive werden sowohl die allgemeinpolitischen, die bildungs- und hochschulpolitischen sowie die gesellschaftlichen und sozialen Sachverhalte in den Blick genommen und
- mit der psychologischen Perspektive sind zugleich die subjektiven Erfahrungen und Einschätzungen der Wissenschaftlerinnen und die Heterogenität im Wissenschaftsbetrieb Gegenstand der Untersuchung.

5.2 Das Untersuchungsdesign

Bereits beim Entwurf eines Untersuchungsvorhabens ist die direkte Nähe zum Feld Voraussetzung für eine realitätsnahe Analyse. Siegfried Lamnek (1988, S. 74) sieht einen Vorteil darin, Vorwissen einzubinden und dadurch ein enges Wechselverhältnis zwischen theoretischem Vorverständnis und den Daten herzustellen. Philipp Mayring (2001, S. 27) identifiziert in interpretativ orientierten Ansätzen eine besondere Stärke qualitativer Analyse; diese Vorgehensweise fordert seiner Meinung nach vom Interpreten die Benennung dieses Vorverständnisses.

Die grundlegende Fragestellung der vorliegenden Arbeit ist auf die Wechselwirkungen im Bereich gesellschaftlicher Handlungsfelder gerichtet, die sich in der Verflechtung der Faktoren ‚soziale Konstruktion des Lebenslaufs‘ und ‚gesellschaftlicher Wandel‘ darstellen und das Erleben bestimmen. Die Auseinandersetzung mit der Umwelt bedeutet für Individuen einen andauernden interpretativen Prozess, in dem Stellung bezogen werden muss und in dem vielen Symbolen (in Form von Sprache, Geste, Mimik, Verhalten, Zeichen usw.) aufgrund bisheriger Wissensbestände Bedeutung beizumessen ist, die im Handeln die entsprechende Umsetzung erfährt.

Aufgabe der verstehenden, interpretativen Soziologie (vgl. Max Weber, um 1900) ist es, den subjektiv gemeinten Sinn zu entschlüsseln, um so soziale Prozesse deutend zu verstehen. Je nach Themenstellung ergänzen sich, wie in dieser Erarbeitung, quantitative und qualitative Ergebnisse und erbringen in der Kombination eine neue Qualität.

„Mit quantitativen Forschungsmethoden werden in der Regel Zusammenhänge und zahlenmäßige Resultate erfasst. Ihr Vorteil ist, dass ihre Ergebnisse zählbar und vergleichbar sind. Der Einsatz qualitativer Untersuchungen dagegen könne empirische Phänomene zutage fördern, die mithilfe quantitativer Forschungsdesigns allein kaum hätten entdeckt werden können.“ (Kelle, 1998, S. 44ff)

Der Frage, ob und in welchem Umfang die Entwicklung für weibliche Wissenschaftler anders verlief als für männliche Wissenschaftler, wurde mit dem Einholen aller verfügbaren Informationen über ihre Beteiligung an Professuren nachgegangen. Diesem quantitativen Anteil der Recherche, der die ersten 25 Jahre des Bestehens der Gesamthochschule-Universität Essen umfasst, folgten dann die statistische Auswertung und die Interpretation der Ergebnisse.

Seit vielen Jahren wird in der empirischen Sozialforschung der zeitlichen Dimension und den damit einhergehenden Beeinflussungen der sozialen Prozesse Beachtung geschenkt. Holger Meinken z. B. präzisiert das Vorgehen:

„Den Ausgangspunkt für die zeitbezogene Analyse sozialer Phänomene bildeten die Fragen danach, wie sich sozialer Wandel auf individueller Ebene vollzieht und über subgruppenspezifische oder auch kontextbezogene Merkmale erklärbar wird.“ (Meinken, 1992, S. 383f)

In der vorliegenden Analyse wird aus sozialwissenschaftlicher Perspektive einerseits die Stabilität bzw. der Wandel von Rahmenbedingungen in ihrer Bedeutung und Dimension für das spezielle Berufsfeld von Wissenschaftlerinnen untersucht, andererseits das Eingebundensein der einzelnen Wissenschaftlerin in die vorgegebenen Strukturen ihrer Zeit. Im Fokus steht vornehmlich die Perspektive der Betroffenen.

Die biografische Methode ist nicht nur auf Einzelfälle ausgerichtet, sondern kann auch bei Gruppierungen angewendet werden. Siegfried Lamnek (1988, S. 44) fasst das Wesentliche dieser Methode so zusammen:

- Sie sieht prinzipiell den Kontext, die Erkundung auch des Feldes als Voraussetzung für die Forschung,
- sie interessiert sich primär für das ‚Wie‘ der Zusammenhänge und deren Struktur und
- dies vor allem aus der Sicht des jeweils Betroffenen und seiner Beurteilung.

In biografischen Interviews können die Angesprochenen als Expert(inn)en ihre subjektiven Erfahrungen und Beurteilungen zu vorgegebenen Themenkomplexen darlegen. Daraus ergibt sich die Möglichkeit, in der Auswertung aufzuzeigen, welche der Bereiche zufällig, in der Regel oder auch zwangsläufig miteinander in Beziehung traten.

5.2.1.1 Das Sample zur Datenerhebung

Bei einer zufälligen Stichprobenziehung für die Auswahl der zu Befragenden ist die Gefahr einer Verzerrung groß, was die Disziplinzugehörigkeit, die Statusgruppe oder den Beschäftigungszeitraum betreffen könnte. Mit der Befragung von Professorinnen sollten jedoch beispielhaft solche Frauen erreicht werden, deren Berichte – zusammengekommen den Zeitraum von 25 Jahren abdeckend – Wesentliches zum Themenkomplex beisteuern können.

Für die Auswahl wurde das Vorlesungsverzeichnis des Wintersemesters 1998/99 der UGH Essen herangezogen (Zeitpunkt der Erhebung). Entscheidend für die Zusammenstellung der geplanten Befragungen war, dass es ein mehrfach geschichtetes Sample sein sollte, ein Sample mit den Variablen

- Professorinnen unterschiedlichen Alters,
- verschiedenen Fachbereichen/Disziplinen angehörend,
- in unterschiedlichen Statusgruppen wirkend,
- tätig an der UGH zu verschiedenen Zeitabschnitten,
- mit unterschiedlichem familiären Hintergrund.

Für eine Interviewanfrage standen insgesamt 38 Professorinnen zur Verfügung, davon aus dem geisteswissenschaftlichen Bereich 31 aktiv Tätige und eine emeritierte Professorin, sowie 6 Professorinnen aus dem naturwissenschaftlichen/technischen Bereich. Die Erhebung ist deshalb mit einer sorgfältig bedachten Anzahl von Befragungen – gemessen an der Gesamtzahl potenziell zur Verfügung stehender Möglichkeiten – durchgeführt worden (vgl. dazu Auswertungsteil in Kap. 9). Für ein ausführliches Interview sagten 9 Professorinnen aus dem geisteswissenschaftlichen Bereich und 5 Professorinnen aus dem naturwissenschaftlichen/technischen Bereich zu.

Wichtige rechtliche Anhaltspunkte hinsichtlich der Befragungen

Eine Verarbeitung faktisch anonymer Daten liegt dann vor, wenn die Dateien keine Namen enthalten und eine Re-Identifikation einen Aufwand erfordern würde, der nach

vernünftigem Ermessen in keinem Verhältnis zum Informationswert der so zu erhaltenden Daten steht oder wenn die Re-Identifikation nur durch strafrechtlich relevante Handlungen möglich wäre.

Werden bei Untersuchungen mit personenbezogener, anonymer Datenverarbeitung Forschungsinstrumente eingesetzt, beispielsweise Tonbandaufzeichnungen, standardisierte oder nicht standardisierte Interviews u. ä., ist die vorherige Einwilligung aller Betroffenen zum Einsatz dieser Verfahren einzuholen.³⁷

Zur Durchführung der Befragungen

Vorab sind alle Professorinnen in einem persönlichen Anschreiben über das Forschungsvorhaben informiert worden (Anhang 3: Interview-Anfragen), gleichzeitig wurde eine telefonische Nachfrage zwecks Terminabsprache angekündigt.

Die Reaktionen waren nahezu ausnahmslos freundlich, und die Bereitschaft, einen passenden Termin zu finden, überraschte angesichts der hohen Arbeitsbelastung der Professorinnen. Auf 18 Anfragen folgten 14 Zusagen, eine Verweigerung, eine Absage aus persönlichen Gründen und ein Rückzieher. In einem Fall konnte trotz mehrfacher Bemühungen kein Termin gefunden werden. Die dadurch notwendige Neugruppierung hatte zur Folge, dass die Befragungen insgesamt in drei Phasen abliefen; sie waren dennoch nach rund 8 Monaten (im August 1999) abgeschlossen.

5.2.1.2 Leitfadenaufbau, Befragung und Auswertung

Bei der Entwicklung des Leitfadens (Anhang 4: Interview-Leitfaden) wurde darauf geachtet, dass er folgende Bereiche umfasst:

- die engere Umwelt (Familie), die weitere soziale Umwelt (Stadt/Land, Nachbarschaft, Schulbesuch),
- den weiteren Bildungsweg (Ergänzung, Änderung), Neigungen, besondere Aktivitäten, Hochschule und Studienwahl (kontextuelle Merkmale), Qualifikation,
- den Berufseintritt (Planbarkeit), die aktuelle Berufssituation (Handlungsspielraum), die Einbindung in die universitäre Selbstverwaltung,

³⁷ Auszug aus den „Standards erziehungswissenschaftlicher Forschung“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.

-
- den privaten Bereich (Partnerschaft/Kinder) und die Vereinbarkeit mit der beruflichen Situation,
 - einen Rückblick auf Ergebnisse bisheriger Arbeit und erwünschte Realisierung bestimmter Eckpunkte in der Zukunft.

Die Erhebung ist in ihrem ersten Teil biografisch angelegt, um damit spezifischen Entwicklungen und Orientierungen nachgehen zu können. Im weiteren Verlauf der Interviews werden die Professorinnen als Expertinnen angesprochen, die in ihrer „*Funktion innerhalb einer Organisation oder Institution*“ (Meuser/Nagel, 1991, S. 442ff) über Insiderwissen verfügen. Darüber hinaus wurde Sachverhalten nachgespürt, bei denen die Fragestellungen „*auf die Problemsicht der Subjekte zentriert*“ (Witzel, 1995, S. 228) sind.

Die Befragungen sind als offene, leitfadengestützte Interviews unter Zusicherung der Anonymisierung bei der Auswertung fast ausschließlich in den Diensträumen der Professorinnen durchgeführt worden. In zwei Fällen wurde das Interview auf Wunsch der Befragten in deren Wohnräumen durchgeführt.

Der Leitfaden gewährleistete in jedem Fall, dass alle Bereiche zur Sprache kamen, ohne jedoch zu streng als Ablaufschema eingesetzt werden zu müssen und einzuengen.³⁸ In den Face-to-Face-Interviews war die Situation so offen, dass auf der einen Seite eine ausführlichere (oder auch ab- oder ausweichende) Darlegung und auf der anderen Seite situationsbedingt genaueres Nachfragen möglich war.

Die Transkription

Die weitere Bearbeitung der Interviews, die wörtliche Transkription, wurde wegen der zugesicherten Anonymisierung anhand der hierzu durchnummerierten Tonträger vorgenommen. Da keine einheitlichen Transkriptionsregeln existieren, folgt eine Zusammenstellung der verwendeten Hinweise:

³⁸ Diese Vorgehensweise entlastet später bei der Auswertung der Interviews.

Abbildung 12: Verwendete Transkript-Kennzeichnungen

Art	Erläuterung
143-167	die Zeilennummerierung im Transkript
[wurde]	die Ergänzung eines Zitates
...	Auslassung – vorgenommen durch die Autorin
[Text, E. G.]	Einfügung zur Sache – vorgenommen durch die Autorin
(unverständlich)	unverständliche Äußerungen (Wort, Satzteil oder mehr)
(Es ist die ...)	nicht genau verständlicher, aber vermuteter Wortlaut
..... weil ...	Sprechpausen, ungefähre Länge in Sekunden
<u>Wort</u>	auffällige Betonung eines Wortes (unterstrichen)
Wort	Betonung mit größerer Lautstärke (fett)
jaaa	Dehnung (je mehr Vokale, desto länger die Dehnung)
(Lachen)	Interviewte lacht
(Telefon), (Störung)	Charakterisierung nichtsprachlicher Ereignisse

Während der Transkription sich herausbildende Schwerpunkte führten zu einer ersten groben Übersicht. Das gewonnene Zahlenmaterial der quantitativen Erhebung wurde in Tabellenform und/oder grafischen Darstellungen aufbereitet. Für die Beschriftung wird in dieser Arbeit – unabhängig von der Darstellungsart – grundsätzlich der Begriff Abbildung verwendet.

Im Verlauf des Forschungsprozesses wurden Erhebung und eine Art vorläufiger Auswertung fortwährend miteinander verknüpft. Bei diesem „*stopp and memo*“ (Mayring 2002, S. 105f) benannten Zwischenschritt konnten neue, zusätzlich erhaltene Informationen oder weitere sich ergebende Fragestellungen in die Erhebung aufgenommen werden. Auf diese Weise standen Datensammlung, Analyse und die Theorie fortlaufend in wechselseitiger Beziehung zueinander.

Die Kategorien- und Segmentbildung

Nach dem Vorliegen des gesamten transkribierten Textmaterials wurde die erste Kategorienbildung vorgenommen, um zu systematisieren. Dabei folgte die Auswertung der Folge der Leitfragen, nach

- frühem Lebensraum (Elternhaus und Umfeld),
- Ausbildungsgang (Schulbesuch/Weg zur Hochschulreife),
- Berufsfindung,
- Einstieg in den Beruf,
- Hochschulentwicklung,
- Forschung und Lehre,

-
- Gleichstellung,
 - Beruf und Familie,
 - Bewertung der UGH/GHS.

Mit diesen Kategorien stand ein überschaubarer Korpus zur Verfügung, dem im nächsten Schritt die Module und Segmente, die nach Sinnschritten aufgeschlüsselten Textinhalte, zugeordnet werden konnten. Die hierzu genutzte Tabellenform/Reduktion ermöglichte es, die auf die wesentlichen Inhalte reduzierten Aussagen und die entsprechenden Zeilennummern einzufügen. Danach brachte die Zusammenführung der thematisch zueinander gehörenden Segmente einen ersten Querüberblick.

Anhand einer vergleichenden Analyse der individuellen Lebensläufe der Gruppenmitglieder (hier Professorinnen) konnten kontextuelle Besonderheiten, die sich den Individuen bestimmter Geburtsjahrgänge bzw. Berufseintrittskohorten kollektiv stellten, als die ihnen gemeinsam widerfahrene Lage festgestellt werden. Sie konnten u. U. an gesellschaftliche Umstände rückgebunden werden – vor allem dann, wenn dies durch quantitative Ermittlungen gestützt werden konnte.

Die Präsentation der Ergebnisse (Kap. 8 und 9) folgt dem genannten Kategorienschema. Die herausgefilterten Befunde der Erhebung sind in Form von Zitaten mit Belegstelle beigelegt. Alle Interviews wurden zur leichten Zuordnung mit zweisilbigen Namen und dem Kürzel der Kohortenzugehörigkeit versehen. Ein Rückgriff auf die Originale ist über die Kodierungen jederzeit möglich.

5.3 Resümee

Mit der Erhebung soll den möglichen Gründen nachgegangen werden, die in der Personalentwicklung auf der Professor(inn)en-Ebene für die fortdauernd geringe Frauenbeteiligung verantwortlich sind.

Zuerst den Vorteil quantitativer Methoden nutzend, die dem Was, Wann und Wo der allgemeinen Entwicklung zugewandt sind und Ergebnisse zählbar und vergleichbar machen, wurden anschließend anhand der qualitativen Methode die Fragen nach dem

Wie und Warum (hier nach den persönlichen Lebensgeschichten und beruflichen Werdegängen von Professorinnen) ermittelt.

Der Einsatz eines Leitfadens im Sinne einer nicht zwingenden Struktur ermöglichte einen situationsgerechten, ergebnisoffenen Gesprächsverlauf. Über die Beschreibung von Einzelschicksalen hinaus konnten mit der Erhebung mittels ausführlicher Interviews unterschiedliche Lebensablaufstrukturen sichtbar gemacht werden.

6 REFORM DES TERTIÄREN BILDUNGSSEKTORS – INTENTION ‚CHANCENGLEICHHEIT‘

„Strukturreform bedeutet gravierende Eingriffe
in das bestehende System,
tiefgreifende Änderungen des Bekannten.

Um eine Strukturreform durchzusetzen,
bedarf es gründlicher Vorarbeiten,
innovativer Gedanken,
Bündelung expertokratischen Sachverständes
und umfänglicher Diskussionen.“

Bernd Thunemeyer
(1998, S. 33)

Die Universitätsgeschichte weist in der langen Zeitspanne ihres Bestehens mehrfach
Phasen der Veränderungen auf.

Sei es, dass Modifikationen der Organisationsform, weitere Spezialisierungen oder Änderungen in der Zielsetzung die Auslöser waren und Anpassungen erforderlich machten. Einige Anpassungen gelangen (oder waren erfolgreich), andere galten nur eine Zeit lang oder scheiterten.

Derartige Entwicklungen bzw. Umgestaltungen führten dazu, dass die *„Kriterien, die über die vergangenen mehreren 100 Jahre als Bewertungsstandard wissenschaftlicher Aktivitäten weitgehend akzeptiert worden sind“* (Clark, 1974, S. 105ff), an Bedeutung verloren. Das leitete einen umfänglichen Prozess ein, in dessen Verlauf IST und SOLL zu überprüfen waren, um die zur Implementierung der angestrebten Neuerungen erforderlichen neuen Rahmenbedingungen zu schaffen.

Nach 1945 beherrschte die Sorge um das Wie, also die *„Organisierung des Überlebens“* (Helwig, 1997a, S. 3f), die Gedanken der Menschen. Dies betraf vor allem Frauen, da viele Männer nicht bzw. noch nicht aus dem Krieg zurückgekehrt waren. Im dritten Jahr nach Kriegsende, 1948, erteilte die Militärregierung für die britische Besatzungszone mit den Entwürfen im *„Blauen Gutachten“* erste Ratschläge für eine Reform der Hochschule. Mit den Ratschlägen sollte das Ziel erreicht werden, *„Tradiertes mit den damaligen Erfordernissen zu verbinden“*, weil die Hochschule *„mit der sozialen Umschichtung der damaligen Zeit nicht Schritt gehalten“* (Rimbach, 1992, S. 14) hatte.

Die Leitgedanken waren:

- weitgehende Erleichterung des Studiums für Unbemittelte,
- Förderung des Kontaktes der Hochschule mit allen Schichten der Gesellschaft durch einen Hochschulrat,
- Verbreiterung des Lehrkörpers,
- Verbreiterung der Erziehung und der Einheit der Bildung durch ein sog. Studium generale.

Diese Leitgedanken reichten bis in die 1960er-Jahre hinein. Sie lösten unterschiedlichste Reaktionen aus und wurden in vielen Veröffentlichungen kommentiert. Spätere Planungen haben sie teilweise übernommen.

Dem Wechsel von hoher Arbeitslosigkeit in den Nachkriegsjahren (1950 lag die Quote bei 10,4 %) zum Wirtschaftsaufschwung und der daraus resultierenden steigenden Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften sollte durch Investitionen im Bildungsbereich begegnet werden.

6.1 Herausforderung durch rasche wirtschaftliche und politische Wandlungen

Eine völlig unerwartete Entwicklung im internationalen Bereich, die auf gesellschaftlicher und politischer Ebene gleichermaßen zum Umdenken und Handeln zwang, betraf auch den Bildungssektor. Erschüttert wurde die Welt, als

„die Aufteilung der Welt in zwei einander feindliche Machtblöcke die Kommunikation bestimmte und die vom Westen oftmals als wissenschaftlich zurückgeblieben erachtete Sowjetunion 1957 den ersten Satelliten in die Erdumlaufbahn schoß; der damalige „Sputnikschock“ bot Anstöße zur generellen Neuorientierung der Wissenschaften auf der kapitalistischen Erdhälfte.“ (Gramm, 1998, S. 31ff)

Diese Entwicklung erzeugte eine Art von Wettbewerbsorientierung vornehmlich in technischen Disziplinen mit der Forderung, auf diesem Forschungsfeld müsse schnell mehr getan werden.

Zudem wurde 1961 durch den Mauerbau der Zustrom von Arbeitskräften aus der damaligen DDR plötzlich und vollständig unterbunden.³⁹ Das warf in Westdeutschland – der enorme Arbeitskräftebedarf musste befriedigt werden, die entstandenen Lücken mussten bald gefüllt werden – zusätzlich Fragen nach Ausbildung und Bildung mit besonderer Dringlichkeit auf.⁴⁰ Es musste eine Lösung gefunden werden, die die bisher nicht involvierten jungen Menschen in überschaubarer Zeit mittels einer speziell ausgerichteten Ausbildung für den Einsatz auf dem Arbeitsmarkt befähigte.

Fakt war: Die Universitäten boten Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen Freiraum für Forschung und Lehre; dadurch war Deutschland stark im Bereich der Grundlagenforschung. Die außeruniversitäre wissenschaftliche Arbeitswelt dagegen lebte

³⁹ Noch Anfang August 1961 waren es täglich mehrere Tausend Menschen, die in den Westen kamen. Mitte August (13.8.1961) wurde die Massenflucht aus der DDR durch den Mauerbau gestoppt.

⁴⁰ Damit wurde unversehens das Ideal der Nutzenfreiheit der Wissenschaft infrage gestellt.

von Forschungsaufträgen; sie konnte und musste aufgrund ihrer Markt- und Wettbewerbsausrichtung schneller auf neue Entwicklungen reagieren.

Mahner hatte es immer wieder gegeben. In der Publikation „*Die deutsche Bildungskatastrophe*“ machte z. B. Georg Picht 1964 auf bedenkliche Missstände aufmerksam und warnte:

„Der bisherige wirtschaftliche Aufschwung wird ein rasches Ende nehmen, wenn uns die qualifizierten Nachwuchskräfte fehlen, ohne die im technischen Zeitalter kein Produktionssystem etwas leisten kann.“ (Picht, 1964, S. 17)

Als heikle Punkte benannte der Bildungspolitiker die zu geringe Anzahl an Abiturabschlüssen und das Fehlen von Lehrer(inn)en. Im Vorwort von Giselher Wirsing hieß es noch deutlicher, man stünde vor

„dem noch viel größeren Problem, dass unser restauratives Bildungssystem bei weitem nicht mehr die genügende Anzahl Lehrer aller Sparten hervorbringt, die wir benötigen, wenn das Gesamtniveau auch nur einigermaßen gehalten werden soll.“⁴¹

Die akademische Bildung und die Universität nach Humboldts Konzeption konnten auf eine lange Vergangenheit zurückblicken; das hatte den Eindruck vermittelt, es mit einem Idealzustand zu tun zu haben. Doch mit der Fortführung des tradierten Bildungssystems nach Kriegsende konnte den neuen und viel weiter greifenden Anforderungen nicht mehr entsprochen werden. Schlagworte wie Bildungskatastrophe, Forschungsrückstand, Mobilisierung der Begabungsreserven, Chancengleichheit und Demokratisierung des Bildungswesens richteten sich gegen die tradierte Ordnung der Universitäten. Das veranlasste zu Reflexion und in der Folge zur Planung und Entwicklung neuer Programmentwürfe. Begleitet wurden diese Aktivitäten von leidenschaftlichen Diskussionen um eine Öffnung der Universitäten und von der Forderung nach einer notwendigen Universitätsreform, weil diese sich den Problemen der Gesellschaft stellen müssten, um zur Verteilung gesellschaftlicher Ressourcen, über Bildung vermittelt, beizutragen.

Die Reaktionen reichten vom Festhalten am Gewohnten und der Ablehnung von allem Neuen über das Bezweifeln der Notwendigkeit bis hin zu sorgfältigen Überlegungen

⁴¹ Hier wird der Bedarf an ‚Lehrenden aller Sparten‘ deutlich genannt. Seinerzeit waren es „15 927 Hochschullehrer, die 234 621 Studenten zu unterrichten hatten.“ (1:14,7) Das Bildungssystem entsprach nach Giselher Wirsing „nicht den Wandlungen eines hoch industriellen Wirtschaftssystems“ (Wirsing, Einleitung in: Picht, 1964, S. 54).

und begeisterter Zustimmung. Vorsichtiges Taktieren wie auch Planen bestimmten fortan die Debatten um die Frage: Wie muss eine universitäre (Aus-)Bildung beschaffen sein, um den gegenwärtigen (und zukünftigen) Erfordernissen zu entsprechen?

Während sich der neu gegründete Wissenschaftsrat⁴² mit der Frage: Reform oder vielleicht doch besser Neugestaltung? befasste, zwangen die weltweiten technischen Fortschritte dazu, umgehend eine Ausschöpfung bisher nicht genutzter Potenziale durchzuführen. Damaligen Erhebungen zufolge erreichte nämlich nur rund ein Drittel der vermutlich Begabten den Zugang zur Universität. Das galt es zu ändern.

Wie aber sollte eine universitäre (Aus-)Bildung, ausgerichtet auf Gewinnung und Verteilung zusätzlicher gesellschaftlicher Ressourcen, beschaffen sein?

- Welche Voraussetzungen im Rahmen einer Reformbewegung würden sich als günstig für die Implementation erweisen?
- Wie sollten darüber hinaus die Ansprüche einer steigenden Anzahl von Studierenden hinsichtlich dieser Aufgabenstellung befriedigt werden?
- Wie konnte gewährleistet werden, dass Curricula und Studieninhalte den Zielen des Reformimpulses entsprachen?

6.2 Konzeption eines neuen Hochschultyps

Die traditionellen Universitäten würden, das zeichnete sich ab, schon allein aufgrund ihrer zu geringen Kapazität der Nachfrage nach gut ausgebildeten Fachkräften nicht nachkommen können. Das machte Neuplanungen in andere Richtungen erforderlich – inklusive der Erweiterung des Bestandes an Lehrenden. Damit verbanden sich sogleich Hoffnungen – so auch die Erwartungen vieler Frauen im Hochschulbereich, jetzt zahlreicher und ihrer Leistungsfähigkeit entsprechend eingesetzt zu werden.

Die Universitäten gerieten in den Blick des Wirtschaftslebens und mussten sich daran messen lassen (Defizite und Investitionsbedarf, Input, Markt und Zielgruppe, Einstieg und Dominanz, neue Modelle und Wettbewerb/Konkurrenz); es zeichnete sich ab, dass die Umgestaltung zwangsläufig Investitionen brauchte:

⁴² Ein Abkommen zwischen Bund und Ländern; der Wissenschaftsrat berät und gibt Empfehlungen zur inhaltlichen und strukturellen Entwicklung der Hochschulen.

„Effektivität und Konkurrenzfähigkeit von Forschung und Bildung, sowie die für sie aufgewendeten Anteile am Bruttosozialprodukt wurden als wichtige, zu verbessernde Bereiche in der Auseinandersetzung erkannt. Quantitative und qualitative Vergleiche bekamen politisches Gewicht.“ (Rimbach, 1992, S. 28)

Diese Überlegungen waren auf der Makro- und Mesoebene angesiedelt. Die Umsetzung allerdings war noch nicht im Blick.

6.2.1 Verankerung in der Bildungspolitik

Die auf Bundesebene geschaffenen gesetzlichen Regelungen (Hochschulrahmengesetze, HRG) umzusetzen ist Sache der Länder. Das heißt, dass unterschiedliche Ausgestaltungen des gesetzlichen Bildungsauftrags möglich sind, im föderalen System der Bundesrepublik Deutschland bestimmen die Bundesländer über die Ausführung.⁴³

Die Situation war für alle Beteiligten kompliziert: Es spielte die Zusammensetzung der jeweiligen Landesregierung eine Rolle und mit ihr die parteipolitisch verfolgte Linie. An der Umsetzung der Planungen waren immer mehrere Ministerien beteiligt (Finanzen, Wissenschaft usw.). Oder es konnten bisher zuständige Ministerien umstrukturiert werden, sodass den Aufgaben u. U. andere Prioritäten zugeordnet wurden. In einem Ressort wurden vielleicht Ermessensspielräume voll ausgeschöpft, während in anderen Ressorts die Maßstäbe enger gesetzt wurden – was dann zu ganz unterschiedlichen Entscheidungen führen konnte.

Trotzdem herrschte hochschulpolitischer Konsens darüber, dass die traditionelle Aufspaltung des tertiären Bildungssektors in die verschiedenen Hochschultypen zugunsten der Etablierung eines neuen Hochschultyps überwunden werden sollte. Dies war die Geburtsstunde *„einer integrierten (zuweilen auch kooperativen) Gesamthochschule.“* (Klüver, 1983, S. 8) Der Begriff Gesamthochschule ging auf Dahrendorfs Konzept zur Hochschulreform zurück.

Die 1969 vom Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen Johannes Rau (SPD) eingebrachten Vorschläge zur Reform der Hochschulen charakterisierten die differen-

⁴³ Theoretisch waren so viele Ausgestaltungen möglich, wie es Bundesländer gab.

zierten und integrierten, gestuften Gesamthochschulen mit ihren Aufgaben als die neue Form des gesamten tertiären Bildungsbereichs.

In einer Studie aus dem Jahr 1981 benennen Cerych u. a. (1981, S. 14) die drei Zielkonzeptionen, die den Planungen des Ministeriums hauptsächlich zugrunde lagen:

- die Konzeption der ‚Chancengleichheit und individuellen Förderung‘,
- die Konzeption ‚radikal-demokratischer oder progressiver Art‘,
- die Konzeption der ‚Effizienzsteigerung‘.

Trotz fachlicher Qualifikation haben Frauen bei der Gestaltung dieser vielgliedrigen Aufgaben kaum mitwirken können. Dass sie, egal auf welcher Ebene (selbst in den Planungsphasen), nicht oder nur höchst selten gehört wurden und weder planend noch mitbestimmend wirken konnten, wurde nicht bemerkt.⁴⁴

Die durch eine derartige Umstrukturierung aufgeworfenen Fragen über Notwendigkeit, Machbarkeit, Umfang, Standort und Finanzierung beschäftigten nicht nur Politik und Wirtschaft. Sie eröffneten, weil öffentlich geführt, den interessierten Studierenden und Assistent(inn)en die Möglichkeit, mitzudiskutieren, Forderungen zu stellen und Vorschläge anzubringen. Sie beinhalteten das folgende Konzept:

Zielkonzept Demokratisierung

Durch die Öffentlichkeit sollte den Forderungen der Studentenbewegung nach Demokratisierung und sozialer Öffnung der Hochschulen, nach paritätischer Mitbestimmung in den Hochschulgremien und nach projektorientiertem Studium etc. Rechnung getragen werden.

Zielkonzept Chancengleichheit

‚Regionalisierung‘ war das Stichwort, das der Standortsuche vorangestellt war. Durch ein Angebot von Studienplätzen in Wohnortnähe sollte vermehrt den bisher durch die

⁴⁴ „In der täglichen Lebensführung zeigte sich oft: Frauen wurden „in dienenden Funktionen akzeptiert.“ Sie waren als Schriftführerinnen gern gesehen und wurden auch gewählt, als Vertreterinnen von XYZ (männl.)“. (Prof. Wisniewski, Mitglied des Deutschen Bundestages, Entwurf zum Programm zur Förderung von Hochschullehrerinnen, 1983)

persönlichen Verhältnisse mehr oder weniger ausgeschlossenen Arbeiterkindern (die z. B. die weiter entfernt liegenden Institutionen wegen der finanziellen Belastungen für ihre Eltern nicht aufsuchen konnten) ein Studium ermöglicht werden. Mit der Bereitstellung einer besseren Infrastruktur sollten die Bedürfnisse dieser bisher benachteiligten Gruppe berücksichtigt werden.

Zielkonzept Effizienzsteigerung

Anders als an den traditionellen Hochschulen üblich sollten diese Neugründungen, außer einem erleichterten Zugang zum Studium, den Studierenden einen schnelleren Abschluss ermöglichen und außerdem durch einen stärkeren Praxisbezug zur besseren Verwertbarkeit der erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten auf dem Arbeitsmarkt führen. Damit war ein breites Feld von Zielvorstellungen in den Bereich von Aufgabenstellungen gerückt.

Über die Appelle von Georg Picht und Giselher Wirsing, die zugleich Mahnung und Aufforderung zum Ausschöpfen von Begabungsreserven waren, ging Ralf Dahrendorf drei Jahre später mit dem Postulat des „*Bürgerrechts auf Bildung*“ und mit differenzierten Vorschlägen zu Wandlungen weit hinaus. Er rüttelte mit seinem Konzept zur Hochschulreform (1967, Baden-Württemberg) an Normen und Traditionen, die bis dahin als selbstverständlich und unumstößlich galten. Dahrendorf lenkte die Aufmerksamkeit auf die angestrebte Lösung: „*Nutzung von Begabtenreserven*“ (Dahrendorf, 1966, S. 22). Er stellte fest, dass – mit der Landesverfassung Baden-Württemberg im Einklang – realiter ein Bürgerrecht auf Bildung bestehe (vgl. Dahrendorf, 1966), und er stellte drei Aspekte heraus, von denen in diesem Zusammenhang die folgenden beiden von Bedeutung sind.

- Jeder Mensch hat ein Recht auf eine seiner Leistungsfähigkeit entsprechende weiterführende Ausbildung.
- Es ist die Pflicht der staatlichen Instanzen, dafür Sorge zu tragen, dass diese Rechte ausgeübt werden können. (Vgl. Dahrendorf, 1966, S. 23)

Dahrendorf forderte eine stärkere Rationalisierung und neue Strukturierung im Hochschulbereich, die Einlösung des Grundrechts der Bürger(innen) auf Bildung und Chancengleichheit. Er machte darauf aufmerksam, dass es die Pflicht des Staates sei, dafür Sorge zu tragen, dass diese Rechte auch ausgeübt werden können. Seine Begründung

war, dass die real vorhandenen Begabungen gar nicht erfasst und entsprechend gefördert würden. Damit war „*Chancengleichheit in jenem rechtlichen Sinne*“ gemeint, „*es darf keine systematische Bevorzugung oder Benachteiligung bestimmter Gruppen auf Grund leistungsfremder Merkmale wie Herkunft oder wirtschaftliche Lage geben.*“ (Das Recht auf Bildung, GG, Art. 12)

Die Durchsetzung dieser Vorgaben bedeutete eine Veränderung bisheriger Strukturen.

6.2.2 Eine Chance für Wissenschaftlerinnen?

Im Zuge dieser Reformbewegungen stiegen die Hoffnungen, dass mehr Frauen eine Professur erhalten würden. Denn inzwischen gab es genügend Frauen mit entsprechenden Qualifikationen. Bis zum Jahr 1970 hatten sich (seit der Zulassung von Frauen zur Habilitation) 481 Frauen habilitiert (vgl. Schlüter, 1992), viele von ihnen standen als außerplanmäßige Professorinnen oder Privatdozentinnen mit Fachwissen zur Verfügung. Sie setzten auf die Verwirklichung der Chancengleichheit und Unterstützung beim Einfordern ihrer Rechte. Doch Wissenschaftler wie Dahrendorf gingen auf das krasse Missverhältnis zwischen männlichen und weiblichen Lehrenden nicht ein. Rückblickend schreibt Gerhard Rimbach dazu: „*Hier als leistungsfremdes Merkmal von Behinderung die Zugehörigkeit zum weiblichen Geschlecht nicht zu benennen, bedurfte besonderer Blindheit*“ und fügte hinzu: „*die dem Autor sonst nicht angelastet werden kann.*“ (Rimbach, 1992, S. 31)

Noch beschäftigte man sich allenthalben mit Planungen, setzte Aufgaben in Handlungen um – die verstärkte Einberufung von Wissenschaftlerinnen konnte also noch zur Entscheidung anstehen.

6.3 Die Umsetzung in NRW – Errichtung von fünf Gesamthochschulen

Im Entwurf zum Hochschulrahmengesetz 1976 wurden Art und Aufgabenbereich der Institution Gesamthochschule genauer gefasst:

„Gesamthochschulen sind Hochschulen, die Forschung, Lehre und Studium verbinden und innerhalb der gleichen Fachrichtung für verschiedene Studienziele nach Inhalt, Dauer und Abschluß unterschiedene Studiengänge anbieten.“⁴⁵

Damit sollte u. a. den Forderungen der Studentenbewegung (Demokratisierung, soziale Öffnung der Hochschulen, paritätische Mitbestimmung in den Hochschulgremien, projektorientiertes Studium etc.) Rechnung getragen werden.

„Ziel war es, den Fachoberschulabsolventen und Abiturienten die gleichen Studienchancen zu geben, bislang bildungsfernen Schichten (Arbeiterfamilien) die Möglichkeit eines Studiums an einer wissenschaftlichen Hochschule zu ermöglichen und ein traditionelles Bildungsgefälle innerhalb der Bevölkerung tendentiell auszugleichen.“ (Hoffknecht/Intrup, zitiert nach Klüver u. a., 1983, S. 30)

Die Umsetzung des Reformvorhabens und der Ausbau des Hochschulwesens gingen in die Zuständigkeit der Landesregierungen über. Nach dem Entwurf des Hochschulrahmengesetzes (1970) waren Gesamthochschulen die angemessene, künftige Organisationsform; es blieb den Landesregierungen allerdings freigestellt, ob und wie sie diesen Weg gingen.

In NRW wurden 1972 in den Städten Essen, Duisburg, Paderborn, Siegen und Wuppertal Gesamthochschulen gegründet, die durch Zusammenlegung vorhandener Bildungseinrichtungen entstanden. Sie waren ausgerichtet auf jeweils 15.000 Studierende.

Mit Blick auf die übergeordnete Ebene wurde von Wissenschaftler(innen) die Ansicht geäußert, dass es durch die besonders eilig durchgezogenen Maßnahmen mit den nur ungenauen Vorgaben zu Spannungen und Missstimmungen gekommen sei, die eigentlich vermeidbar gewesen wären. Jens Litten fand seinerzeit, dass die

„Prognosen für den Hochschulbereich insgesamt nur Detailcharakter haben oder aber in quantitativer Hinsicht unzureichend sind (...) Vorschläge zur Lösung des ‚Massenproblems‘ oft eher phantasie- als haltvoll sind.“ (Litten, 1971, S. 11)

Die von den Bildungspolitikern Georg Picht und Giselher Wirsing (vgl. Picht, 1964, S. 17) ausgesprochenen Warnungen, es mangle an genügend Lehrkräften in allen Fachbereichen, wurden als Entscheidungshilfe nicht berücksichtigt.

Die Nachfrage nach Arbeitskräften (in den 1960er-Jahren) hatte die Fragen nach ‚anderer‘ Ausbildung und Bildung aufgeworfen, um auf diesem Weg noch nicht genutzte Potenziale zu mobilisieren. Junge Menschen im Land, die künftigen Schulabgän-

⁴⁵ www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/hrg/gesamt.

ger(innen), wurden umworben und unter Hinweis auf die (danach) besseren Chancen auf dem Arbeitsmarkt mit einer förderlichen neuen Maßnahme vertraut gemacht, dem qualifizierten Abschluss. Dieser Empfehlung folgten viele Jugendliche und beanspruchten anschließend – als nunmehr Besserqualifizierte – den Zugang zum Studium.

Diese neue Studierendenschaft meldete Wünsche an, erinnerte an gegebene Versprechen und erhob Anspruch auf weitere Qualifizierungsmaßnahmen. Sie verlangte eine zeitgemäße Ausrichtung der Bildungseinrichtungen und forderte Mitbestimmung bei den Planungen für eine fortschrittlich orientierte Institution. Innerhalb der Studentebewegung entwickelte sich ein hohes Kräftepotenzial, das darauf gerichtet war, bestehende gesellschaftliche Ungleichheiten zu bekämpfen und zu beseitigen.

Es ging im Grunde um die Öffnung der Hochschulen in doppelter Bedeutung: um den quantitativen und den gesellschaftspolitischen Aspekt.

Die angesetzten 15.000 Studierenden waren eine massive Fehleinschätzung. Im Gründungsjahr WS 1972/73 waren an der GHS Essen 6.948 Studierende immatrikuliert, zum WS 1984/85 waren es bereits 17.362 Studierende, im WS 1997/98 gab es 24.567 Studierende.

Die gesamte Hochschulplanung sei von falschen Zahlen ausgegangen, argumentiert Jens Litten und listet als Beispiele die prognostizierten Zahlen für das Bundesgebiet auf.

1964 rechnete der Wissenschaftsrat für 1970 mit 218.000 Studierenden, für 1980 mit 378.000 Studierenden.

1967 rechnete die Bundesregierung für 1970 mit 280.000 Studierenden, schon für 1980 mit 560.000 Studierenden (vgl. Litten, 1971, S. 12f).

Um der ungleich höheren Anzahl der Studierenden, die nach der Öffnung der Hochschulen zu erwarten war, einen angemessenen Bestand an Lehrenden gegenüberstellen zu können, wäre eine parallel verlaufende Aufstockung wünschenswert gewesen. Junge, qualifizierte Wissenschaftler(innen), männlich wie weiblich, konnten in dieser Zeit durchaus darauf hoffen, einen Ruf zu erhalten.

Der zu erwartenden Verdoppelung der Studierenden (Mutmaßung seitens der Bundesregierung) innerhalb so kurzer Zeit die entsprechende Anzahl an Studienplätzen zur Verfügung zu stellen, so konstatierte die Bundesregierung 1970, werde nicht möglich sein. Bereits im Wintersemester 1968/69 waren 304.000 Studierende in NRW immatrikuliert und die tendenzielle Entwicklung für die Folgejahre eigentlich schon absehbar. Eine wirkliche Lösung des sog. Massenproblems, d. h. des kapazitätsübersteigenden Zugangsverlangens (vgl. Rimbach, 1992, S. 31), hätte nicht nur die Öffnung der Institution, sondern auch die Bereitstellung von Gesamthochschulen in entsprechender Größenordnung bringen müssen. Dies wurde eigentlich auch als notwendig gesehen (s. o.), dann aber nicht umgesetzt.

6.3.1 Vier Institutionen fusionieren zur Gesamthochschule Essen

Mit der Implementierung einer neuartigen Institution in einem Gebiet, das nur im weiteren Umkreis über Universitäten verfügte, sollte einer bisher benachteiligten Bevölkerungsschicht möglich sein, „den gleichen Anspruch auf Bildung in verschiedenen Formen und auf verschiedenen Anspruchsebenen zu realisieren.“ (Hoffknecht/Intrup, zitiert nach Klüver u. a., 1983, S. 30)

Die Anfangsphase

Die ungewöhnlich lange Gründungsphase in Essen von 10 Jahren erwies sich vor allem deshalb als besonders strapaziös, weil alle Beteiligten vor eine Vielzahl mannigfaltiger Aufgaben gestellt waren. Es war die bauseitige Verwirklichung mit vielen Beteiligten abzuklären, es waren wichtige Organisationsfragen zu lösen, die von einer Neuordnung der Personal- und Gremienstruktur bis zur Bewältigung alltäglicher Probleme reichten – um dann zur Klärung der zentralen Fragen und Aufgaben von Forschung und Lehre und der Umsetzung des Ganzen in die Hochschulwirklichkeit zu kommen. In den Interviews wurde als besondere Herausforderung die zeitaufwendige Planung der FH-Studiengänge mit Ausrichtung, Inhalt, Dauer und Abschluss genannt; dadurch sei für die Bearbeitung anderer Belange kaum Raum geblieben.

Die Standortfrage

In Essen entschieden sich die Planungsgremien nach eingehender Prüfung von Alternativen für den Standort Nordstadt, für das Segerothviertel. Ausschlaggebend war, dass es sich hier um ein Gebiet handelte, dessen Umfeld überwiegend von Arbeiter(inne)n und ihren Familien bewohnt wurde. Damit wurde auf eine Wechselwirkung gesetzt: Durch den erleichterten Zugang zum Studium wurden vor allem den Arbeiterkindern Chancen geboten. Darüber sollten aber auch Angehörige und Freunde/Freundinnen motiviert werden, die Bildungseinrichtung aufzusuchen. Eine großzügige Umgestaltung sollte die Attraktivität des Nordviertels erhöhen und zusammen mit einer besseren Verkehrsanbindung bewirken, dass sich das bisherige ‚Anhängsel Nord‘ mit Leben füllte.

Die neue Gesamthochschule Essen

Nach außen war die neue Gesamthochschule, die durch die Überleitung bestehender Einrichtungen, anfangs gar nicht sichtbar. Ihr stand kein größeres Stammgebäude zur Verfügung.

Abbildung 13: Zusammenführung zur Gesamthochschule Essen



Dem drängenden Bedarf an Raum musste mit Übergangslösungen begegnet werden. Das Dekanat war in einer Berufsschule eingerichtet, die meisten Vorlesungen fanden in Räumen der Volkshochschule und der Stadtbücherei, in einer Realschule und in der in die Gesamthochschule integrierten Maschinenbauschule statt (vgl. Gründungslesebuch, 1979).

Das waren belastende Rahmenbedingungen bis zum Jahr 1974, in dem das neu errichtete Bargmannhaus bezogen werden konnte. Dessen Baukonzept sollte mit dem bildungspolitischen Konzept konform gehen – dem projektierten Baukastensystem als Studienangebot entsprachen die Planer deshalb mit einem Baukastensystem in Fertigbauweise.

Der Gründungssenat

Prof. Neumann-Mahlkau (ab 1979 Gründungsrektor) erinnerte, dass die Antworten auf die Frage „Gesamthochschule – was ist das?“ seinerzeit unterschiedlich ausgefallen waren, da die Gesamthochschule *„eher die Idee von der deutschen Hochschule der Zukunft war, als eine eindeutig definierte Einrichtung mit klar umrissenen Aufgaben.“* (Neumann-Mahlkau, 1983, S. 23)

Und an diesem Punkt der Umsetzung, habe sich die Schwäche dieser Planungen offenbart. ergänzte J. (Klüver, 1983) Durch die zu vage Formulierung der Zielkonzeptionen habe der sehr große Interpretationsspielraum zu teilweise unterschiedlichen Entwicklungen der Gesamthochschulen in NRW geführt – die so nicht in allen Fällen vorgesehen waren.

Eine Tagebucheintragung zum 26. Juni 1972 skizziert:

„Der Minister veröffentlicht die Namen jener Mitglieder des Gründungssenats, die als Fachvertreter von ihm benannt werden und gemeinsam mit den in den übergeleiteten Einrichtungen gewählten Gruppenvertretern den Gründungssenat bilden werden.

Damit gehören 15 Professoren, davon 6 gewählte, 5 Assistenten, davon 2 gewählte, 7 Studenten, davon 4 gewählte, und 3 Nichtwissenschaftler, die alle gewählt worden sind, dem ersten Gründungssenat an.“ (Gründungslesebuch, 1979, S. 71f)

Der Kreis dieser ersten Senatsmitglieder, der dem Rektorat mit beratender Stimme u. a. bei Fragen der Organisationsform, bei Studiengangs- und Studieninhaltsproblemen sowie Prüfungsordnungen zur Seite stehen sollte, setzte sich zusammen aus 29 Männern und (nur) einer Frau – einer Wissenschaftlichen Assistentin/Akademischen Rätin.

Bei Betrachtung dieser Konstellation stellt sich die Frage, warum nicht beispielsweise die Mithilfe einer Wissenschaftlerin aus dem Bereich der Erziehungswissenschaften gesucht wurde, die zuvor als Dekanin in der Pädagogischen Hochschule tätig gewesen war und dort innovativ mit speziellen Angeboten den aktuellen Problemstellungen be-

gegnete.⁴⁶ Durch die Benennung von nur einer Wissenschaftlerin wurde auf den Erfahrungsschatz und die Einsatzbereitschaft von Frauen nur bedingt zurückgegriffen.

Es gab anfangs, in welchem Umfang auch immer, konservative Kräfte, die am Erhalt der traditionellen Bildungsverhältnisse interessiert waren. Aber es gab außerdem noch, anders als bei Voll-Universitäten, weitgehende ministerielle Eingriffe in die Autonomie. Senat und Kommissionen waren in ihrem Handlungsspielraum oft erheblich eingeschränkt und die Anfangsphase gestaltete sich dadurch für die Beteiligten nicht unproblematisch.

Beispielsweise musste der Senat im Herbst 1973 eine Änderung des Ausbildungsgesetzes einfordern, weil zwischen den neuen Studienordnungen und den immer noch geltenden Prüfungsordnungen beträchtliche Diskrepanzen bestanden. Studierende wurden dadurch zu Leidtragenden des „unkoordinierten Vorgehens.“ (*Ruhr-Nachrichten*, 8.9.1973)

Der Reform des traditionellen Bildungssystems wurde zugestimmt und die dazu erforderliche Neugestaltung als Aufgabe verstanden. „*Den Strukturwandel durch Wissenschaft, Forschung und Lehre zu beschleunigen, das war das Ziel, als die Universität Essen am 1. August 1972 gegründet wurde.*“ (*Lernen und Forschen*, 2000)

Wie aber stand es mit der Information und Einbeziehung der unmittelbar Beteiligten, mit der Offenlegung des Auftrages ‚Reformhochschule‘ und der Erläuterung der Ziele und Aufgaben dieser Umstrukturierung?

Der Grad der Informationsvermittlung war bei den künftig an der GHS Lehrenden in Umfang und Deutlichkeit sehr unterschiedlich. In diesen ersten Jahren waren der Wille zum Erfolg und der Mut zum Unfertigen bestimmend; dem Fehlen genauer Ablauf- und Durchführungsbestimmungen wurde in dieser Phase keine große Bedeutung beigemessen.

„*Organisieren, das war das Schlagwort für die ersten Jahre an der UNI. Damals beneidete ich meine Kollegen der Geisteswissenschaften, die mit einer Schreibmaschine ausgerüstet (und einer umfangreichen Bibliothek) notfalls ihre Studien auch zu Hause treiben konnten, bevor ein Schreibtisch im Büro stand.*“ (*Universität Essen Gesamthochschule, Berichte*, 1982)

⁴⁶ „Eine Elternpädagogische Beratungsstelle, eine Konfliktpsychologische Beratungsstelle und ein ‚Elternpädagogisches Zentrum‘, wobei alle meine Kollegen unentgeltlich mitarbeiteten.“ (Asta, KO, 602–620, 1999)

Das beste Beispiel dafür, wie sich die verschiedenen Kräfte letztendlich zu einem Kompromiss durchdrangen, war die Erarbeitung der Studien- und Prüfungsordnungen für die neu zu entwickelnden integrierten Studiengänge, wofür das sog. Y-Modell vorgegeben war:

- ein gemeinsames Grundstudium für Abiturient(inn)en und Absolvent(inn)en der Fachoberschule mit dem Abschluss Vordiplom,
- weitere Studiengänge mit den Abschlüssen Diplom I bzw. Diplom II.

Studienangebote unter erschwerten Bedingungen

Vorrang hatten in dieser Anfangszeit Planungen, dass und wie der Studienbetrieb aufgenommen bzw. weitergeführt werden konnte. Darüber gerieten andere Bereiche in den Hintergrund. So gab es keine Liste zur Anzahl der an der neuen GHS Essen Lehrenden und zu ihren Fachbereichen. Diese Informationen konnten dem Vorlesungsverzeichnis nur in Handauszählung entnommen werden.

Durch den Zusammenschluss von ungleich großen und unterschiedlich gearteten Hochschulen zu einer Gesamthochschule waren u. a. erhebliche, räumlich bedingte Schwierigkeiten zu bewältigen. Dennoch wurde im Anfangsjahr das Lehrangebot aller Vorgängereinrichtungen weitergeführt. Zur Verfügung standen im WS 1972/73 insgesamt 488 Lehrende unterschiedlicher Beschäftigungsverhältnisse und Fachgebiete (ohne Krankenanstalten), darunter 44 Frauen (ca. 9 %). Immatrikuliert waren zu dieser Zeit insgesamt 6.948 Studierende; davon waren 4.746 männlich und 2.202 weiblich (31,7 %).

Anfangs beschränkte sich das Angebot auf sechs Fachbereiche, es entsprach damit dem Lehrangebot, das von den Vorgängereinrichtungen (ohne Krankenanstalten) übernommen worden war. Das waren im Gründungsjahr die Fachrichtungen

- Pädagogische Studiengänge
- Kunst/Design
- Sozialwesen
- Wirtschaftswissenschaften
- Architektur
- Ingenieurwissenschaften

6.3.2 Positionierung der Wissenschaftler(innen) der GHS Essen im WS 1972/73

Ein erstes Vorlesungsverzeichnis für das WS 1972/73 zu erstellen, war unter den gegebenen Umständen schwierig. Als Behelf bot sich der Verwaltung an, die sofort verfügbaren Angaben der Pädagogischen Hochschule ausführlich darzustellen, dagegen die Angaben der anderen Fachrichtungen (der Staatlichen Ingenieurschule für Maschinenwesen und der Folkwang-Hochschule) zusammengefasst aufzuführen. Das Personal der Städtischen Krankenanstalten wurde wegen der andersgearteten Bedingungen im Ausbildungs-/Qualifizierungsweg (siehe Vorbemerkungen/Einpassung) zwar noch aufgeführt, aber nicht in die Untersuchung einbezogen; es ist bei Personalangaben nicht enthalten.

Die Gesamthochschule begann mit folgender Personalausstattung:

Abbildung 14: Mitarbeiter(innen) im Gründungsjahr der UGH Essen

WS 72/73	Art	gesamt	♂	♀
Päd. Studiengänge	Ordentliche Professoren	33	30	3
Päd. Studiengänge	Wissenschaftliche Räte und Professoren	3	2	1
Päd. Studiengänge	Studienprofessoren	3	2	1
Päd. Studiengänge	Dozenten	10	7	3
Päd. Studiengänge	Honorarprofessoren	3	3	0
Päd. Studiengänge	Lehrbeauftragte	19	16	3
Päd. Studiengänge	Akademische Räte/Oberräte	20	18	2
Päd. Studiengänge	Lektoren	3	1	2
Päd. Studiengänge	Wissenschaftliche Assistenten	32	26	6
Päd. Studiengänge	Studienräte im Hochschuldienst	1	1	0
Päd. Studiengänge	Lehrer im Hochschuldienst	2	1	1
Päd. Studiengänge	Wissenschaftliche Angestellte	6	4	2
Päd. Studiengänge	Förderassistenten	5	3	2
Päd. Studiengänge	Unterrichtsbeauftragte	55	unklar	unklar
andere Fachrichtungen	Fachhochschullehrer/sonstige Lehrer	192	182	10
andere Fachrichtungen	Lehrbeauftragte	101	93	8
gesamt:		488	389	44

Eine zuverlässige Zuordnung bzw. Trennung der Professor(innen) von den Wissenschaftlichen Räte/Rätinnen der Pädagogischen Studiengänge sowie die Trennung der Fachhochschullehrer(innen) von sonstigen Lehrenden anderer Fachrichtungen hinsichtlich ihrer Positionen war nicht möglich; daher ist auch eine Gleichsetzung mit Ordentlichen Professor(innen) ausgeschlossen. Den Unterrichtsbeauftragten waren in vielen Fällen (s. o.) keine Vornamen oder nur deren Anfangsbuchstaben beigegeben

oder es waren nur deren Aufgabengebiete angeführt; demzufolge wurde in der Tabelle die Gesamtanzahl angegeben.

Besonders hervorzuheben ist, dass als Folge der Institutionen-Zusammenführung den 30 männlichen Ordentlichen Professor(inn)en der Pädagogischen Studiengänge eine im Überschlag zahlenmäßig deutlich überlegene Gruppe von männlichen Fachhochschullehrer(inn)en gegenüberstand. Das war eine Kräfteverschiebung, deren Auswirkung anfangs nicht wahrgenommen wurde, sich nach und nach aber zeigte – und zur einwandfreien Abwicklung der anstehenden Aufgaben und Entscheidungen geregelt werden musste.

Eine für die GHS Essen besondere Problematik ergab sich gleich zu Beginn durch die Konstellation, dass die Städtischen Krankenanstalten, die bisher der Universität Bochum angegliedert waren, nun der neuen Hochschule auf Essener Gebiet angehören sollten. An der Spitze der Krankenanstalten standen ausschließlich habilitierte Ärzte. Die Neuregelung rief Widerstände hervor. Sie waren vor allem von der Befürchtung bestimmt, durch diese Integration eine Minderung des Ansehens zu erleiden. Die Parteien fanden schließlich zur Kooperation zusammen. (Vgl. Rimbach, 1992, S. 313)

6.3.2.1 Studienbereiche

Vordringlich war, ein Angebot an Studiengängen für die verschiedenen Bereiche zusammenzustellen. Zu prüfen waren hierfür die realen Verhältnisse an der jeweiligen Institution zum Zeitpunkt der Gründung und die weitere Entwicklung. Aufgrund der Anfangsschwierigkeiten musste die Zusammensetzung der Fachbereiche des Gründungsjahres bei der Beurteilung über den gesamten Zeitraum unberücksichtigt bleiben. Im Laufe der Jahre haben sich die Anzahl und in geringem Umfang auch die Zusammensetzungen der Fachbereiche geändert:

Abbildung 15: Zusammensetzung der Fachbereiche über 25 Jahre

FB	WS	
		ab WS: Änderung
1	73/74	Philosophie, Religions-, Gesellschaftswissenschaften
		87/88 Philosophie, Religions-, Geschichts- u. Sozialwissenschaften
2	73/74	Erziehungswissenschaften, Sport
		91/92 Erziehungswissenschaften, Sport, Psychologie
3	73/74	Literatur- und Sprachwissenschaften
4	73/74	Gestaltung, Kunsterziehung
5	73/74	Wirtschaftswissenschaften
		74/75 Wirtschafts-, Rechtswissenschaften
		76/77 Wirtschaftswissenschaften (ohne Rechtswissenschaften)
6	73/74	Mathematik, Naturwissenschaften
		76/77 nur Mathematik
		89/90 Mathematik und Informatik
7	73/74	Theoretische Medizin
		76/77 Physik
8	73/74	Praktische Medizin
		76/77 Chemie
9	73/74	Architektur
		76/77 Architektur, Bio- und Geowissenschaften
		94/95 Bio- und Geowissenschaften (ohne Architektur)
10	73/74	Bautechnik
		76/77 Bauwesen
11	73/74	Vermessungswesen
12	73/74	Maschinentechnik
13	73/74	Verfahrenstechnik, Kerntechnik
		76/77 Energie-, Verfahrens-, Elektrotechnik
14	73/74	Elektrotechnik
		76/77 Medizin

Die Einteilung in der Spalte 1973/74 entsprach der vorläufigen Grundordnung für NRW. Ab WS 1975/76 konnten fachbezogen verwandte Fächer zusammengefasst werden. Die Vorlesungsverzeichnisse vermerkten solche Zusammenfassungen in der Regel erst ab WS 1976/77. Ab WS 1994/95 wurden von allen Fachbereichen Spezifizierungen ausgewiesen.

Über den gesamten Erhebungszeitraum betrachtet sind die Fachbereiche 1 bis 5 und 10 bis 12 ohne Einschränkungen vergleichbar.

An realen Veränderungen gab es im WS 1976/77 die Aussonderung der medizinischen Fachbereiche 7 und 8. Daraufhin rückten die Fachbereiche Physik und Chemie auf die

freigewordenen Fachbereichsnummern 7 und 8 nach. Der Fachbereich 14 (Elektrotechnik) existierte ab WS 1976/77 nicht mehr eigenständig, er wurde dem Fachbereich 13 zugeordnet.

6.3.2.2 Integration des Lehrkörpers verschiedener Vorgängereinrichtungen

Im historischen Vergleich und bei der Analyse der Gegenwartsgesellschaft wird deutlich, dass bei der Umsetzung von Maßnahmen, die die Ziele eines neuen Konzepts – in Abwandlung bisher geltender Regelungen – verwirklichen sollen, neben Erfolgen auch zuvor nicht bedachte Probleme auftreten können.

Vorgesehen war nach dem Konzept für Gesamthochschulen die funktionale Einheit aller in Forschung und Lehre Tätigen. Dem Idealkonzept zufolge sollte der Chancengleichheit für Studierende – so wollten es die Planer – kein uneinheitlicher Lehrkörper gegenüberstehen. Damit war die Gleichschaltung der bisherigen Fachhochschullehrer(inn)en mit den Professor(inn)en als Ziel definiert. Durch die Zusammenführung der unterschiedlichen Institutionen war das bis dahin einheitliche Bild eines Hochschullehrkörpers plötzlich um eine Variante erweitert worden. Das stieß auf ganz unterschiedliche Auffassungen. Es hieß, zwischen

„dem Begriff des Hochschullehrers und dem des Professors gibt es keine Deckungsgleichheit. Ersterer ist aus der historischen Entwicklung der Hochschulen und dem durch das Bundesverfassungsgericht gesetzten Recht genommen, während sich der zweite aus den im Hochschulrahmengesetz und den Besoldungsgesetzen enthaltenen Vorschriften ableitet.“ (Koubek, 1983, S. 112)

Innerhalb der Fachbereiche führte die ungewohnte Konstellation des Zusammentreffens Lehrender unterschiedlicher Herkunft nicht sogleich und gradlinig zum gleichberechtigten Miteinander. Mit der Grenzziehung, die sich hier auftat, war das Arbeitsklima geraume Zeit belastet. Vor allem war es eine Problemstellung, die auf Hochschulebene nicht zu entwirren war, sondern einer Lösung seitens der nächsthöheren Ebene, der Landesregierung, bedurfte.

Ein neu eingerichtetes ‚Hochschuldidaktisches Zentrum‘ (HDZ) beriet und unterstützte die neue UGH Essen in Fragen der Organisationsentwicklung und in Studiengangsangelegenheiten. Darüber hinaus bot das HDZ Fortbildungsveranstaltungen für Tutor(inn)en an wie auch individuelle Beratung für Dozent(inn)en, um Kommunikation

und Interaktionen zwischen Lehrenden der verschiedenen Vorgängereinrichtungen zu fördern.

Schon in diesen Anfangsjahren wendete sich das Interesse besonderen frauenspezifischen Problemen zu, den Arbeitssituationen von Frauen an der Hochschule und geschlechtsspezifischen Konflikten. Die von HDZ-Einrichtungen (vier in ganz NRW) erarbeiteten Forderungen nach einer auf gesellschaftliche Veränderungen ausgerichteten Forschung führten kurz nach dem Wechsel in das nächste Jahrzehnt zur Bildung des Netzwerks AK Wissenschaftlerinnen NRW und zur Gründung des Frauenforschungsinstituts RheinRuhr (vgl. Stahr, 1990).

6.4 Resümee

In den 1960er-Jahren stand Westdeutschland vor der Aufgabe, den Bildungsbereich so auszugestalten, dass eine internationale Wettbewerbsfähigkeit möglich werden konnte. Dazu gehörte die Forderung, möglichst schnell Techniker(innen) auszubilden. Die existierenden Universitäten waren dafür nicht geeignet, sie waren ausgelastet und es mangelte an Personal. Außerdem lagen sie räumlich zu weit vom anvisierten Industriegebiet – dem Reservoir mit jungen Menschen – entfernt.

Das Konzept Dahrendorfs (Baden-Württemberg) favorisierte die Zusammenführung der Universitäten, Technischen Hochschulen, Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen, die in Verbindung mit erleichterten Zugangsbestimmungen den Fachhochschulabsolvent(inn)en die gleichen Chancen bieten sollten wie Abiturient(inn)en.

Zu den von der Landesregierung NRW 1972 gegründeten fünf Institutionen des neuen Typs Gesamthochschule gehörte die GHS Essen, die, wie die anderen vier auch, erhebliche Anfangsschwierigkeiten zu bewältigen hatte. Neben der Lösung räumlicher Probleme waren Studienangebote in neu einzurichtenden Fachbereichen – unter Berücksichtigung von Lehrangebot, Prüfungsmodalitäten/Qualifizierung – zu schaffen.

In dieser Zeit herrschten noch überwiegend traditionelle Vorstellungen hinsichtlich des Geschlechterverhältnisses, sodass der rechtliche Grundsatz, es dürfe *„keine Benachteiligung bestimmter Gruppen aufgrund leistungsfremder Merkmale wie Herkunft oder wirtschaftliche Lage geben“* (Rimbach, 1992, S. 31), nicht auf die Benachteiligung der Gruppe ‚Frau-

en als Lehrende/Professorinnen‘ bezogen wurde. Das Bewusstsein für diese Diskriminierung war noch nicht geschaffen.

In Netzwerken engagiert arbeitende Wissenschaftlerinnen wie im AK Wissenschaftlerinnen NRW machten mit Bestandsaufnahmen auf die Beschäftigungssituationen für Frauen an Hochschulen aufmerksam und forderten eine Änderung der ungleichen Verteilung von wissenschaftlichen Stellen ein.

7 ZUR PERSONELLEN INFRASTRUKTUR DER GHS ESSEN

„Gehen wir davon aus,
daß sich grundsätzlich die Arbeitsorientierung
hochqualifizierter Frauen nicht wesentlich von
der ihrer Kollegen unterscheidet

und daß eine grundsätzliche Gleichbefähigung
von Frauen und Männern zu wissenschaftlicher
Arbeit vorliegt,

so sind es eindeutig Arbeitsplatz- und Einstel-
lungsstrukturen der Umgebung,
die Frauen daran hindern, ähnlich wie Männer
in den Wissenschaften „Karriere“ zu machen.“

Claudia Billotet-Hoffmann u. a.
(1982)

Das Erfüllen des hochschulpolitischen Programms und die Realisierung der gesetzten Reformziele gingen an der GHS Essen nicht reibungslos vonstatten.

Um kollidierende Interessen/Perspektiven deutlich zu machen, werden exemplarisch zwei Aspekte aufgegriffen:

- Es gab konservative Kräfte, die am Erhalt der traditionellen Bildungsverhältnisse interessiert waren. Aber es gab zu Beginn auch weitreichende ministerielle Eingriffe in die Autonomie. Senat und Kommissionen waren in ihrem Handlungsspielraum dadurch oft erheblich eingeschränkt.
- Die organisatorische Bewältigung des Phänomens ‚Massenuniversität‘ verlangte vielen der Beteiligten über viele Jahre hinweg äußerste Kraftanstrengungen ab.

Der ‚Studienreform‘ der 1960er-/1970er-Jahre, so beschreibt es Michael Daxner, folgte der Weg „[v]on der Reformeuphorie zum Krisenmanagement“ (Daxner, 1996, S. 29).

„Erst hatte man sie [die Studierenden; E. G.] gerufen (1965 bis 1975), dann begann man zu realisieren, wie viele dem Ruf tatsächlich gefolgt waren – der Übergang von der elitären zur Massenausbildung war gelungen. Nun wurden sie (...) zur Last – für die Universitäten, den Staatshaushalt, das öffentliche Einverständnis mit der Bildungspolitik.“ (Daxner, 1996, S. 34)

Diese Auswirkungen waren für alle Seiten nicht nur unangenehm, es musste auch nach einer Lösung des Massenproblems, dem die Kapazitäten deutlich übersteigenden Bedürfnis nach Zugang zur Universität, gesucht werden.

Dafür wurde bei den Studienbewerbungen angesetzt. Durch die Verschärfung der Zugangsvoraussetzungen (Numerus clausus) wurde die stärkere Nachfrage nach Studienplätzen eingedämmt – bei gleichbleibendem Lehrpotenzial.

Die weitere Entwicklung führte zu Belastungen für Professor(inn)en und Studierende. Diese traten erst nach und nach zutage. Auf der Ebene der Institution, so Peter Glotz, ergaben sich – bei Einbeziehung der gesamten Hochschullandschaft – folgende Konturen:

„Strukturell, personell und im internationalen Vergleich entsprechen die meisten Unis den überdimensional angewachsenen Studentenzahlen (seit 1977 um 70 %) schon längst nicht mehr. Die Planstellen für Professoren wuchsen im gleichen Zeitraum nur um sechs Prozent.“ (Glotz, 1996)

Bezogen auf die Professor(inn)enebene waren für die Analyse die entsprechenden Zahlen für die UGH Essen zu ermitteln.

Zum Profil der Datengewinnung

Zur Gewinnung der Zahlen, die als Basis für die Fertigung von Tabellen und Diagrammen zur Beschäftigungssituation der GHS (später UGH) dienen sollten, wurden alle Vorlesungsverzeichnisse der GHS Essen der WS 1972/73 bis WS 1997/98 – die bis auf eine Ausnahme (WS 1986/87) mit Personalangaben versehen waren – per Handauszählung nach unten folgendem Schema ausgewertet.

Die Ausführlichkeit der Auflistungen war bei enger Verfolgung des Arbeitsthemas nicht erforderlich. Sie erklärt sich durch die Beobachtung der unterschiedlich verlaufenen Berufungen von Frauen in den Fachbereichen. Die Einbeziehung der Beschäftigten unterhalb der Professor(inn)enebene in die Erhebung folgte dem Vorhaben, die Bedeutung dieser Stellen für die Qualifikation junger Wissenschaftler(innen) auf dem langen Weg zur Professur einzubeziehen.

Alle Auszählungsergebnisse wiederzugeben erwies sich wegen unterschiedlich gestalteter Rahmenbedingungen und verschiedener Personenkreise als nicht sinnvoll.

Abbildung 16: Kurzfassung einer Fachbereichsauswertung

WS	Fachbereich	Beschäftigte	ges.	♂	♀	unklar
88/89	Literatur- u. Sprachwiss.	Univ.-Prof.	18	18		
88/89	Literatur- u. Sprachwiss.	Prof.	2	1	1	
88/89	Literatur- u. Sprachwiss.	Privatdozenten	7	5	1	1
88/89	Literatur- u. Sprachwiss.	HSchl. Ass.	2	2		
88/89	Literatur- u. Sprachwiss.	Wiss. Ass.	1	1		
88/89	Literatur- u. Sprachwiss.	Wiss. Mitarb.	28	19	8	
88/89	Literatur- u. Sprachwiss.	Lehrkr. f. bes. Aufg.	1	1		

Quelle: Vorlesungsverzeichnis WS 1988/89, Fachbereich 3

Die erhobenen Angaben wurden auf vergleichbare Daten komprimiert (vgl. Anhang 5: Personalstruktur WS 1973/74–WS 1997/98, ausgewählter Personenkreis). Dabei wurden die hier interessierenden, inhaltlich gleichen Personenkreise auf zwei Ebenen, differenziert nach Geschlecht, wie folgt zusammengefasst:

- Hochschullehrer(inn)en, Professor(inn)en sowie Universitätsprofessor(inn)en und Professor(inn)en (letztere parallel ab Mitte/Ende der 1980er-Jahre),
- Hochschulassistent(inn)en und Wissenschaftliche Assistent(inn)en.

Die Auswertung der Vorlesungsverzeichnisse für die Ebene der weiteren Wissenschaftlichen und Künstlerischen Mitarbeiter(innen) erfolgte ebenfalls; auf eine Wiedergabe musste verzichtet werden, weil die Informationen ungenau waren. Seit Beginn der 1980er-Jahre gab es unter diesen Mitarbeiter(innen) zunehmend Beschäftigte aus dem Ausland⁴⁷, deren Personalangaben unvollständig waren: So wiesen viele Namen nur ein Initial des Vornamens auf, Vornamen fehlten ganz oder waren so fremdartig, dass eine eindeutige Zuordnung zum Geschlecht⁴⁸ unmöglich war.

7.1 Die Situation in den 1970er-Jahren

Die neu gegründete GHS Essen begann im Wintersemester 1972/73 mit 33 ordentlichen Professor(inn)en der Pädagogischen Hochschule (davon 30 männlich, 3 weiblich) und weiteren 192 Hochschullehrer(inn)en der Staatlichen Ingenieurschule für Maschinenwesen und der Folkwang-Hochschule (davon 182 männlich, 10 weiblich; vgl. Abb. 14: Mitarbeiter(innen) im Gründungsjahr der UGH Essen).

Durch den Zusammenschluss der Lehrenden änderte sich die Zusammensetzung des Lehrkörpers erheblich. Der Frauenanteil verschlechterte sich von 9,1 % (Pädagogische Hochschule) auf 5,8 % (gesamter Lehrkörper ohne Städtische Krankenanstalten). Hauptsächlicher Grund hierfür war, dass mit der Eingliederung der Lehrenden der ehemaligen Staatlichen Ingenieurschule für Maschinenwesen nahezu ausschließlich männliche Lehrende den Lehrkörper verstärkten.

Für neu zu implementierende Bereiche wurde im folgenden WS 1973/74 eine entsprechende Erweiterung mit den Fachbereichen Architektur, Bautechnik, Vermessungswesen, Maschinenteknik, Verfahrenstechnik und Elektrotechnik geschaffen – zusammen mit den bereits existierenden 6 Fachbereichen boten jetzt insgesamt 14 Fachbereiche (Fachbereiche 7 und 8 wurden noch mitgezählt) Studienmöglichkeiten an (vgl. Abb. 15: Zusammensetzung der Fachbereiche über 25 Jahre).

⁴⁷ Gegen Ende der 1990er-Jahre waren es in der Regel mehr als zehn.

⁴⁸ Eine Klärung war selbst bei Zuhilfenahme der umfangreichen Standesamtslisten nicht möglich.

7.1.1 Vereinheitlichung der Berufsbezeichnungen

Die Neuordnung warf weitere, neue Probleme auf, u. a. dieses: Die Begriffe Professor(in) und Hochschullehrer(in), die nun verwendet wurden, entsprachen einander nicht. Während die eine Gruppe auf die Habilitation verweisen konnte und damit auf einen Nachweis für die Befähigung zu wissenschaftlicher Arbeit und zur Lehre (Facultas Docendi), „also das Allergründlichste ..., was man also überhaupt vorweisen muß“ (Klaus, 1997), weil es ohne diesen Nachweis gar keine Chance für die Berufung auf eine Professor(inn)enstelle gab, wurden für die andere Gruppe andere Qualifikationsbeweise (Praxis, Lehrtätigkeit usw.) angeführt. „Dann kam hinzu, daß die Fachhochschullehrer ja auch großen Teils nicht mal promoviert waren. ... Die hatten allenfalls nen Diplomtittel.“ (Klaus, 1997) „Da entstanden Ressentiments“, Kontroversen waren vorprogrammiert. Diese Situation führte dazu, „daß es im Einzelfall ... hier schwierige Konflikte gab, denn so Personalfragen sind immer von allen die schwierigsten.“ (Frank, 1997)

Wegen eines fehlenden Rechtsrahmens wurde seitens der Landesregierung – um die funktionale Einheit aller in der Forschung und Lehre Tätigen zu erreichen – eine verwaltungstechnisch schnell durchzuführende Maßnahme anberaumt. Zur Lösung des Problems wurden alle Fachhochschullehrer(inn)en auf dem Erlassweg zu Professor(inn)en⁴⁹ ernannt.

„136 Fachhochschullehrer werden von Wissenschaftsminister Rau (...) zu Professoren ernannt. Der neue Titel wurde auf Grund besonderer wissenschaftlicher oder künstlerischer Qualifikationen verliehen. Er darf nur in Verbindung mit dem Titel „Fachhochschullehrer“ geführt werden.“ (WAZ, 15.1.1974)

Bei der Auswertung des Datenmaterials zeigte sich, dass es vor allem die gewählte Art der Umsetzung des Vorhabens seitens der Landesregierung war, die im Kollegium der GHS Essen auf Unverständnis stieß. Die Anpassung in Form von Ernennungen durchzuführen erweckte den Eindruck, als sei möglichen Auswirkungen keine Bedeutung beigemessen worden. Aber, so die Interviews, es habe Unruhen im Kollegium gegeben und auch tiefe Verletzungen. Das seien die „*eigentlichen menschlichen Kosten*“ gewesen, „*deren Tragweite ein ‚kluger Psychologe‘ eigentlich [zuvor schon; E. G.] hätte erkennen müssen.*“ (Klaus, 1997)

⁴⁹ Der Titel war mit dem Zusatz „Fachhochschullehrer“ zu führen.

Alle neu ernannten Professoren und Professorinnen (Ernennungen sind nicht gleichzusetzen mit Berufungen) wurden in den Tageszeitungen⁵⁰ mit ihren Namen und Titeln sowie der Zugehörigkeit zum jeweiligen Fachbereich aufgeführt. Auf der Basis dieser Angaben sind Abbildung 18 und Abbildung 19 erstellt worden.

Abbildung 17: Qualifikation der 1974 per Erlass ernannten Professor(inn)en

Qualifikation	ernannt	♂ernannt	♀ernannt
Prof. Dr.	1	1	-
Dr. phil.	4	4	-
Dr. jur.	2	2	-
Dr. Ing.	18	18	-
Dr. rer. pol.	8	8	-
Dr. rer. nat.	16	14	2
Dipl. Psych.	1	1	-
Dipl. Ing.	64	64	-
Dipl. Kfm.	1	1	-
Dipl. Gärtn.	4	4	-
Dipl. Math.	2	2	-
Dipl. Arch.	1	1	-
Assessor/in	2	-	2
ohne Angaben	12	11	1
gesamt	136	131	5

Auffallend ist, dass die Auflistung nur die Lehrenden des Vorläufers Staatliche Ingenieurschule für Maschinenwesen enthielt – nicht aber Lehrende der ehemaligen Pädagogischen Hochschule und der Folkwang-Hochschule. In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass alle Fachhochschullehrer(inn)en zu Professor(inn)en ernannt werden sollten. Dem vorliegenden Material ist zu entnehmen, dass durchaus weitere Lehrende (Männer und Frauen) für die Ernennung hätten infrage kommen können.

Die Pädagogische Hochschule hatte unter den Akademischen Rät(inn)en und Ober-rät(inn)en, den Wissenschaftlichen Rät(inn)en und Professor(inn)en (lt. Vorlesungsverzeichnis WS 1972/73) 19 promovierte Männer und 5 promovierte Frauen. Eine komplette Höhergruppierung widerfuhr dieser Gruppe nicht.

Welchem Zuordnungskriterium könnte die unterschiedliche Handhabung zuzuordnen sein? Mangelnde Qualifikation kann nicht der Grund gewesen sein. Wie könnte eine

⁵⁰ Beispiel: Ruhr-Nachrichten, 15.1.1974.

schlüssige Begründung lauten, die die Berücksichtigung von 12 Lehrenden ‚ohne Angaben‘ für den Kreis der zu ernennenden Fachhochschullehrer(inn)en (offensichtlich nicht-diplomiert und nicht-promoviert) akzeptiert, dagegen die Berücksichtigung Lehrender der beiden anderen Vorläuferinstitutionen Pädagogische Hochschule und Folkwang-Hochschule, zumal mit Qualifikation, ausschließt?

Exkurs

Im Jahr 1958 lehnte die WRK⁵¹ die Aufnahme Pädagogischer Hochschulen ab,

„weil ‹es der Tradition der wissenschaftlichen Bildung in Deutschland widerspricht, wenn eine wissenschaftliche Hochschule von vornherein auf die praktische Notwendigkeit eines bestimmten Berufes ausgerichtet ist.›

Das hinderte die WRK allerdings nicht, z. B. eine Tierärztliche Hochschule oder Landwirtschaftliche Hochschule aufzunehmen.“ (Rimbach, 1992, S. 32)

Die Einbeziehung dieses Vorganges gewährt Einblick in Sichtweisen, die als eine Art Schrittmacher gewirkt haben können, um Frauen fernzuhalten. Rimbach (1992, S. 16) geht davon aus, dass darin ein genuspolitischer Aspekt zu erkennen sei, vor allem habe aber der standespolitische Aspekt die entscheidendere Rolle gespielt. Er fügt an, das ließe sich auch *„mit der Abwehrhaltung der Westdeutschen Rektorenkonferenz gegenüber einer Öffnung der Universitäten für das Volksschullehrerstudium belegen.“ (Ebd.)*

Ein Jahrzehnt später wurden die Pädagogischen Hochschulen mit dem Auslaufen der konfessionellen Bindung, der Verleihung des Diplomierungs- und Habilitationsrechts (1968) sowie des Promotionsrechts (1970) zu Wissenschaftlichen Hochschulen.

Im Jahr 1976 hieß es im Hochschulrahmengesetz zusammenfassend, dass mit § 1 HRG alle Universitäten, Pädagogischen Hochschulen, Kunsthochschulen, Fachhochschulen, Landwirtschaftlichen Hochschulen, Musikhochschulen und anderen Einrichtungen, die nach Landesrecht staatliche Hochschulen sind, umfasst sind.

Das Idealkonzept lautete, der Chancengleichheit für Studierende könne kein uneinheitlicher Lehrkörper gegenüberstehen. *„Also diese integrierten Studiengänge würde ich bejahen ..., in jedem Fall ... Aber muss ein integrierter Lehrkörper da sein?“ (Dieter, 1997)* Dass

⁵¹ WRK: seit 1949 Westdeutsche Rektorenkonferenz; ab 1990 HRK = Hochschulrektorenkonferenz.

sich an den Statusfragen viele der Beteiligten reiben würden, konnte kaum überraschen.

Von den 136 neu Hinzugekommenen (vgl. Abb. 18: Die vorläufige Gruppierung der Fachbereiche) wurden 50 wegen der Art ihrer Arbeitsgebiete den Fachbereichen 1–6 (vor allem 4, 5 und 6) zugeordnet. Für 86 von ihnen waren die Fachbereiche 9–14 die neuen Arbeitsfelder. Über den Verbleib/künftigen Arbeitsbereich von 12 Fachhochschullehrer(inn)en gab es in diesen Meldungen keinen Hinweis. Gemeinsam mit den Lehrenden der Pädagogischen Hochschule und der Folkwang-Hochschule ergab sich die folgende Zuordnung.

Abbildung 18: Die vorläufige Gruppierung der Fachbereiche

Fb.	Fächer	davon		Anteil Ernennung	♂	♀
		Prof.	ernannt			
1	Philosophie	19	3	15,8%	3	-
2	Erziehungswissensch.	16	2	12,5%	2	-
3	Literatur	9	-	0,0%	0	-
4	Kunsterziehung	29	14	48,3%	13	1
5	Wirtschaftswissenschaften	24	13	54,2%	11	2
6	Mathematik	38	18	47,4%	16	2
1 – 6		135	50	37,0%	45	5
9 – 14		98	86	87,8%	86	-
ges.		233	136	58,4%	131	5

Die Bewertung je Fachbereich lässt erkennen, dass die männlichen Lehrenden von der Staatlichen Ingenieurschule für Maschinenwesen im Verhältnis zu den anderen Fachbereichen jetzt überproportional vertreten waren (87,8 % gegenüber 37,0 %). Diese Bevorzugung wurde bei der Befragung so beschrieben: „das gab es einfach aus den Unterlagen der Verwaltung, da gab es Namen von Hochschullehrern, die waren ... die hießen ... die durften den Titel Professor führen.“ (Horst, 1997) Die zögerlich gemachte Aussage erweckt den Eindruck, als seien die Listen nicht umfassend gewesen. Ob die Handhabung einer automatisch ablaufenden Höherbewertung der Fachhochschule für Ingenieure als der der beiden anderen Fachhochschulen zuzuschreiben war, lässt sich heute nicht mehr klären.

Im Anschluss an die Ernennungsaktion zeigte sich, dass die Übernahme der ehemaligen Fachhochschullehrer(inn)en nicht reibungslos vonstatten ging. Hier wirkten sich die

Aufgabenverteilungen aus und die daraus resultierende Einteilung in A- und B-Professuren. Während Universitätsprofessor(inn)en mit einer Unterrichtspflicht von durchschnittlich 6 Wochenstunden (vorwiegend im Langzeitstudium) der Freiraum für Forschung eingeräumt war, waren den früheren Fachhochschullehrer(inn)en (neben einer schlechteren finanziellen Ausstattung) rund 12 Wochenstunden Lehre auferlegt. Durch Normsetzungen auf der einen Seite und Erwartungshaltungen auf der anderen Seite bauten sich Spannungen auf.

„Am Anfang gab es doch relativ viele Vorbehalte gegen etwas Neues – selbst bei jüngeren Hochschullehrern, die im Grunde die alte Hochschulsozialisation durchlaufen hatten.“ (Klaus, 1997)

„Sie konnten sich nur schwer damit anfreunden, dass sie Kolleginnen und vor allen Dingen Kollegen hatten, die bisher an Fachhochschulen oder Hochschulen tätig waren und einfach nicht diesen wissenschaftlichen Ausweis mitbrachten wie ... diese Universitätsprofessoren ... herkömmlichen Typs.“ (Frank, 1997)

So gab es Neuberufene,

„die kamen ... mit der Vorstellung, sie würden hier den Lehrstuhl und ein Institut aufbauen, so wie sie das eben von ihren Hochschulen her kannten. Und ... selbst diejenigen, die vielleicht dem Reformgedanken, ... eh, gegenüber aufgeschlossen waren, die merkten dann eben hier auch den Unterschied nicht (?) zu den herkömmlichen Verfahren.“ (Frank, 1997)

Mit der grundsätzlichen Bereitschaft, eine solche Reform mitzutragen, verband sich bei einigen die Sorge, ob die Namensgebung ‚Gesamthochschule‘ nicht abträglich sei und zu Missverständnissen führen könne.

„Ich hab’s nie für besonders günstig gehalten. Ich hab diesen Begriff ‚Gesamthochschule‘ nie gemocht – also den als Begriff – zumal es außerordentlich schwierig war, den auch im Ausland zu verkaufen, weil man allzu leicht als, als irgendwie Fachhochschule oder sonst was abgestempelt wurde.“ (Dieter, 1997)

Man hätte sich ja auch ein anderes Reformmodell vorstellen können, eine „Reformuniversität“.

*„Man hätte die Lehre stärker akzentuieren können, entsprechende Belohnungen aussetzen können ...⁵² Das wäre ja **auch** alles möglich gewesen und hätte die **Akzeptanz** der Gesamthochschulen bei den **anderen** Universitäten, bei den klassischen Universitäten – auch bei der Bevölkerung ...“ (Dieter, 1997)*

Damit wäre man der Gefahr entgangen, als eine „Billighochschule“ (ebd.) angesehen zu werden – als „Discountinstitution“ zu gelten, wie von anderer Seite noch schärfer formuliert wurde – und sich in dieser Form auch in der Literatur wiederfindet.

⁵² In Anlehnung an das amerikanische Modell mit Bewertung der Forschungs- und Lehrleistungen.

Auf der Seite der ehemaligen Fachhochschullehrer(inn)en „hat es bestimmten Leuten ne Chance gegeben, die sie sonst nicht hatten“, und es habe „viele tüchtige Leute darunter“ (Klaus, 1997) gegeben. Dennoch machte sich bei ihnen bald das Gefühl breit, sie seien die „Unterprivilegierten“ (Klaus, 1997).

„Die kommen dann sozusagen in ein solches ... Gebilde, wo dann sich **doch**, dienstlich sozusagen, **die Maßstäbe**, ... **die A-Maßstäbe** ... durchsetzen und die Leute natürlich ... sozusagen in ihrer Identität erschütterten. Also ich kenne mehrere, die ich persönlich ... schätze ..., die wirklich darunter gelitten haben – vielleicht sogar bis heute noch leiden, ... ich vermute es fast.“ (Dieter, 1997)

Die Betroffenheit machte sich noch nach vielen Jahren bemerkbar, wenn vielen, die aus der Praxis kamen und bisher das ganze Spektrum abdeckten, die gravierenden Unterschiede bewusst wurden, z. B. „Der darf forschen, aber ich nicht!“ oder „Die darf prüfen, ich hier nicht!“ (Dieter, 1997) Innerhalb der Fachbereiche 1–6 führte die ungewohnte Konstellation des Zusammentreffens Lehrender unterschiedlicher Herkunft nicht zum gleichberechtigten Miteinander.

Die genaue Aufteilung der Lehrenden auf 14 Fachbereiche betrug im WS 1973/74:

Abbildung 19: Hochschullehrer(inn)en der GHS Essen im WS 1973/74

Fb.	Fächer	ges.	♂	♂	♀	♀
1	Philosophie	19	18	94,7%	1	5,3%
2	Erziehungswissensch.	16	13	81,3%	3	18,8%
3	Literatur	9	7	77,8%	2	22,2%
4	Kunsterziehung	29	26	89,7%	3	10,3%
5	Wirtschaftswissenschaften	24	21	87,5%	3	12,5%
6	Mathematik	38	34	89,5%	4	10,5%
1 – 6		135	119	88,1%	16	11,9%
	7 Theoretische Medizin	-	-	-	-	
	8 Praktische Medizin	-	-	-	-	
	9 Architektur	22	22	100,0%	-	
	10 Bautechnik	21	21	100,0%	-	
	11 Vermessungswesen	19	19	100,0%	-	
	12 Maschinentechnik	16	16	100,0%	-	
	13 Verfahrenstechnik	11	11	100,0%	-	
	14 Elektrotechnik	9	9	100,0%	-	
9 – 14		98	98	100,0%	-	
ges.		233	217	93,1%	16	6,9%

Der Tabelle ist zu entnehmen, dass den neuen Fachbereichen 9 bis 14 insgesamt 98 Lehrende angehörten – ausschließlich Männer.

Die in den 1960er-Jahren mit neuen Zielsetzungen ausgestattete Studienreform hatte, „wohl einmalig in der Geschichte der deutschen Universität, die vorher für selbstverständlich gehaltenen Qualitätsmerkmale für Lehre und Studium erschüttert.“ (Daxner, 1996, S. 29) Bei der Verwirklichung dieser Neugestaltung trafen zwei unterschiedliche Bereiche aufeinander: der individuelle Rahmen (Reaktionen Betroffener, s. o.), die der Institution gestellte Aufgabe einer Neuordnung von Studium, Lehre und Forschung (Unterstützung durch das Hochschuldidaktische Zentrum).

Als ein konstantes Problem in den 1970er-Jahren beschreibt Michael Daxner „die zunehmende Fixierung staatlichen Gestaltungswillens auf das Prinzip der Einheitlichkeit, das dem expandierenden Hochschulwesen formale und organisatorische Fesseln anlegte.“ (Daxner, 1996, S. 30) Die Aufmerksamkeit wendete sich, um den Anforderungen einer Massenuniversität nachzukommen, „Mindestkapazitäten, Lehrdeputaten und (...) Vergleichbarkeit der Studiengänge an allen Hochschulen innerhalb eines Landes unter einem bundeseinheitlichen Rahmen“ zu. Das war eine „deutliche Verschiebung von den Inhalten zu den Formen und dem Umfeld des Studiums.“ (Ebd., S. 31)

Unverständnis und Missbilligung erteten die Erlasse des Ministeriums. Seitens der Hochschule gab es Einwände gegen die Verfahrensweise des Ministeriums mit dem Tenor, es solle geprüft werden, ob die Praxis des Ministers rechtens sei, „seine mit den Hochschulen nicht abgeklärten Vorstellungen zur Hochschulreform auf dem Erlaßwege zu diktieren.“⁵³ Der Minister nehme mit den Erlassen eine Fachaufsicht vorweg.

Positiv bewertet wurde die Öffnung des Bildungssystems und die damit den Nichtabiturient(inn)en eingeräumte Chance, einen akademischen Abschluss zu erreichen. Dies konnte allerdings trügerisch sein, wenn die Ergänzung auf dem Arbeitsmarkt fehlte und nicht genug adäquate Arbeitsstellen zur Verfügung standen. Bereits 1973 und 1974 wurden hohe Arbeitslosenquoten verzeichnet. Dies betraf auch Akademiker und Akademikerinnen. Ihre Hoffnungen auf gute Berufspositionen erfüllten sich nicht, weil sich schon zu viele auf der ‚Berechtigten-Plattform‘ eingefunden hatten.

Diskutiert wurde nun, ob man bei der Zielsetzung der Bildungsreform nicht zu sehr mit einer linearen Entwicklung gerechnet habe, nämlich mit der selbstverständlichen Ver-

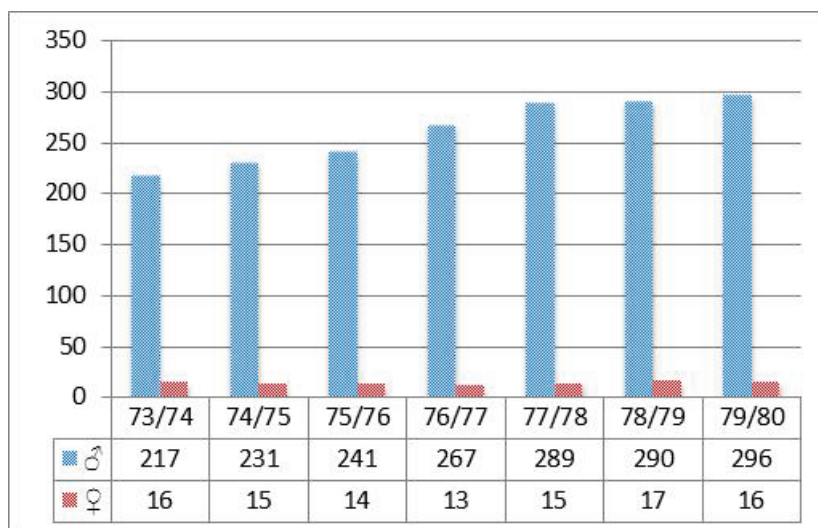
⁵³ Gründungslesebuch, 18.10.1973 – und dazu S. 142: Integration des Lehrkörpers der verschiedenen Vorgängereinrichtungen.

wertbarkeit der Abschlüsse auf dem Arbeitsmarkt. Da dieser aber eine gegenläufige Tendenz zeige, müsse die Konzeption neu überdacht und daraufhin geprüft werden, ob Bildung, Ausbildung und wissenschaftliche Forschung sich nicht stärker an der Situation auf dem Arbeitsmarkt orientieren sollten (vgl. Rimbach, 1992, S. 21).

7.1.2 Professuren in den 1970er-Jahren

Vielleicht war es einer Neigung zur Vereinfachung zuzuschreiben, dass trotz der Umbenennung der Fachhochschullehrer(inn)en in Professor(inn)en in den Auflistungen der Vorlesungsverzeichnisse (bis Mitte der 1980er-Jahre) die Bezeichnung ‚Hochschullehrer(inn)en‘ bevorzugt wurde. Daher wurde diese Bezeichnung für Abbildungen/Tabellen übernommen.

Abbildung 20: Hochschullehrer(inn)en der GHS Essen in den 1970er-Jahren



Die Gesamtzahl der Professuren mehrte sich kontinuierlich, bis sie im WS 1979/80 296 Professuren umfasste. Das war eine Zunahme um 79 Stellen, alle mit Männern besetzt. Bei 16 Stellen im WS 1973/74 wie auch im WS 1979/80, die mit Wissenschaftlerinnen besetzt waren, ergab sich, bezogen auf die nunmehr höhere Gesamtanzahl, für den Frauenanteil ein Verlust von 1,8 Prozentpunkten.

7.1.3 Zur ‚besonderen‘ Situation lehrender Frauen an der GHS Essen

Hochschullehrerinnen waren und sind an der GHS Essen (wie auch an anderen Universitäten) deutlich unterrepräsentiert. Auf der Ebene der Professor(inn)enschaft wurde

das geringe Vorhandensein von Frauen von den männlichen Wissenschaftlern als Fakt durchaus registriert und äußerte sich in unterschiedlichen Verhaltensmodifikationen – von „*doch betroffen*“ (Dieter, 1997) über „*eigentlich müsste man ja ...*“ (Klaus, 1997) bis zu deutlicher Zurückhaltung (vgl. Horst, 1997).

Durch die geringe Präsenz waren Frauen auch in ihren Mitwirkungsmöglichkeiten eingeschränkt. Ihre Anliegen, Erwartungen und Ambitionen waren immer die Anliegen, Erwartungen und Ambitionen einer kleinen Gruppe mit nur geringem Stimmenanteil und dementsprechend mit nur wenig Wirkungsvermögen. Zu den Erfahrungen von Wissenschaftlerinnen gehörte u. a.: „*Man wird als Arbeitspartner nicht so ernst genommen.*“; „*Die wissenschaftlichen Fähigkeiten werden angezweifelt.*“; „*Die Frau wird nicht informiert.*“ (Carolin, 1997) Folglich werde man oft wegen des geringeren aktuellen Wissensstandes von Planungen bzw. Entscheidungen ausgeschlossen.

Es gab Wissenschaftlerinnen, die sich mit besonderem Einsatz den gemeinsamen Aufgaben stellten. Ihr Engagement war willkommen. Einer dieser Frauen (das einzige weibliche Mitglied des Gründungssenats) waren bereits in der vorbereitenden Phase wichtige Aufgaben überantwortet worden: Koordination von Verwaltungsaufgaben, zeitraubende Verhandlungen mit Vertreter(inne)n anderer Hochschulen, Nerven beanspruchende Termine. In Ausübung dieser Funktionen hatte sie z. B. oft mit studentischen Vertreter(inne)n der hochschulpolitischen Strömungen zu tun, wie sie im AstA und im Studierendenparlament existierten, u. a. auch mit DKP- und Spartakusvertreter(inne)n. Das war oft schwierig, erinnerte sich Gisela, denn

„die machten alles mit Verfahrensfragen – und ich bin jemand, der eigentlich lieber inhaltlich arbeitet. ... Und die hatten jede Vollversammlung im Griff, weil die alles über Verfahrensfragen regelten. Die hatten den Vorsitz und da wurde dann gesagt, wer wann redete und wann die Rednerliste geschlossen wurde. Die waren mir immer zu ... formalistisch, selber zu viel Macht beanspruchend. Und ich bin ... bin eher so Richtung ‚basisdemokratisch‘ gewesen.“ (Gisela, 1997)

So schufen die Vertreter(innen) einer Studierendenschaft, die gegen Herrschaftsstrukturen revoltieren und sich für mehr Demokratie in den Universitäten einsetzen wollten, ihrerseits autoritätsdurchsetzte Konstellationen und entfernten sich damit von den eigenen Zielen. Für Gisela hatte dieser besondere Einsatz besondere Wertschät-

zung und Anerkennung ihrer Leistung zur Folge – aber die hierfür aufgewendete Zeit fehlte ihr schließlich, um eigene Ziele zu verfolgen.⁵⁴

Auf der Ebene der Beschäftigten der GHS Essen hatten Männer und Frauen sich für die neue Institution eingesetzt, wenn auch mit unterschiedlichen Intentionen. „Also insofern merkt[e] man natürlich, wie unterschiedlich oft ... die Interessen, ... höchst individuellen Interessen dann auch wiederum verknüpft waren mit so bestimmten ... Grundpositionen.“ (Dietler, 1997) Während Frauen sich darauf konzentrierten, die Dinge auf den Weg zu bringen – und sich damit noch im Rahmen der traditionellen Weiblichkeitszuweisungen bewegten –, waren für viele der Männer jene Geschlechtsstereotype wirksam, die ihnen die ökonomische Existenzsicherung überantworteten.

Erhöhung des Frauenanteils

Gegen Ende der 1970er-Jahre gab es in den Kommissionen, die über Berufungen zu verhandeln hatten, Bemühungen, den Frauenanteil zu erhöhen:

„Nur hatte man kein Instrumentarium an der Hand, deshalb konnte man keinen Fachbereich zwingen, also, wenn da ne Stelle geschaffen wird, gucken wir erst mal, ob wir ‚ne Frau irgendwo finden‘, nicht? Die Möglichkeit gab es damals nicht, weil’s eben keinen Frauenförderplan, also kein Frauenfördergesetz oder sonst was gab. Da waren wir auch auf den guten Willen der Beteiligten angewiesen, und der war damals in der ... Beziehung doch sehr unterentwickelt.“ (Klaus, 1997)

Und es gab keine Bereitschaft, z. B. eine Berufungsliste zurückzugeben, wenn keine Bewerberin aufgeführt war, weil sie „vermännert“ (Klaus, 1997) war. Es wurde allenfalls bedauert, wenn

„keine Frau einen Antrag gestellt hatte: ... 30 Leute beworben – keine Frau darunter! ... Aber wir konnten jetzt auch keine ansprechen. Wenn man nicht jemand weiß, wo man sagen kann, ‚da gibt es Frau X, ich häng mich mal ans Telefon, mal fragen, ob sie sich bewerben will‘ (nicht?)“ (Klaus, 1997)

Hier fehlten jene dem ‚old-boys-network‘ entsprechenden Verbindungen, die z. B. Informationen über interessierte Wissenschaftlerinnen entsprechender Fachrichtung hätten liefern können, mit dem Wissen über Spezialgebiete oder ergänzende Bereiche oder auch mit den Informationen über kürzlich abgeschlossene Habilitationen.

⁵⁴ Der weitere Verlauf von Giselas Karriere wird noch beschrieben.

7.1.4 Profilbildung der Universitäten

Durch einen sich allmählich vollziehenden Stellenverlust beim wissenschaftlichen Personal hatte sich seit Mitte der 1970er-Jahre (bei kontinuierlich steigenden Studierendenzahlen) die folgende Modifikation schon angekündigt.

Was die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen als Sparmaßnahme zu tragen hatten und infolgedessen als tägliche Belastung ihrer Arbeitssituation wahrnahmen, sollte nach der offiziellen Darlegung der Institution in Form einer Bezuschussung über einen Innovationsfonds zugutekommen. Als Ziel war vorgegeben, mit diesen Mitteln die Universitäten zu einer innovativen Schwerpunktsetzung in Forschung und Lehre zu bewegen. Und durch eine so erzielte besondere Profilbildung könne sich die Universität dann – in Konkurrenz zu anderen Institutionen – besser präsentieren.

Auf der Personalebene war eine Veränderung zu verzeichnen. Drei Jahre nach der Umbruchsituation gab es in den anfangs „*frauenlosen*“ Fachbereichen 8 (Chemie) und 9 (Architektur, Bio- und Geowissenschaften) die ersten Berufungen von (je zwei) weiblichen Hochschullehrer(inn)en. Eine ähnliche Entwicklung erfolgte in den Fachbereichen 10 bis 14 nicht.

Für weibliche Studierende, die in diese eher untypischen Felder einsteigen wollten, könnte das Fehlen weiblicher Lehrender anfangs ein nicht zu unterschätzender Faktor in ihrer Planung gewesen sein. Auch fehlende Chancen auf Stellen im Mittelbau, der wichtigen Vorstufe auf dem Qualifikationsweg zur Professorin, könnten anfangs zur Zurückhaltung geführt haben. Doch das zunehmende Interesse von Studentinnen an den technisch-naturwissenschaftlichen Fächern bewirkte, dass nach einigen Jahren die ersten wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen beschäftigt wurden.

7.1.5 Zusammenfassung

In den ersten Jahren war es an der GHS Essen vordringlich, den Alltag von Forschung und Lehre zu bewältigen. Der Reformgedanke hatte noch nicht komplett Gestalt angenommen. Es gab Befürworter(innen) und Gegner(innen) dieser Reform.

Erschwert wurde das Miteinander der Lehrenden durch die Ad-hoc-Aktion der Ernennungen im Januar 1974. Durch die Ernennung aller Fachhochschullehrer(inn)en zu Pro-

fessor(inn)en sollte ein einheitlicher Lehrkörper geschaffen werden. Die Ernennung hätte sorgfältiger vorbereitet und durch eine informative Unterrichtung den Betroffenen manch unerfreuliche Auswirkung erspart werden können. Dass diese Neuerung zur Schaffung von A- und B-Professuren führen würde, war vielen der Beteiligten nicht bekannt und wurde erst im Verlauf der nächsten Zeit (Neuzugängen auch erst im Laufe des Berufslebens) bewusst.

Die Sorge, mit der Bezeichnung ‚Gesamthochschule‘ möglicherweise als „*Billighochschule*“ (Dieter, 1997) zu gelten, bestand lange Zeit, zumal der Hinweis auf die Nähe zu Gesamtschulen nicht von der Hand zu weisen war. Mit der Namensgebung ‚Reformuniversität‘ wäre die Akzeptanz der neuen Institution bei anderen Universitäten und auch bei der Bevölkerung sicher größer gewesen (vgl. Dieter, 1997).

Als problematisch erwies sich für Wissenschaftlerinnen die Situation, wenn sie in ihrem Arbeitsgebiet allein arbeiteten bzw. nur wenig Kontakt zu Kolleginnen aufbauen konnten.

Im WS 1979/80 waren 16 Wissenschaftlerinnen als Hochschullehrerinnen tätig, gleich viele wie im WS 1973/74. In diesem Zeitraum hatte sich für Wissenschaftlerinnen an der GHS Essen nichts getan.

7.2 Die Situation in den 1980er-Jahren

Mit dem Inkrafttreten des Hochschulgesetzes (WissHG) am 1. Januar 1980 war die Gründungsphase beendet. Aus GHS Essen wurde Universität-Gesamthochschule Essen, gegen Ende des Jahrzehnts erfolgte die offizielle Bestätigung.

Zu dieser Zeit zeigten sich neue Schwierigkeiten. Im Januar 1981 kündigte Wissenschaftsminister Schwier Mittelkürzungen an und gab gleichzeitig seinem großen Vertrauen in die Selbststeuerungsfähigkeit der Hochschulen Ausdruck. Er versicherte, dass hohe Drittmittelaufkommen (z. B. über Forschungsaufträge) kein Grund waren, um Landesmittel weiter zu kürzen.

Die Stellenpläne der Universitäten des Bundesgebietes (einschl. der Pädagogischen Hochschulen) belegen, dass die Anzahl der Professor(inn)en und des übrigen wissen-

schaftlichen Personals nicht zu-, sondern abnahm. Innerhalb von zehn Jahren (1975 bis 1985) hatte sich die Anzahl der Stellen des gesamten wissenschaftlichen Personals um insgesamt 1.221 verringert, darunter waren 953 Professor(inn)enstellen. Diese den kontinuierlich steigenden Studierendenzahlen gegenläufige Entwicklung musste zwangsläufig zu einer Belastung auf beiden Seiten führen.

Inzwischen habilitierten sich mehr Frauen als in den Vorjahren. Damit standen diese jungen Wissenschaftlerinnen in Zeiten knapper werdender Mittel und Stellen direkt in Konkurrenz zu Männern um die begehrten Berufspositionen. Für die Bewältigung dieser Situation fehlte ihnen die Erfahrung, was viele vor der Konfrontation zurückschrecken ließ. Wissenschaftlerinnen, die sich in den 1980er-Jahren um eine Professur bewarben, gehörten der Nachkriegsgeneration an und waren in den 1950er-/1960er-Jahren mit den damaligen Vorstellungen von Männer- und Frauenrollen aufgewachsen. Simone Strasser weist auf Wirkungen der damaligen Mädchensozialisation hin, die mit der Rollen Anpassung einhergingen.

„Eine Gewinnseite in der Mädchensozialisation ist, dass sie für sich und andere liebevoll sorgen können. Es ist eine ungeheure Stärke und kreative Potenz, die daraus entsteht.

Eine Verlustseite der Mädchensozialisation ist das Sich-nicht-wehren-können, Grenzüberschreitungen von anderen zuzulassen, Dominanz zu idealisieren (...), weil sie zu wenig gelernt haben, eigene Aktivität und eigene Aggression zu leben.“
(Strasser, 1994, S. 67)

Da in den 1950er- und 1960er-Jahren die Wissenschaft als berufliches Betätigungsfeld für Frauen als unangemessen galt (vgl. Günter, 2006), verfestigte sich die Ansicht: „*Es widerspricht den weiblichen Mustern zu kämpfen, in Konkurrenz zu gehen*“ (Oubaid, 1990, S. 45). Indirekt belegt wird eine daraus resultierende zögerlich/abwartende Haltung von Wissenschaftlerinnen durch Angelika Wetterers Untersuchung *Es hat sich alles so ergeben, meinen Wünschen entsprechend* (1989). Dagegen waren Jungen weit mehr durch Wettkämpfe und Spiele auf Konkurrenzen vorbereitet.

Nachwuchswissenschaftlerinnen boten sich in den 1980er-Jahren kaum Chancen. Noch gab es wenig Verständnis dafür, dass der Beruf für eine Frau (ebenso wie für einen Mann) Lebensinhalt sein könnte und zugleich Absicherung der eigenständigen Existenz.

7.2.1 Die Überleitungsaktion

Die universitäre Aufmerksamkeit wandte sich in dieser Zeit einer innerbetrieblichen und zugleich arbeitsrechtlichen Frage zu. Im Zusammenhang mit der Einführung einer neuen Personalstruktur sollten, einem allgemeinen Stopp des Stellenausbaues folgend, die Dauerstellen im Mittelbau nicht mehr nachbesetzt werden. Stattdessen wurde vorgeschlagen, befristete Arbeitsstellen für wissenschaftliche Angestellte zu schaffen. Als Vorteil für Arbeitgeber(innen) erzielt eine solche Regelung, dass die (finanziell höher angesetzten) Stellen mit Beamtenstatus ersetzt werden durch befristete Angestelltenstellen, was jeweils die Anpassung an aktuelle Aufgaben ermöglicht.

Ein erster Schritt war folgende Aktion: Lehrenden Wissenschaftler(innen) des Mittelbaus, den verbeamteten Akademischen Rät(inn)en und Akademischen Oberrät(inn)en, wurde die Überführung in ein Professor(inn)enamts in Aussicht gestellt (HRG). Dazu eingerichtete Fachbereichskommissionen an den Universitäten hatten zu prüfen, ob die „individuelle Übernahmefähigkeit“ der Antragsteller(innen) gegeben war. Herrschte zu Anfang gespannte Erwartung auf die Ergebnisse der Aktion, gab es in der Folge viele interne Spannungen und „schwierige Konflikte.“ (Frank, 1997)

Im Juni 1983 lagen die Richtlinien zum Übernahmeverfahren für Nordrhein-Westfalen (§§ 120 und 121 WissHG, 1980) vor. Die „Voraussetzungen der Übernahme als Professor“ (§ 120) umrissen den infrage kommenden Personenkreis, der zu einer Bewerbung berechtigt war. Neben den geforderten Qualifikationsmerkmalen war eine Übernahme, das war anfangs nicht ersichtlich, darüber hinaus vom objektiven Bedarf abhängig.

*„Da war vom Ministerium bestimmt, wie viel Stellen dafür überhaupt zur Verfügung standen. Das waren ganz, ganz wenig, so was wie sieben rum, und wir **alle haben uns beworben**, also die Mittelbauer.“ (Gisela, 1997)*

Mit § 121 WissHG waren das Verfahren selbst und die Zuständigkeiten festgelegt, wonach der jeweilige Fachbereich eine Kommission einzurichten hatte, um die „individuelle Übernahmefähigkeit“ der Antragsteller(innen) seines Bereichs zu prüfen. Absatz 3 bestimmte genauer, dass

- beim Vorliegen formaler Voraussetzungen (z. B. einer Habilitation) eine formale Feststellung genügte,
- für die *materielle Prüfung der Einstellungs Voraussetzungen* die Grundsätze von Berufungsverfahren [galten, E. G.], d. h., dass für den Nachweis der Qualifikation als

Professor(in) mindestens zwei Gutachten auswärtiger Professor(inn)en einzuholen waren.

Die grundsätzlich durchzuführenden Maßnahmen einer Antragstellung waren festgelegt. Doch bei der Erstellung der erforderlichen Gutachten konnte es z. B. möglich sein, dass

„da manchmal Großzügigkeit und so natürlich auch das Gegenteil ... eine Rolle spielten. In einigen Fällen waren die Gutachten einfach zu gut – und das Gegenteil vielleicht auch noch.“ (Dieter, 1997)

Die Abwicklung führte sogar dazu, „dass es im Einzelfall hier schwierige Konflikte gab.“ (Frank, 1997) Vor diesem Hintergrund habe es viel Spielraum gegeben, der in Einzelfällen zu fragwürdigen Entscheidungen geführt habe (ebd.).

Exkurs

Anhand der Geschichte einer Bewerberin lässt sich die Problematik einer *sachgerechten Beurteilung von Qualifikation* verdeutlichen. Die Bewerberin für eine solche Überführung auf eine Professur war promovierte Akademische Rätin, einziges weibliches Mitglied des Gründungssenates, hatte mehrfach in Vertretung des Rektors an überregionalen Sitzungen teilgenommen und gehörte einer Studienkommission an. Die Frau sah der Entscheidung mit Ruhe entgegen, denn sie hatte zwei positive Gutachten über ihre wissenschaftlichen Leistungen (die als Habilitationersatz, als kumulative Habilitation galten), es handelte sich um zwei Fremdgutachten über die Habilitationsadäquatheit ihrer Leistung.

Dennoch erhielt diese Frau vom Ministerium einen negativen Bescheid. Es ist nicht nachvollziehbar, was für die negative Entscheidung kausal war. An diesem Fall zeigt sich aber, dass die eindeutigen Voraussetzungen und das klar normierte Verfahren unterschiedlich interpretierbar waren. Gisela berichtete:

„Bei der Ablehnung meiner Überleitung haben die mir geschrieben, aufgrund der Gutachtenlage könnte ich nicht habili ... nicht übergeleitet werden. (Ne?) Hab ich jetzt ne Gutachtenlage? Gibt's überhaupt nicht! ... Ein Gutachten ist entweder positiv oder negativ. Ne Lage ist was mit nem Vergleich ... von Gutachten mit anderen, fachübergreifend. ... Das ist nicht vorgesehen im Habilitationsverfahren. Das sag ich immer: Da ist es ungesetzlich gelaufen, das ist ... Und ... so bin ich rausgeschmissen worden.“ (Gisela, 1997)

Nach dem Verständnis dieser engagierten Frau sollte Lehre keineswegs von „spartenbegrenzten Fragen“ ausgehend informieren und sollten nicht nur „Detailinformationen von Wissenschaft“ angeboten werden. „Es ist unsere Aufgabe, das vernetzt anzubieten, weil die Welt eben auch nicht eine ‚nachträglich vernetzte‘ ist.“ (Gisela, 1997) Damit bewegte sie sich in ihren Veranstaltungen fort von einzelwissenschaftlich akzentuierten Lehrinhalten⁵⁵ und förderte die Zusammenschau der eigenen Fachwissenschaft mit anderen Disziplinen, setzte Wesentliches der Reform um. Sie hätte ganz besonders mit der Anerkennung ihres Einsatzes rechnen dürfen, befand ein Kollege,

„denn sie war wirklich ‚gut‘!

Und daß nun gerade ihre langjährige, auch sehr zeitaufreibende Zeit im Gründungssenat irgendwie für sie positiv zu Buche schlagen würde. ... Das tat es aber gerade nicht! Sondern die Zeit, wo sie hochschulpolitisch aktiv war, hat sie natürlich sehr, sehr viel weniger als andere wissenschaftlich publizieren können. (Nicht?) Und das ist sozusagen dann aufgerechnet worden.“ (Frank, 1997)

In dieser Phase habe sich überhaupt herausgestellt, dass das besondere Engagement für die Ziele dieser Studienreform allgemein eines besonders hohen Zeitaufwandes bedurfte, was

„eben auch dazu führen konnte, daß die einzelnen Leute nicht so viel Zeit aufgewandt haben, um zu forschen und diese Forschungsergebnisse zu publizieren – daß das letztlich karriereschädlich gewesen ist. Das wird man sicher verallgemeinernd sagen können.“ (Frank, 1997)

Da mit hohen Studierendenzahlen eine hohe Prüfungsbelastung einhergeht, kann Lehre die Wissenschaftler(innen) tatsächlich von der Forschung abhalten. So kann es geschehen, dass Frauen ihre Promotionen und Habilitationen oft allein deshalb nicht beenden, weil sie viele Lehrveranstaltungen abhalten. Und auf die Anzahl der wissenschaftlichen Publikationen (hier spielt auch das Medium eine wichtige Rolle) kann sich hohes Engagement in der Lehre ebenfalls negativ auswirken.

Die Hochschule verlor eine ihrer engagiertesten Mitarbeiterinnen – die Frau quittierte tief enttäuscht den Dienst.

⁵⁵ „Die Probleme der Praxis richten sich (...) nicht nach der Einteilung der Wissenschaft in Disziplinen u. Fächer. Ihre Lösung erfordert zumeist interdisziplinäre Kooperation.“ (Glaser, 1981, S. 32)

Eine verpasste Chance

Von den im Mittelbau Beschäftigten der UGH Essen wurden insgesamt 81 Anträge auf Überleitung in ein Professor(inn)enamt eingereicht. Für die bewilligten Überleitungen ergab sich folgendes Bild:

Abbildung 21: UGH Essen, Anträge auf Überleitung in ein Professor(inn)enamt 1983

	Bewerbungen	erfolgreich	Quote	gescheitert
Mann	78	48	61,5%	30
Frau	3	-	0,0%	3
ges.	81	48	59,3%	33

Von den 78 männlichen Bewerbern erhielten 48 eine Zusage. Von den 30 abgelehnten männlichen Bewerbern (24 der Bewerber waren von der Hochschule negativ vorgeschlagen worden)

- reagierten 23 Bewerber mit Widersprüchen,
- reichte ein Bewerber eine Klage ein,
- warteten 12 Bewerber noch auf eine Entscheidung,
- zogen 9 ihren Antrag zurück.

Von den 3 weiblichen Bewerbern

- erhielt 1 Bewerberin vom Ministerium einen abschlägigen Bescheid, obwohl die geforderten zwei positiven Gutachten auswärtiger Professor(inn)en vorlagen und von der eigenen Hochschule nachweislich kein negativer Vorschlag vorlag,
- zogen die beiden anderen Bewerberinnen ihre Anträge zurück.

Die abschlägig beschiedene Bewerberin hielt die Absage für ein Versehen, das bereinigt werden müsse, da aus ihrer Sicht alle Bedingungen erfüllt waren.⁵⁶ Sie wurde beim Ministerium vorstellig. Dort hielt man aber wider Erwarten an der Ablehnung fest. Zu einem Widerspruch bzw. gerichtlichen Verfahren gegen die als höchst ungerecht empfundene Beurteilung konnte sich die Wissenschaftlerin nicht entschließen, obwohl ihr zu diesem Schritt geraten wurde und sie Unterstützung erfuhr:

⁵⁶ Dieser Antrag wurde „trotz anders lautendem Vorschlag der Hochschule“ von ministerieller Seite abgelehnt. (Vgl. Stahr, 1984, S. 24)

„Da hat zum Beispiel die Frau ..., und war noch ne Frau im Ministerium ... die haben mich also ... versucht zu drängen, doch ... meinen Fall ... richtig zu betreiben, öffentlich, und auch mit ... bis zum Ministerium, über diese Frau. Dann zum Teil unter dem Gesichtspunkt von ‚Frauenfragen.‘ Das hab ich dann aber nicht gemacht ... [atmet schwer aus]. Ja, ... warum hab ich das nicht gemacht?“ (Gisela, 1997)

Die vielfältigen Gründe, die sie damals davon abhielten, wurden nicht weiter ausformuliert; sie blieben mit einem Achselzucken und Kopfschütteln unausgesprochen. In ihrer Reaktion blieb die Wissenschaftlerin damals auf das engere Umfeld bezogen, *„dann hab ich Seminare darüber gemacht, ... als erziehungswissenschaftliches Thema.“ (Gisela, 1997)* Das hat zu Schwierigkeiten geführt und sogar zur Androhung eines Verfahrens, berichtete sie. Selbst beim Rückblick nach rund 15 Jahren waren tiefe Enttäuschung und Betroffenheit noch spürbar.

Auch unter den männlichen Bewerbern gab es Enttäuschte, z. B. jene aus dem Mittelbau, die *„den universitären Studiengang besucht“* hatten und dennoch *„nicht die geringste Chance“* erhielten, *„in diese Laufbahn reinzukommen.“ (Klaus, 1997)*

Das Ergebnis des Überleitungsverfahrens auf Landesebene ergab: In NRW wurden durch die Entscheidung des Wissenschaftsministers 261 Übernahmen in Professor(inn)enämter auf Lebenszeit und zusätzlich 103 Professuren auf Zeit geschaffen. Die ergänzende Anmerkung des Ministeriums lastete in diesem Zusammenhang ausdrücklich den Hochschulen den Großteil der Übernahmeverweigerungen an; festgehalten wurde: *„Von den 806 bislang abgelehnten Antragstellern sind nahezu 700 von der Hochschule bereits negativ vorgeschlagen worden.“ (AK Wissenschaftlerinnen NRW, 1984b)* Angesichts dieses Ergebnisses ist die Nichtberücksichtigung einer positiv vorgeschlagenen Frau nicht zu verstehen.

Der Arbeitskreis Wissenschaftlerinnen NRW stellte fest: *„In allen Hochschulen von Nordrhein-Westfalen wurden überproportional weniger Frauen übergeleitet als Männer“ (AK Wissenschaftlerinnen, 1984a, S. 20)* und bewertete die Ergebnisse der Verfahren so:

„Die historische Chance, bei den Übernahmeverfahren gem. §§ 120, 121 Wiss.HG den Frauen eine Gleichbehandlung zukommen zu lassen, wurde nicht genutzt, sondern führte zu einem schärferen Ausleseprozeß bei den Frauen als bei den Männern seitens der Hochschule und seitens des Wissenschaftsministeriums.“ (AK Wissenschaftlerinnen NRW, 1985)

Auffällig ist, dass Unterschiede je nach Institutszugehörigkeit gemacht wurden. Alle von Gesamthochschulen positiv vorgeschlagenen Frauen (sieben von sieben, d. h.

100 %) erhielten eine Ablehnung, dagegen nur 20 % der von Universitäten positiv vorgeschlagenen Frauen (eine von fünf). Verschärfend wirkte sich aus, dass der Stellenausbau insgesamt stagnierte, dass Stellen, deren Verträge ausliefen, nicht wieder besetzt wurden.

7.2.2 Stagnation

Die Hochphase der Hochschulreform war Mitte der 1980er-Jahre vorbei. Die der Institution zugestandenen Aufbaumittel liefen nach rund 15 Jahren aus. Der Stellenausbau stagnierte, bei auslaufenden befristeten Verträgen konnten diese Stellen nicht wieder besetzt werden. Schließlich gab es noch Stellenstreichungen durch die Landesregierung und es folgte die sog. Verwaltung des Mangels.

Bei der sog. großen Streichungsrunde Mitte der 1980er-Jahre verlor die UGH Essen schlagartig 35 Wissenschaftler(innen)stellen. Einen gewissen Einfluss nehmen konnte das Rektorat lediglich auf die Fragen: „*Welchen Fachbereich trifft es und welche Position? Wie stark?*“ Der Verlust war mittels der Kräfte der Selbststeuerung nicht auszutarieren.

Nennenswerte Konflikte um die Studienreform gab es in diesen Jahren nicht mehr, dafür sorgten die fortlaufend durchgeführten Anpassungen der Studienordnungen an Gesetzesänderungen. Bedauert wurde aber die Verdrängung und Hintanstellung der größeren Zusammenhänge,

„... so grundlegende Fragen, ‚was soll eigentlich das Universitätsstudium‘, ‚brauchen wir eine sozialwissenschaftliche Fundierung‘. Also die großen Fragen der Anfangsphase, die haben in den 80er-Jahren keine Rolle mehr gespielt. Das lag aber auch daran, ... die Zeit, wo Wesentliches hätte reformiert werden können, war Mitte der 80er-Jahre schon vorbei.“ (Frank, 1997)

Probleme der Studieninhalte wurden von organisatorischen Problemen in den Hintergrund gedrängt. Enttäuschung, Resignation und Rückzug auf die täglichen Arbeitsanforderungen waren in manchen Fällen die Antwort der zuvor begeistert Agierenden. Von verschiedenen Interviewten wurden darüber hinaus die eingeschränkten Handlungsspielräume angesprochen und die sich objektiv verringernden Möglichkeiten für hochschulinterne Kräfte. Da

„... gab's dann entsprechende Verordnungen seitens des Ministeriums, die die Richtung so stark bestimmten, daß es schließlich auch zu meinem Austritt aus dem Gründungssenat geführt hat.“ (Gisela, 1997)

Andere vielfältige Auswirkungen, die sich im Bereich der Selbstverwaltung einer UGH als Folge der reformierten Struktur ergaben, sind in ihrer gesamten Bedeutung und Tragweite in diesem Rahmen nicht abzuklären. So war z. B. durch das Kontingent der ehemaligen Fachhochschullehrer(inn)en das innere Gefüge für längere Zeit verschoben worden. Diese Mehrheit hatte mit ihren Stimmanteilen erhebliches Gewicht in der Gremienarbeit (Drittel-Parität). Für den gut ausgestatteten Bereich der B-Professuren *„musste nicht oft jemand berufen werden, jedenfalls nicht in den ersten zehn bis zwölf Jahren“* (Horst, 1997), sodass sich an der Zusammensetzung der Gremien innerhalb dieses Zeitraumes kaum etwas änderte.

„Das ist erst später gekommen, (nicht?), als dann von denen auch schon welche so alt waren, dass die dann ausschieden und dann auch die Stellen wieder neu besetzt wurden.

Man hat dann Stellen aus den Fachhochschulbereichen oft nicht wieder besetzt, sondern umgewandelt in, in sogenannte A-Professuren, (nicht?), damit das Verhältnis sich auch langsam ausglich (nicht?).“ (Horst, 1997)

Vakant werdende Stellen wurden in der Folgezeit über normale Stellenausschreibungen besetzt. Damit kündigte sich schließlich eine Änderung an. *„Die Mehrzahl der Berufungen bezog sich eigentlich auf die Hochschullehrer des herkömmlichen universitären Bereichs.“* (Horst, 1997) Durch diese Zuwächse änderte sich die Zusammensetzung im Gesamtkollegium allmählich zugunsten der A-Professuren und deren Einflussnahme.

Schieden Professor(inn)en bei Erreichen der Altersgrenze aus, wirkte sich das je nach Geschlechtszugehörigkeit unterschiedlich aus. Schied aus der Männergruppe ein Mann aus, war der Verlust bei Weitem nicht so gravierend wie der Verlust einer Stelle bei der erheblich kleineren Gruppe der Professorinnen.

Seit 1982 wurde Professoren und Professorinnen *„die Herabsetzung ihrer Dienstaufgaben und damit die Einführung einer Teilzeitbeschäftigung“* eingeräumt. In welchem Ausmaß dies Männer und Frauen der GHS Essen nutzten, wurde nicht ermittelt.

7.2.2.1 Qualifizierungsabschnitt Assistent(inn)enstelle

In die Gesamtbetrachtung wird der Bereich der Nachwuchswissenschaftler(innen) einbezogen. Die Stellen für Wissenschaftliche Mitarbeiter(innen) sollen jungen Wissenschaftler(innen) bei verlässlicher sozialer Absicherung den Raum bieten, ihre Promo-

tions- bzw. Habilitationsarbeit zu erstellen. Wie hoch das Sammeln unterschiedlicher Erfahrungen in der Mittelbauzeit einzuschätzen ist, lässt sich folgendem Zitat entnehmen:

„Hervorzuheben ist dabei, dass sich diese positive Einschätzung nicht nur auf die Forschungstätigkeiten und nicht nur auf das erworbene spezialisierte Fachwissen bezieht; vielmehr werden durchaus auch die Lehre und die Selbstverwaltung häufig in dieses positive Urteil eingeschlossen.“ (Bochow, 1987, S. 165)

Es gibt indessen auch, und das bezieht sich allein auf den Faktor Laufzeit, Negativstimmen. Mittlerweile liegen nur ungefähr einem Drittel der Mittelbaustellen unbefristete Verträge zugrunde, bei etwa zwei Dritteln handelt es sich um befristete Verträge, die in ihrer Laufzeit zudem unterschiedlich gestaltet sein können. Oft versuchen Betroffene deshalb durch befristete Anschlussverträge eine Weiterbeschäftigung zu erreichen, um die begonnenen Arbeiten abschließen zu können.

Die ältere Bezeichnung ‚Wissenschaftliche Assistenten‘ wurde für die angestellten Mitarbeiter, die auf ihre Habilitation hinarbeiten, geändert in ‚Hochschulassistenten‘ (erstmalig 1983). Diese Stellen sind als das letzte, wichtige Stück des Qualifikationsweges zur Professur zu sehen. Sie waren in den 1980er-Jahren nahezu ausschließlich männlich besetzt (vgl. Abb. 22).

Abbildung 22: Assistent(inn)enstellen an der UGH Essen ab 1983

WS	ges.	♂	♀
83/84	6	6	-
84/85	14	13	1
85/86	16	15	1
86/87	-	-	-
87/88	7	7	-
88/89	12	12	-
89/90	13	13	-

WS 1986/87: Das Vorlesungsverzeichnis enthielt keine Personalangaben.

Im Rückblick auf die 1980er-Jahre weist Ingeborg Stahr (2010) auf Folgendes hin: Frauen, die eine Habilitation anstreben, würden „vom wissenschaftlichen Qualifikationsbereich in Stellen mit ausschließlicher oder zumindest überwiegender Dienstleistungsfunktion, starker professoraler Abhängigkeit, mangelnder sozialer Absicherung und z. T. sehr kurzfristigen Beschäftigungsverhältnissen gedrängt.“ (Stahr, in: Auferkorte-Michaelis/Ladwig/Stahr, 2010, S. 17) Dies gelte bundesweit.

7.2.2.2 Problem für Wissenschaftlerinnen?

Der Zugang zum Beruf der Hochschullehrerin war auch in den 1980er-Jahren immer noch schwierig. Problematisch war, dass mit längerer Qualifizierungs- und Wartezeit die Motivation von Wissenschaftlerinnen sank. Ein Aufmerken gab es erst, als diese Sachlage durch Interviews in Funk und Fernsehen deutlich als Problem bekannt gemacht wurde.

Der AK Wissenschaftlerinnen NRW zog Bilanz, formulierte eine Reihe von Forderungen, publizierte sie in der Presse und wurde bei der Landesregierung NRW vorstellig. Der Vorstoß sei höflich aufgenommen worden, fassten Sigrid Metz-Göckel u. a. (2008, S. 887–895) zusammen; er sei trotz der mäßigen Resonanz aber wichtig gewesen, um die Aufmerksamkeit auf die realen Problemstellungen und auf mögliche Lösungsansätze zu lenken. Denn Vertreter(innen) von Wirtschaft und Verwaltung hätten häufig die Auffassung gehabt, Frauen seien deshalb so selten in Führungspositionen in Staat und Gesellschaft anzufinden, weil sie nicht denselben beruflichen Ehrgeiz entwickeln würden wie Männer (vgl. AK Wissenschaftlerinnen NRW, 1993).

Die inzwischen gesetzlich vorgeschriebenen öffentlichen Stellenausschreibungen hatten für Frauen an Hochschulen noch keine Verbesserung gebracht. Viele Inserate waren immer noch in der männlichen Berufsbezeichnung abgefasst – möglicherweise ein Grund für Missverständnisse. Das Universitätsgesetz NRW (§ 3) verlangte jedoch ausdrücklich die Herstellung gleicher Entwicklungsmöglichkeiten für Männer und Frauen – und die Nachteilsbeseitigung für Frauen.

Der Rektor der Züricher Universität gab seiner Überzeugung Ausdruck, dass sich Qualität doch ganz selbstverständlich von selbst durchsetzen würde, und fügte beschwichtigend hinzu, „*der Anteil der Akademikerinnen rückt mit der Zeit automatisch auf.*“ (AK Wissenschaftlerinnen NRW, 1993) Eine Mathematikerin rechnete daraufhin vor, was bei einer unveränderten Entwicklung unter „*automatisch*“ zu verstehen sei: „*Es werde genau 11.406 Jahre dauern, bis Frauen dort die Hälfte der Lehrstühle besetzen würden!*“ (Ebd.)⁵⁷

Professoren der Essener UGH fanden, es ginge

⁵⁷ Die Aussage ist deshalb verwunderlich, weil Frauen an der Universität Zürich bereits im Jahr 1870 studieren konnten.

„hier nicht mehr nur um diese rechtliche Gleichheit, sondern wir müssen gesellschaftliche Barrieren, die der Verwirklichung entgegenstehen, abreißen.“ (Frank, 1997)

„Es war etwa so in der ersten Hälfte der 80er-Jahre, daß man einfach wußte, so – jetzt muß da mal was passieren!“ (Klaus, 1997)

Die im Jahr 1997/98 für das Forschungsprojekt ‚25 Jahre Gesamthochschule-Universität Essen‘ befragten Männer und Frauen (Befragung von Anwohner(inne)n, Angestellten, Studierenden und Lehrenden zu ihrer Perspektive) hielten die seit 1985 vorgenommene Berufung einer Frauenbeauftragten für mehr oder minder richtig. Vor allem die vier weiblichen Lehrenden – die, wie zu erwarten war, mehr Berührung mit dieser Materie hatten – schätzten diese Einrichtung. Ihnen war mehr als den Männern bewusst, dass es sich dabei um eine wichtige, zeitaufwendige, kraftraubende und psychisch strapaziöse Aufgabe handelte, die für die jeweilige Kollegin eine enorme Zusatzbelastung war. Die Stellungnahmen der befragten männlichen Lehrenden zur Notwendigkeit dieser Einrichtung lauteten: einmal *„eher in Grenzen“*, zweimal *„wirklich hilfreich“*, einmal *„erforderlich und längst fällig“*.

Frauenförderung war in der Einführungsphase in der Hochschule nicht überall auf ungeteilte Zustimmung gestoßen. Die vom Rektorat beschlossenen Ausschreibungstexte für Professor(inn)enstellen z. B. sahen folgenden Passus vor: *„Die Universität Essen strebt an (...) und fordert deshalb qualifizierte Frauen nachdrücklich auf sich zu bewerben.“*

„Diese Formulierung ist auf ganz beträchtlichen Widerstand gestoßen – in verschiedenen eher konservativ orientierten Fachbereichen auf ganz entschiedenen Widerstand – und hat dann dazu geführt, daß die Hochschule nur noch diesen ersten Teil des Satzes schreibt ‚Die Hochschule strebt eine Erhöhung des Anteils der Frauen im wissenschaftlichen Dienst an.‘“ (Frank, 1997)

Als Begründung für die ablehnende Haltung wurde angeführt, dass qualifizierte Frauen sich doch auch ohne den 2. Halbsatz angesprochen fühlen würden. Es gab aber auch Attacken; es wurde z. B. von empörtem Widerspruch berichtet, der entgegenhielt: *„Ja, wenn Sie schreiben, ‚Frauen sind nachdrücklich aufgefordert sich zu bewerben‘, dann können Sie ja auch schreiben, ‚Neger und Sozialdemokraten sind ausdrücklich aufgefordert sich zu bewerben‘.“ (Frank, 1997)* Äußerungen dieser Art waren seltener und hielten einsichtigeren Ausführungen nicht stand.

Willkommene Unterstützung in der Berufungsphase

Für Wissenschaftlerinnen, die ihre Karriere mit dem Berufsziel ‚Professorin‘ planten, war der Ausgang dieser Unternehmung ungewiss. Sie mussten sich darauf einstellen, nicht offen aufgenommen zu werden. Viel gravierender aber war *„natürlich das Problem, daß erstmal Stellen vorhanden sein müssen – wir können ja nur Stellen besetzen, die da sind!“* (Klaus, 1997) Dadurch erhielten, wenn eine Stelle vakant war, die Umstände bei der Kontaktaufnahme ein besonderes Gewicht.

„Als ich mich beworben hab, wurde mir vorher gesagt, die Frauenbeauftragte wird anwesend sein. Das hat mir ein Gefühl der Sicherheit gegeben, ... daß die da dann eben auch bei der Beratung mitwirken wird. Das fand ich sehr beruhigend.“ (Irene, 1997)

Nach der damals gültigen Berufsordnung, die in mehreren Schritten zu durchlaufen war, wurden nacheinander Publikationen, formale Qualifikation und Arbeitsschwerpunkte geprüft. Nach der Reduzierung auf passende Bewerbungen wurde dann eine Liste der Kandidaten und Kandidatinnen erstellt, die ihnen bereits eine Platzierung zuwies. In dieser Form wird das Verfahren auch heute noch durchgeführt. Die Anwendung weist allerdings dort Schwachstellen auf, wo sie sich veränderten Verhältnissen nicht anpasst.

Neu war an der grundsätzlichen Beteiligung der Frauenbeauftragten, dass sie von Anfang an über jedes Verfahren Mitteilung bekam und so jede Phase des Berufungsverfahrens verfolgen konnte. Da wurde man also, erinnerte sich ein Befragter,

„mit der Tatsache konfrontiert, daß die Frauenbeauftragte informiert sein mußte. In einem so eingespielten Jargon war das natürlich gar nicht drin. ... Zunächst war es auch so, daß man das vergaß, das war sozusagen nicht in der Gewohnheit drin.“ (Dieter, 1997)

Ging es bei der Befragung detaillierter um das Tätigkeitsfeld und die Befugnisse einer Frauenbeauftragten, offenbarte sich eine ambivalente Haltung: *„Ich hab nix gegen eine Frauenbeauftragte. ... Aber ich weiß nicht, ob sie notwendig ist ... [um] ne Frau auf die Liste zu kriegen, die ohne das nicht auf die Liste gekommen wäre.“* (Horst, 1997) Es könne nicht grundsätzlich bestritten werden, dass es derartige Schwierigkeiten gegeben habe, doch *„das wäre heute – zumindest heute – nicht mehr der Fall.“* (Dieter, 1997) Beleg dafür sei beispielsweise die Berufung von zwei Frauen an die UGH, die keine Frauenstelle in-

nehaben⁵⁸. Auf weitere Nachfrage wurde eingeräumt, dass früher bei Sichtung der Bewerbungsunterlagen möglicherweise automatisch verfahren worden sei und dass dabei Verzögerungen bzw. geringere Publikationsleistungen der Bewerberin, die durch Erziehungszeiten verursacht waren, übersehen worden sein könnten. Darauf aufmerksam zu machen wurde z. B. als akzeptable Aufgabe für eine Frauenbeauftragte empfunden.

Für eine grundsätzlich stärkere Beteiligung von Frauen traten drei der befragten Männer ein, einer von ihnen „auch aus gruppensdynamischen Gründen, ... daß also auch mal diese verkrusteten Männerstrukturen so'n bißchen aufgebrochen würden.“ (Frank, 1997) Zwei setzten sich für dieses Ziel bereits vor Schaffung der offiziellen Frauenfördermaßnahmen ausdrücklich ein.

„Nur, die Umsetzung, soweit es gesetzlicher Vorgaben bedarf, liegt natürlich nicht in der Möglichkeit der Hochschule, sondern da ist der Landtag zuständig – und wenn der von den Parteien keine entsprechende Vorlage bekommt, wird der auch nichts Entsprechendes beschließen.“

Da haben wir also – es gab ne Reihe Kolleginnen und Kollegen, die natürlich auch entsprechende Zugänge zu Parlamentariern hatten – immer wieder Versuche gemacht, um da Dinge auf den Weg zu bringen. Denn, dass wir heute Frauenförderpläne haben, das ist ja auch auf das ständige Drängen seit 15, 20, 25 Jahren zurückzuführen.“ (Klaus, 1997)

Alle mit dem Thema befassten Frauen bewerteten Frauenförderung als notwendig und hilfreich, waren aber auch mit dem damit verbundenen Aufwand vertraut: „... wobei die Kehrseite der Medaille ist, daß diese ganzen Gleichstellungsmaßnahmen/Kontrollmaßnahmen am Ende an sehr wenigen Frauen hängen bleiben.“ (Irene, 1997) Eine der jungen Frauen war bei Berufungsverhandlungen zugegen, aber

„... als einzige Frau im Fachbereich. Als einzige Wissenschaftlerin! Und das ist auch ein erhebliches Ausmaß von Zusatzbelastung, das die Herren Kollegen nicht haben, und das wir jetzt tragen müssen.“ (Irene, 1997)

Eine andere Wissenschaftlerin stand voll hinter ihrer Aufgabe als Frauenbeauftragte, setzte sich sehr ein und bewegte viel. Wenn auch die Freude über Erfolge überwog, zeigt ihr Resümee zugleich die negativen Auswirkungen:

„Die schlimmste Tätigkeit, die ich je hatte in meiner ganzen Laufbahn, das war die Tätigkeit als Frauenbeauftragte. ... Die psychische Belastung – das können Sie sich

⁵⁸ Das sind Stellen, bei denen aufgrund einer besonderen Widmung beispielsweise zu Frauenthemen gearbeitet wird.

gar nicht vorstellen. Sie müssen sich denken, daß, wenn es konfliktfrei ist, dann brauchen Sie gar nicht zu intervenieren. Sie haben nur konflikthafte Beziehungen, nur ...“ (Susanne, 1997)

Hier ist die Konfliktstruktur bereits in der Aufgabe, in der Tätigkeit begründet, ein Umgehen ist nicht möglich. Dennoch wird diese Aufgabe von Susanne als unbedingt notwendig gesehen, wie z. B. Erfahrungen an einer anderen Institution zeigen:

„Die ganze WISO in Köln hat noch keine Frau habilitiert (Wirtschafts- und Sozialwissenschaften), ja? Ich kann das doch immer so lösen, indem ich verhindere, daß Frauen, die habilitieren [wollen]. ... abblocke, ... indem ich Habilitationen nicht zulasse.“ (Susanne, 1997)

In der gegebenen Situation war die Hauptaufgabe der Frauenbeauftragten die Mitwirkung an Berufungsverfahren. Denn die Situation an den Universitäten werde sich „für die Frau nur ändern, wenn der Anteil von Frauen ... beträchtlich erhöht wird, ... in den entsprechenden Positionen ganz entschieden erhöht wird“ (Susanne, 1997), und sich dadurch auch die Verhältnisse für die Studentinnen bessern. Erfolge der Aktivitäten der ersten Frauenbeauftragten zeigten sich bald nach Aufnahme ihrer Arbeit, es wurden mehr Frauen zu Professorinnen berufen und der Anteil der Hochschullehrerinnen erhöhte sich in einigen Fachbereichen.

7.2.3 Professuren in den 1980er-Jahren

Eine Personalstrukturveränderung Mitte der 1980er-Jahre führte zur Ausdifferenzierung der Lehrenden in Universitätsprofessor(inn)en und Professor(inn)en. Sie führte zu Auseinandersetzungen und großen Konflikten.

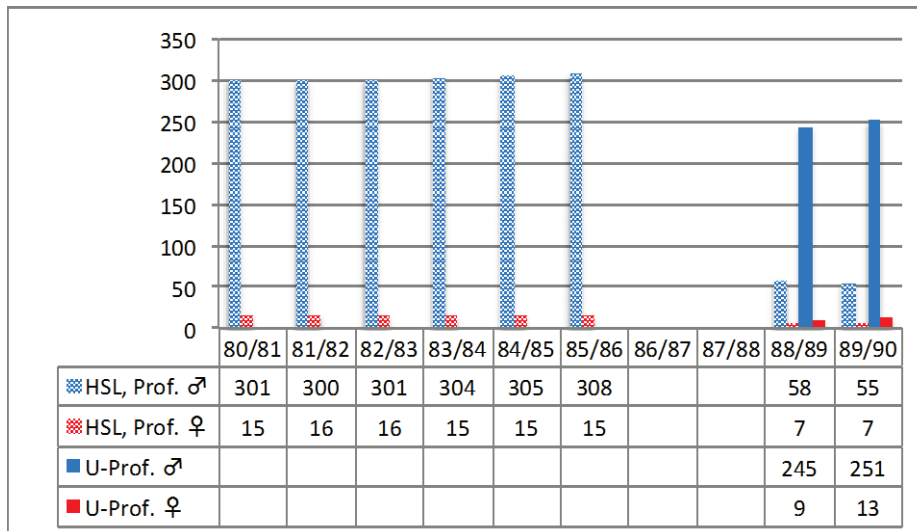
Obwohl für Angehörige beider Gruppen dieselben Regularien galten – bei Bewerbung, Einstellungsvoraussetzung, Aufgabenbeschreibung – gab es unterschiedliche Besoldungsgruppen. Universitätsprofessor(inn)en wurde die Gehaltsgruppe C4 zugeordnet, den Professor(inn)en die Gehaltsgruppe C3. Hierzu führt Michael Daxner aus, es habe sich

„eine mehr oder weniger deutliche Differenzierung zwischen den beiden Besoldungsgruppen verfestigt. C4 folgt der Tradition des klassischen Ordinariats, C3 entspricht dem traditionellen ‚außerordentlichen‘ Professor.“ (Daxner, 1996, S. 86)

Bei geringerem Lehrdeputat ist Universitätsprofessor(inn)en mehr Raum für Forschung gegeben als den Professor(inn)en mit größerer Lehrverpflichtung. Die entsprechende Umbenennung wurde nicht von allen Fachbereichen zeitgleich vorgenommen. Daher

liegen für die WS 1986/87 und 1987/88 nur Gesamtzahlen vor. Beide Wintersemester wurden aus Gründen der Vergleichbarkeit bei Erstellung der Abbildung 23 ausgespart.

Abbildung 23: Hochschullehrer(inn)en der UGH Essen in den 1980er-Jahren



WS 1986/87 und 1987/88: Von den Fachbereichen wurden keine Angaben gemacht.

Im Zeitraum WS 1980/81 bis WS 1985/86 war eine Zunahme um insgesamt 7 Stellen zu verzeichnen. Sie wurden mit Männern besetzt. Für Frauen blieb es bei den 15 Stellen, die sie bereits 1980 innehatten.

Im WS 1989/90 waren insgesamt 20 Professorinnen an der UGH Essen tätig. Dies entspricht einem Anteil von 6,1 % an der Gesamtzahl aller Hochschullehrer(inn)en (WS 1980/81: 4,7 %). Bemerkenswert ist hier der gestiegene Frauenanteil an Universitätsprofessuren.

7.2.4 Zusammenfassung

Die Aufbruchstimmung war in den 1980er-Jahren abgeklungen und die Gelder für Start und Aufbau der UGH Essen liefen aus. Ein Teil der Reformziele hatte noch nicht verwirklicht werden können. Aber es hatte sich erwiesen, dass die als Fachoberschüler(innen) angeworbenen Studierenden zu guten Ergebnissen gelangten. Der Bestand an Professor(inn)enstellen wurde nicht weiter ausgebaut. In dieser Zeit waren erhebliche Einbußen zu verkraften; es belasteten die Stellenstreichungen durch die Landesre-

gierung und die Tatsache, dass befristete Verträge nicht verlängert wurden oder freigebliebene Stellen nicht neu besetzt wurden.

Junge Wissenschaftler(innen) fragten sich, ob ihre Stellen von Streichungen betroffen sein würden und dadurch ihre Qualifikationswege gefährdet oder beendet sein könnten. Informationen hierzu gab es nicht. Ein wesentlicher Gesichtspunkt konnte dabei sein, ob die Assistent(inn)enstellen aus normalen Haushaltsmitteln finanziert wurden oder über eine Einwerbung von Förder- und Drittmitteln von Land oder Wirtschaft.

Gruppen junger Wissenschaftlerinnen machten über Pressemitteilungen und Eingaben an zuständige Ministerien (s. Kap. 7.2.2) mit den Problemen bekannt; sie boten zugleich Lösungsvorschläge an. Die allgemein herrschende Besorgnis um Frauenarbeitsplätze fasst Sigrid Metz-Göckel zusammen:

„Bis etwa 1920 waren Frauen ja qua Geschlecht von wissenschaftlicher Berufstätigkeit ausgeschlossen.

Dann war es im Faschismus das Wesen der Frauen, das sie von der Wissenschaft fernhielt.

Nach 1945 war es das Qualifikationsargument, das die Frauen in der Wissenschaft behinderte.

Nun ist es das Bedarfsargument, das sie wieder raustreibt oder gar nicht reinläßt.“
(Metz-Göckel, in: AK Wissenschaftlerinnen NRW, 1985)

Das Anfang der 1970er-Jahre favorisierte Modell des einheitlichen Lehrkörpers mit der Aufteilung in Professor(inn)en und Professor(inn)en/HSL erfuhr Mitte der 1980er-Jahre durch die Personalstrukturreform eine Differenzierung, die die Unterscheidung in Universitätsprofessor(inn)enstellen (C4) und Professor(inn)enstellen (C3 und weitere) einführte. Beide Änderungen wurden heftig kritisiert.

Mit dem 1983 initiierten Überleitungsverfahren wurde Wissenschaftler(innen) des Mittelbaus der Aufstieg zur Professur in Aussicht gestellt, damit wurden viele Hoffnungen geweckt, aber auch viele Erwartungen enttäuscht. Für eine Wissenschaftlerin der UGH Essen gab es eine nur schwer nachvollziehbare Negativ-Entscheidung vom Ministerium, um deren Korrigierung sie bei einer persönlichen Vorstellung bat. Die erneuerte, kurz gehaltene Bekräftigung der Absage machte sie fassungslos. Sie scheute aber davor zurück, Widerspruch oder Klage einzureichen, obwohl ihr von Beschäftigten des Minis-

teriums dazu geraten worden war. Jahre später ist ihr ihre damalige Hemmung zu handeln unerklärlich.

Durch die von der Landesregierung beschlossenen Frauenfördermaßnahmen wurde Öffentlichkeit hergestellt und die bisher kaum bewusst wahrgenommene Unterrepräsentanz von Frauen im Hochschuldienst als Problem benannt. Erfolge zeigten sich, wenn junge Wissenschaftlerinnen sich bei ihren Vorstellungsgesprächen der Unterstützung der Frauenbeauftragten sicher sein konnten.

Mehr Frauen für das Amt der Professorin an Hochschulen anzuwerben war empfohlen worden und auch an der UGH Essen in die Wege geleitet worden. Eine geplante und durchaus korrekte Textgestaltung für Suchannoncen in Zeitungen wurde dennoch heftig abgewehrt und schließlich in abgeänderter Form verwendet. Noch wurden Frauen im Berufsfeld Wissenschaft nicht als selbstverständlich erlebt.

Assistent(inn)en wurden erstmalig 1983 eingesetzt und Ende der 1980er-Jahre verstärkt eingestellt. Sie konnten Lehrverpflichtungen ausgefallener ‚Mittelbauer(innen)‘ übernehmen. Sie waren aber, anders als diese, oft nur befristet angestellt.

Die zuvor z. B. als Wissenschaftliche Oberräte/Oberrätinnen und Wissenschaftliche Räte/Rätinnen beamteten ‚Mittelbauer(innen)‘ verstärkten nach erfolgreicher Überleitung ab 1986 wohl die Anzahl der bereits vorhandenen Professor(inn)enstellen. Eine solche Maßnahme bringt der Institution jedoch kein wirkliches Mehr an Wissenschaftlerstellen, es handelt sich letztlich um eine Umgruppierung. Welcher Intention diese auf der Mesoebene gefallene Entscheidung folgte, war nicht in Erfahrung zu bringen. Zugleich war der GHS Essen ein großes U im Schriftverkehr (UGH) vorangesetzt worden. Da es keinen Widerspruch gab, konnte dies vorerst beibehalten werden.

Ein Anfang der 1980er-Jahre gegründetes Institut widmete sich der Migrationsforschung/Ausländerpädagogik und Zweisprachendidaktik⁵⁹. Das entsprach der Anregung, die Universitäten/Gesamthochschulen sollten sich mit speziellen Schwerpunkten und Angeboten profilieren.

⁵⁹ Hierbei ging es vor allem um Hilfestellung bei Sprachproblemen von Kindern aus Familien mit ausländischer Herkunft, die vermehrt zugezogen waren.

7.3 Die Situation in den 1990er-Jahren

Das Hochschulsystem mit seiner festen Struktur öffnete sich frauenspezifischen Belangen nur allmählich. Karriere in der Wissenschaft erwies sich für Frauen als ein schwieriges Terrain. Eine Haltung, wie sie mitunter bei Führungskräften im Wirtschaftsleben anzutreffen ist, fand sich auch in Hochschulen. Es gab „*Freunde der Gleichberechtigung*“, die versicherten, „*keine Probleme damit*“ zu haben, wenn „*Frauen kräftig im Vormarsch*“ wären, und anschließend ausführten, es läge an den Frauen selbst, dass sie nicht bis in die obersten Leitungspositionen vorstießen – und deshalb würden Frauenfördermaßnahmen den Frauen doch gar „*keinen Gefallen*“⁶⁰ tun.

Noch 1995 beklagte Prof. Urs Baumann von der Universität Tübingen in der *Psychologischen Rundschau* den Anstieg des Studentinnenanteils (vgl. Wetterer, 1998), denn das könne zum Image eines ‚Frauenstudiums‘ führen und man müsse mit Prestigeverlust und sinkenden Gehältern rechnen. Allerdings, sagte er, seien die Möglichkeiten zu wissenschaftlicher Karriere für Frauen eingeschränkt, schließlich käme auf 14 Professoren nur eine Professorin.

Viele der geforderten Unterstützungsmaßnahmen blieben in den Vorbereitungsphasen bzw. im Gewirr der Organisation stecken. In Ausschreibungen der Koordinierungsstelle der EG-Wissenschaftsorganisationen wurde nur die männliche Form verwendet. Dabei ging es um ein Programm, das Stipendien für vorzugsweise ‚erfahrene Wissenschaftler, Professoren und hochrangige Experten aus der Wissenschaft‘ auslobte.

7.3.1 Frauenbeauftragte und Frauenförderung

Mehr oder weniger fest etabliert, gab es inzwischen an allen Hochschulen des Landes NRW Frauenbeauftragte. Diese Stellen waren nach den Geschäftsordnungen alle zwei Jahre neu zu besetzen. Dies führte angesichts des niedrigen Frauenanteils dazu, dass immer wieder die bisherigen Frauenbeauftragten angesprochen werden mussten, diese Aufgabe, die sehr viel Idealismus und Engagement forderte, erneut zu übernehmen.

⁶⁰ Zusammengefasste Beobachtung, berichtet von Klaus (1997).

Nach wie vor erregte der Begriff ‚Frauenförderung‘ Missfallen; eine Bezeichnung, die eigentlich für ‚geschlechtsgerechte Förderung wissenschaftlichen Nachwuchses‘ und Abdeckung des Nachholbedarfs steht. Die subjektive Einschätzung mancher Professoren, verknüpft mit einer höheren Beteiligung von Frauen an Professuren, lautete immer noch Niveauverlust der UGH (vgl. Isensee/Kirchhof, 1987). Im Meinungsspektrum waren aber neben diesen konservativen Einstellungen auch gesellschaftskritische Grundhaltungen zu finden.

In den 1980er-Jahren begannen Wissenschaftlerinnen in NRW, Informationen über abgeschlossene Habilitationen (und Arbeitsfelder) von Wissenschaftlerinnen zusammenzutragen. Durch den Aufbau einer Adressenkartei habilitierter Frauen sollten Informationswege verkürzt werden, um z. B. bei Bekanntwerden vakanter Stellen schnell agieren zu können. Die Aktivitäten dieser ‚Interessenvertretung‘ waren die Urzelle des später entstandenen Netzwerks Frauen- und Geschlechterforschung NRW.

Im Jahr 1990 wies Anke Brunn (damals Wissenschaftsministerin in NRW) darauf hin, dass *„die Hochschulen eines Impulses von außen bedürfen, um die Situationen der Frauen nachhaltig zu verbessern.“* (Brunn, 1990, S. 253ff) Als fördernde Maßnahme startete sie 1991 das ‚Lise-Meitner-Programm‘, ein Stipendienprogramm für Wissenschaftlerinnen, die sich habilitieren wollten. Die Besonderheit daran war, dass sowohl Zuschüsse zur Bestreitung des Lebensunterhalts der Stipendiatinnen selbst als auch – bei Bedarf – zur Kinderbetreuung gewährt wurden.

Das von der Landesregierung NRW initiierte Netzwerk Frauenforschung⁶¹ ermöglichte dem Wissenschaftsministerium seit etwa 1992 die Schaffung von Professuren mit einer Denomination in der Frauenforschung. Bereits 1993 wurden die Universitäten in NRW mit insgesamt 19 Stellen für bestimmte Forschungsbereiche der Frauenforschung bedacht. Von den 19 Stellen gingen zwei an die UGH Essen zu. Es handelte sich

- um Frauenforschung in der Soziologie, dabei im Schwerpunkt um die *„Rolle der Frau in der jeweiligen wissenschaftlichen Disziplin“*, und
- um den Schwerpunkt Ausländerpädagogik, im Fokus stand die Sozialisation ausländischer Frauen/Mädchen.

⁶¹ Zum heutigen Stand des Netzwerks Frauen- und Geschlechterforschung NRW vgl. Schmidt, 2012.

7.3.1.1 Steigende Studierendenzahlen – Anpassung des Lehrkörpers?

Der weiterhin steigenden Anzahl Studierender an der UGH Essen, das weist die folgende Abbildung 24 aus, kam die Entwicklung in den 1990er-Jahren auf der Professor(inn)enseite nicht nach.

Abbildung 24: UGH Essen: Verhältnis Studierende zu Professor(inn)en WS 1990/91 zu WS 1995/96

	WS 90/91			WS 95/96		
	gesamt	♂	♀	gesamt	♂	♀
Stud.	19.190	11.112	8.078	23.369	12.890	10.479
Prof. ges.	299	283	16	276	250	26

Quelle Studierende: LDS NRW Düsseldorf

Quelle Professoren: Eigene Zählung

Während die Anzahl der Studierenden von 1990 bis 1995 um 4.179 stieg, verringerten sich die Professor(inn)enstellen um 23. An der Tatsache, dass den vielen weiblichen Studierenden im Durchschnitt nur wenig weibliche Lehrende gegenüberstanden, konnte selbst die Zunahme von 10 Professorinnenstellen wenig ändern. Mit der Schaffung weiterer Stellen war zu dieser Zeit an der UGH Essen nicht zu rechnen.

Offensichtlich handelte es sich um ein Problem, das auch andere Institutionen betraf und einer Regelung in größerem Rahmen bedurfte. Nach Vorgabe des damaligen Verteilungsschlüssels des Landes NRW sollte der Anteil der lehrenden Frauen dem prozentualen Anteil der Studentinnen entsprechen. Das verhiess nachhaltige Veränderung in der Professor(inn)enschaft hin zu einem geschlechter-angemesseneren Verhältnis weiblicher Studierender zu weiblichen Lehrenden.

Ein wesentlicher Gesichtspunkt war jedoch nicht einbezogen worden: die zum Teil erhebliche Differenz in der Anzahl weiblicher Studierender in den verschiedenen Fachbereichen. Das war eine Variable, die sich auf die künftige Anzahl der Professorinnen auswirken würde. Nicht in allen Fällen konnte mit prozentualer Ausrichtung gearbeitet werden. In den Erziehungswissenschaften mit sehr vielen Studentinnen hätte der Anteil beispielsweise bei etwa 50 % zu 50 % liegen müssen (und können). In anderen Disziplinen mit nur wenigen weiblichen Studierenden würden dagegen auf lange Sicht nur

einzelne oder überhaupt keine weiblichen Lehrenden Fuß fassen können. Der Verteilungsschlüssel brachte also nur das Festhalten am Status quo.

Bei den Befragten der UGH Essen herrschte weitgehend Übereinstimmung darüber – drei von vier befragten Männern betonten es besonders –, dass die Rolle der Frauen an den Hochschulen gestärkt und ausgebaut werden müsste und dass dieser Prozess nicht der Eigendynamik überlassen bleiben könnte. Denn wenn

„... man da wartet, bis sich das von selbst mal ergibt, daß sich die Frauen durchsetzen, sag ich mal, tut sich da überhaupt nichts. Da weiß man doch, wie sehr Strukturen sich verfestigen und verhärten.“ (Klaus, 1997)

Obwohl das Zweite Hochschulsonderprogramm (HSP II) verschiedene Maßnahmen vorsah, blieb es weiterhin schwierig, diese in die Realität umzusetzen. Eine sehr einschneidende Regelung war die Maßnahme, Professor(inn)enstellen mit dem Vermerk ‚kw‘ (künftig wegfallend) auszustatten und dadurch Lehrpersonal abzubauen. *„... und das tut weh, wenn man viele Jahre diesen Posten ausgefüllt hat und er dann wegfällt.“ (Franca, K1, 362, 1999)* In diesen Fällen wurden freiwerdende Stellen u. U. um eine Stufe heruntargestuft, berichtete sie. So wurde beispielsweise aus einer C2-Stelle eine Assistent(inn)enstelle mit dem Ziel, diese Ersparnis an anderer Stelle wieder zu investieren, etwa eine C4-Stelle besser ausstatten zu können (vgl. Franca, K1, 362, 1999).

7.3.1.2 Abbrüche aus familiären Gründen und Verzicht

Bereits in den 1980er-Jahren zeichnete sich ein weiteres Problem ab: Rund 38 % der Studentinnen brachen ihr Studium aus familiären Gründen ab. Junge Wissenschaftlerinnen standen oft vor der Entscheidung: Wissenschaft oder Familie. *„Die Widersprüchlichkeit der verschiedenen Lebenswelten von Menschen zeigte sich insbesondere in der mangelnden Vereinbarkeit von Familie und Beruf.“ (Süssmuth, 1987, S. 10)* Ingeborg Stahr weist darauf hin, dass *„ein großer Teil von Wissenschaftlerinnen nur deshalb diesen Beruf realisieren konnte, weil sie ‚auf Bedingungs Momente weiblicher Identität (...), nämlich durch Ausklammerung von Familie und größtenteils auch Ehe‘, verzichtet haben.“ (Stahr, 1986, S. 193–205)*

7.3.2 Die Hürde der Qualifikation

Wenn davon ausgegangen werden kann, dass Frauen und Männer prinzipiell gleich befähigt zu wissenschaftlichem Arbeiten sind, so können es außer den genannten familiären Gründen auch Einstellungs- und Arbeitsplatzstrukturen sein, die verhindern, dass Frauen in gleichem Maße wie Männer Karriere im Wissenschaftsbetrieb machen. Damit kommt dem Instrument ‚Qualifikation bewerten‘ besondere Bedeutung zu, denn über diese Regulation laufen Einstellungsprozesse ab.

Ulrich Beck spricht von den Erwartungen junger Frauen auf *„mehr Gleichheit und Partnerschaft in Beruf und Familie, [die] auf gegenläufige Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt und im Verhalten der Männer treffen“*. Männer wiederum *„haben eine Rhetorik der Gleichheit eingeübt, ohne ihren Worten Taten folgen zu lassen.“* (Beck, 1986, S. 162) Die Angleichung der Voraussetzungen für Frauen und Männer machte die Ungleichheit bewusst und setzte damit einen langwährenden Konflikt in Gang. *„Die Widersprüche zwischen weiblicher Gleichheitserwartung und Ungleichheitswirklichkeit, zwischen männlichen Gemeinsamkeitsparolen und Festhalten an den alten Zuweisungen spitzen sich zu.“* (Ebd.) Dies zeigte sich auch in den Interviews.

„Die Gründe, warum die Frauen sich so schwertun, akademische Positionen, also hohe akademische Positionen zu kriegen, ... die sind ja hinreichend diskutiert.

Es ist ja ‘n Unterschied, ob ich abstrakt sage, ‚wir müssten mehr Professorinnen haben‘, oder ob ich dann konkret in der Berufungskommission argumentiere für den Mann oder die Frau.“ (Irene, 1997)

Nicht zu unterschätzen in ihrer Wirkung waren darüber hinaus die unter männlichen Wissenschaftlern gängigen Vernetzungen, die über die inhaltliche Ebene hinausgingen: persönliche Kontakte, gemeinsame Publikationen, häufige Zitationen, Erstellung von Gutachten usw. *„Und die gelten natürlich für die Universitäten auch – also bis hin zu den Gutachterzirkeln.“* (Susanne, 1997) Frauen stand eine derart stützende Begleitung noch nicht oder nur selten zur Verfügung. Diese konnte sich in den wenigen Jahren, die Frauen an exponierterer Stelle im Wissenschaftsbetrieb standen, noch nicht entwickeln.

„Die frauenfreundlichsten Männer in der Theorie werden zu Vertretern männlicher Interessen, wenn es um konkrete Positionen geht“, erlebte eine der Hochschullehrerinnen, und *„man kann immer Argumente finden, um den Bewerber, den man haben möchte, als den am besten*

Qualifizierten dastehen zu lassen.“ (Irene, 1997) Ebenso konnten Bewerbungen, so ein männlicher Befragter, auch ins Leere laufen,

„... weil es natürlich immer wieder auch Möglichkeiten innerhalb der Fachbereiche gibt ... Argumente zu finden, die scheinbar geschlechtsneutral sind, es aber in Wirklichkeit nicht sind.

Also man hat es immer wieder erlebt oder beobachtet, daß im Laufe eines solchen Bewerbungsverfahrens, wenn der Kreis der Bewerber dann enger wurde, daß dann die Kommissionen sozusagen neue Kriterien einführen (ja?), die also bestimmte Frauen dann nicht erfüllen konnten.“ (Frank, 1997)

Zwar sind den Einstellungsprozeduren festgelegte Formalien vorgeschaltet, die abklären sollen, ob das fachliche Spektrum des Bewerbers/der Bewerberin inhaltlich in den Rahmen des bestehenden Angebotes passt, es ergänzen oder gar ausweiten kann. Die eigentliche Überprüfung der formalen Qualifikation folgt Kontrollmechanismen, deren Standards den überkommenen Wertmaßstäben der männlich geprägten Wissenschaft entstammen. Dabei kommt der Bewertung von Publikationen nach Anzahl, Qualität und Relevanz besondere Bedeutung zu, es zählen aber auch weitere Aktivitäten (Vorträge, erreichte Zitationen usw.).

„Das große Problem – dagegen konnten auch die Frauenbeauftragten bisher, glaub ich, noch nicht wirklich wirksam etwas machen – das große Problem liegt ja in Folgendem: Die Wissenschaftlerinnen, die sich mit dem Ziel einer Professur habilitiert haben, sind dann – wenn sie sehr schnell und sehr jung sind, wenn sie das hinter sich gebracht haben – Anfang 30.

Und wenn sie dann Kinder haben wollen, dann sind sie 5 Jahre (mindestens 5 Jahre, sagen wir mal) aus dem Geschäft. Und genau diese Zeit wird ihnen im Grunde genommen dann vorgehalten. Das ist das große Problem. Es wird ja immer gefragt: ‚Ja, was hat der/die denn nach seiner Habilitation eigentlich gemacht?‘ Und da haben die eben eine Lücke.“ (Frank, 1997)

Die Gleichgewichtigkeit in der Lebensplanung für Männer und Frauen ist nicht gegeben, denn mit dem Aussetzen, z. B. für zwei bis drei Jahre für die Kinderbetreuung, sei man *„als Frau weg vom Fenster“*, und das heiße dann, *„von vorne anfangen.“* (Irene, 1997) Der Einwand eines männlichen Interviewten lautete, das mit der *„Benachteiligung durch Kinder usw.“* relativiere sich: *„Da muss man natürlich auch den Wehrdienst sehen. Das sind ja auch eineinhalb Jahre, die verschütt gingen. (Nicht?)“* (Dieter, 1997) Zu fragen bleibt hier,

ob die zeitliche Perspektive deckungsgleich ist und die Anforderungen, denen sich Mann/Frau innerhalb dieser Zeit stellen muss, miteinander vergleichbar sind.⁶²

„Dass Frauen als Teil ihrer Lebensplanung praktisch die Entscheidung abverlangt wird, ‚Karriere oder Kind‘, Männern aber in der Regel nicht, sei so eigentlich nicht hinnehmbar. Das kann ... ich meine ... das kann es nicht sein. Wir müssen uns entscheiden, die Männer müssen's ... müssen sich nicht entscheiden. Das kann nicht sein!“ (Gisela, 1997)

Auf dieses Problem stoßen Frauen auch nicht erst auf der Ebene der Höherqualifizierten, wenn sie in der vertikalen Pyramide bereits weiter oben ihren Platz haben. Sie müssen sich damit schon viel früher, in der vorbereitenden Phase, auseinandersetzen.

„... ich hab bei meinen drei Assistenten eine dabei, auf die hab ich wirklich schwer einreden müssen, dass sie – sie hatte ein sehr schönes Diplom gemacht – eben bei mir als Assistentin anfängt. Weil sie auch sagte: ‚Ich bin jetzt 27, und wenn ich damit fertig bin, bin ich 32. Und wenn ich Kinder kriegen will? ... Und wenn ich dann in die Praxis will?‘ ... Das ist das typische Frauenproblem.“ (Vanessa, 1997)

7.3.2.1 Die Quotierung in der Diskussion

Die Frage einer möglichen Quotierung, um dadurch den prozentualen Anteil der Hochschullehrerinnen anzuheben, wurde bereits kurz angeschnitten. Hieran zeigt sich ein interessantes Phänomen, da viele der gesellschaftlichen Probleme, *„die draußen entstehen und diskutiert werden, erst nach einer gewissen Zeit an die Universitäten kommen.“* (Frank, 1997)

Die Maximalforderung einer ‚harten Quotierung‘ (Männeranteil 50 %, Frauenanteil 50 %) war und ist politisch nicht durchsetzbar und vor allem unrealistisch, solange nicht durch wissenschaftliche Förderung von Frauen eine ausreichende Anzahl gut qualifizierter Wissenschaftlerinnen bereitstand. Eine weiche Quotierung, die sich an bestehenden Strukturen ausrichtet, hätte nicht zu einer Anhebung der Professorinnenstellen geführt.

⁶² Für die jungen Männer gibt es Dienstzeit und Freizeit, die Möglichkeit, den Führerschein zu machen, u. a. Für junge Mütter ist eine solche Strukturierung wünschenswert, doch kaum praktikabel.

In den Fachbereichen der UGH wurde dieses Thema weder nachdrücklich noch offen diskutiert, erinnern sich drei der vier interviewten Männer. Die folgende Aussage gewährt einen Einblick:

„Nein, ... ich meine, nicht ganz intensiv. Nein. ... Gott, und dann ... Das war immer so in dieser Mischung von ... (??) Weil man nie so ganz genau weiß, bei bestimmten Leuten sozusagen, wie ernst es gemeint ist, nicht?“ (Dieter, 1997)

Es wurde mit Zurückhaltung reagiert, weil möglicherweise die Kollegen eine andere Linie verfolgen könnten.

Rückschauend bestätigte eine der Professorinnen: *„... Quotierung (?) ist ... Also ich kann mich nicht erinnern, daß es in Essen ernsthaft diskutiert worden ist.“ (Susanne, 1997)* Die Problemstellung Quotierung wurde demnach zwar zur Kenntnis genommen, aber nicht weiter thematisiert. *„Warum passiert denn ne Nichtreaktion? ... Das hielt man nicht für erwähnenswert, oder so. Das betrachtet man auch nicht als ne Gefahr für seine eigene Situation.“ (Klaus, 1997)* Wenn dieses Problem als weniger wichtig eingeordnet und beiseite geschoben werden konnte – eben auch, weil es nicht als Bedrohung für die eigene Situation gesehen wurde –, dann ist damit gleichzeitig offengelegt, dass ‚Anteilhaben‘ in diesen Fällen ganz pragmatisch als das reine Verteilungsproblem einer gegebenen Menge gesehen wurde.⁶³ Das bedeutet auch, dass die zur Verfügung stehende Anzahl von Arbeitsplätzen in diesen Fällen als reservierter Bereich für männliche Wissenschaftler betrachtet wurde. Ulrich Beck diagnostiziert, dass Männer eine beachtliche Fähigkeit darin entwickeln, sich zusammenbauende Konflikte nicht zur Kenntnis zu nehmen (vgl. Beck, 1986).

Wenn Frauen im Streben nach Selbstständigkeit beginnen, Forderungen zu stellen, haben *„Männer Probleme mit der Emanzipation“ (vgl. Metz-Göckel/Müller, 1986)*. Es sind die Folgeprobleme der Bildungsexpansion der 1960er- und 1970er-Jahre, die sich in den 1980er- und 1990er-Jahren zeigten. *„Der Modernisierungsprozeß wird reflexiv, sich selbst zum Thema und Problem.“ (Beck, 1986, S. 26)*

Damit ist bereits die Grundsatzdiskussion angerissen:

⁶³ Bei Außerachtlassung der Überlegungen bzgl. Berechtigung und Befähigung anderer Interessent(inn)en.

„Heißt es Gleichberechtigung oder Gleichstellung? Das ist nämlich ein großer Unterschied. So wie wir es im Moment überall bei uns haben, ist es ja nur eine Gleichberechtigung.“ (Klaus, 1997)

Die Möglichkeit einer Einflussnahme (Stichwort Parität) ist als Grundgedanke

„auch in der deutschen politischen Tradition an sich ... nicht neu. Angewandt auf die Frauen, ja. ... Aber an sich ... nicht neu.“ (Dieter, 1997)

Insofern und grundsätzlich damit verbunden ist die Frage, unter welchen Bedingungen man Quotierungen akzeptieren kann.

„Und das ist ja immer das Problem, bei jeder Quote, nicht? Bei jeder Quote stellt sich ja ... Wer ist der Benach..., wer zahlt? Nicht? Und es zahlen immer welche. Nicht?“

Und bei der Frauenquote bezahlen natürlich ... sozusagen ... möglicherweise gleich- oder besserbegabte Nachwuchswissenschaftler ... männlich. Nicht? Irgendwo wird gezahlt. Nicht?“ (Dieter, 1997)

Abwehrende Haltungen, die gegen Frauenberufungen gerichtet sind, gibt es häufiger, einige arbeiten in ihren Darstellungen der Berufungs-Obliegenheiten mit der Eliminierung der verpflichtenden Prämisse ‚Qualifikation‘. Die folgende Äußerung aus dem Jahr 2010 ist polemisch, sie eliminiert die geltende Verfahrensweise:

„Heute werden Menschen aufgrund einer bestimmten Gruppenzugehörigkeit gefördert, und zwar unabhängig von ihrer individuellen Leistung. Also hat sich nur das Vorzeichen der Diskriminierung gewandelt. Früher hat man Schwarze und Frauen diskriminiert – so gut ihre Leistungen auch waren. Heute werden Schwarze und Frauen gefördert – so schlecht ihre Leistungen auch sein mögen.“ (Bolz, 2010a)

Korrekt ist, dass nach deutschem und europäischem Recht die Verfahrensquote mit Öffnungsklausel Geltung hat. Sie besagt, dass für Berufungsentscheidungen, wie für alle Besetzungsverfahren im öffentlichen Dienst, *„die Auswahlentscheidung bei der Stellenbesetzung sich nach Art. 33 II GG ausschließlich an Eignung, Befähigung und fachlicher Leistung auszurichten hat. Art. 3 III GG verbietet zudem jede Diskriminierung aufgrund des Geschlechts.“ (Battis/Schultz, 1990)*

Auf den Punkt der Gleichwertigkeit kommt ein Hochschullehrer zu sprechen, indem er bisherige Erfahrungen zusammenfasst: *„das war immer schon klar, daß es immer nur im Rahmen der Gleichwertigkeit und von Voraussetzungen für die Berufsaufnahmeposition geschehen kann und nicht nur rein vom Geschlecht aus.“ (Klaus, 1997)*

Tatsache ist, dass *„überall da, wo es geminderte Privilegien gibt, da setzt sich keiner durch – wenn das nicht sozusagen durch Regelungen gefordert wird.“ (Klaus, 1997)* Genau da würde

eine Quotierung hilfreich sein können. Überraschend war der nachfolgende Gedanke des Interviewten:

„Wenn wir mal unsere eigene Position nehmen. Wir sind ja auch im Grunde immer in der bevorrechtigten Situation gewesen. Da hat auch niemand gefragt, ‚könnt ihr das überhaupt‘ oder so, nicht?“

Und jetzt umgekehrt: Wenn eine Frau das Gleiche nur beansprucht, sie muß nachweisen, daß sie mindestens so gut ist wie jeder andere auch.“ (Klaus, 1997)

Eine Universität mit höherem Frauenanteil würde genauso funktionieren wie die jetzt existierenden Universitäten und

„die Ängste der Männer, dass das Niveau sinkt – das ist absurd. Natürlich muss man rekrutieren, natürlich muss man suchen – ‚frau‘ suchen, ... muss sehr viel stärker die Bedingungen schaffen, um Frauen die Möglichkeit zur Qualifikation zu geben.“ (Susanne, 1997)

Die folgende Überlegung verblüfft – aber als Gedankenspiel offenbart sie vorhandenes Verständnis für die Problemstellung:

„... wenn man das Verfahren umkehren würde? ... Ich würde mal sagen, das geschieht uns recht, daß das, was über Jahrhunderte für uns galt, auch mal aus der anderen Seite genauso in Anspruch genommen wird. Nur ...“ (Klaus, 1997)

7.3.2.2 Vereinbarkeit von Familie und Beruf

In den letzten 150 Jahren galt als Arbeit lediglich die produktive Arbeit, die Lohn- und Erwerbsarbeit, die mehrheitlich von Männern geleistet wurde. Charakteristisch für die Einordnung von Familie in das Verhältnis von Produktion und Konsumtion ist laut Ursula Beer Folgendes:

„Der Familiernährer erhält ein Nutzungsrecht auf die privat organisierte Hausarbeit innerhalb einer Tauschbeziehung zwischen den Ehegatten. Die Haus- und Ehefrau kommt diesen Anforderungen nach, weil sie ... auf ihrer und der Kinder ökonomische Sicherheit bedacht [ist; E. G.]. Insofern konnte Haus- und Familienarbeit als unentgeltliche Versorgungsleistung erwartet und in Anspruch genommen werden.“ (Beer, 1990, S. 46)

Dieses Modell orientierte sich am ‚Normalfall‘ der lebenslangen Ehe; es versprach eine Standardversorgung und darüber hinaus die Alterssicherung für die Frau über sog. abgeleitete Ansprüche. Entfällt nun, wie es häufiger der Fall ist, die Grundlage für diese Normalsicherung, ergeben sich zwangsläufig Einbrüche in der Alterssicherung der Frau.

In den 1990er-Jahren wurde dieses Modell aus verschiedenen Gründen verstärkt hinterfragt:

-
- Ehe wurde zunehmend seltener als ein Bindeglied zur Versorgung aufgefasst.
 - Steigende Scheidungszahlen ließen Mütter mit Kindern oft zum Sozialfall werden.⁶⁴
 - Die „völlig unzureichende soziale Absicherung von Erziehungsarbeit“ bzw. die geringfügige Aufstockung der Rentenbeträge durch Anrechnung von Erziehungszeiten reichte „keineswegs aus, um die durch die Kindererziehung bewirkten Einkommensnachteile im Alter auch nur annähernd auszugleichen.“ (Landessozialbericht NRW, 1992, S. 12)
 - Waren Frauen früher einmal erwerbstätig, wirkten sich die Unterbrechung der Erwerbsarbeit oder deren Beendigung wegen familialer Verpflichtungen negativ auf eine eigene Alterssicherung aus.

Eine Pluralität von Lebensplanungen und -entwürfen löste die Kombination von ‚Hausfrauenehe‘ und Vollerwerbsfähigkeit des Mannes ab. Ermöglicht wurde dies u. a. durch Änderungen im juristischen Bereich, durch die rechtliche Gleichstellung von Mann und Frau. Noch nicht angepasst waren die Voraussetzungen, die erforderlichen Grundbedingungen, die es Frauen erlaubten, zweidimensional zu planen, sich für eine Familie und für eine Berufsausübung zu entscheiden.

Die präventive Beachtung und Abwehr der erwähnten Risikofaktoren blieb allein den Frauen überlassen. Allerdings wurden diese möglichen Probleme von ihnen nur selten bedacht, sie lagen für viele der jungen Frauen oft weit weg.

Veränderungen, die sich für Paare durch eine Eheschließung oder das Zusammenleben ergeben, sind in der Regel einvernehmlich zu bewältigen. Doch Notz gibt zu bedenken: „Die Auswirkungen, die die Geburt eines Kindes auf die Lebensplanung der Frauen hat, sind durchweg gravierender als bei den Männern.“ (Notz, 1999) Bisher mangelt es an wünschenswerten, erleichternden Regelungen und Einrichtungen. Eine interviewte junge Frau fasste ihre Ansicht so zusammen:

„[Frauen] sind eben diejenigen, die sich um die Kinder meistens kümmern. ... Meistens ist es eben doch so, daß die Männer irgendwelche Berufe haben und die Frauen sich dafür entscheiden, zu Hause zu bleiben.“ (Carolin, 1997)

Es müssten andere Lösungen möglich sein, denn

⁶⁴ Vgl. Beck, 1986, S. 183: „Nahezu jede dritte Ehe wird geschieden. Alleinerziehende Mütter müssen mit ihren Kindern mit knapp 1.200 DM im Monat auskommen“.

„... wenn Frauen die körperliche Kraft haben, beides nebeneinander her zu können, daß es dann solche Einrichtung auf jeden Fall geben sollte, z. B. Kinderbetreuung, Kinderkrippen und so was.

Wobei ich persönlich aber auch sagen muß, ich ... würde für mich so was nicht in Anspruch nehmen, weil ich immer schon weiß ... Oder irgendwie ist mir das klar, daß ich nur eins von beiden könnte. Das heißt, wenn ich meine Familie hätte, dann wollte ich auf jeden Fall ganz für die Familie da sein und nicht arbeiten. Das weiß ich. Aber solange ich keine habe, arbeite ich gern.“ (Carolin, 1997)

Bei der skizzierten Problemstellung ist die biografische Komponente zu berücksichtigen. Angehende *„Wissenschaftlerinnen studieren bis 26 ... oder 27. Dann promovieren sie 3 bis 4 Jahre – dann sind sie 31. Dann habilitieren sie sich 7 Jahre, ... 6 Jahre.“ (Susanne, 1997)* Scheiden sie zwischendurch für eine Kinderpause einige Zeit aus, müssen sie u. U. später bei schlechter Arbeitsmarktsituation damit rechnen, dass ihre Kenntnisse und Zertifikate geringer eingeschätzt werden und sie in der Konkurrenz mit Männern oder jüngeren Wissenschaftlerinnen ohne Kind nicht bestehen können. Die akademische Laufbahn würde zumindest ins Stocken geraten, denn *„dann wäre ich nach der Geburt erstmal ausgestiegen, ... ein Jahr, dann vielleicht auf ne halbe Stelle gegangen. Jaaa, und ich wäre heute vielleicht noch nicht habilitiert.“ (Irene, 1997)*

Können nach einem befristeten Berufsausstieg keine festen Stellen angeboten werden, dann sind Beschäftigungsmöglichkeiten nur über Drittmittel⁶⁵ zu schaffen, oder aber über Stipendien, die allerdings beide keine Sicherheit bieten. Daher kann die folgende Mitteilung nicht überraschen: *„... von den nordrhein-westfälischen Hochschullehrerinnen ... haben drei Viertel keine Kinder (ja?). Unsere Gesellschaft macht es unheimlich schwer (ja?), Karriere und Kinder zu vereinbaren.“ (Susanne, 1997)*

Die Erfahrungen, die die Professorinnen der Essener UGH bei einer Verknüpfung der Berufsaufgaben mit Ehe und Mutterschaft machten, sind in den Kapiteln 9.4 und 9.5 veranschaulicht.

7.3.3 Professuren in den 1990er-Jahren

Das Modell ‚Gesamthochschule‘ hatte sich geändert; die Hochschule musste sich auf neue Herausforderungen einstellen. Als staatliche Geldmittel spärlicher flossen, ging es darum, verstärkt andere Geldquellen für Forschung und Lehre zu erschließen.

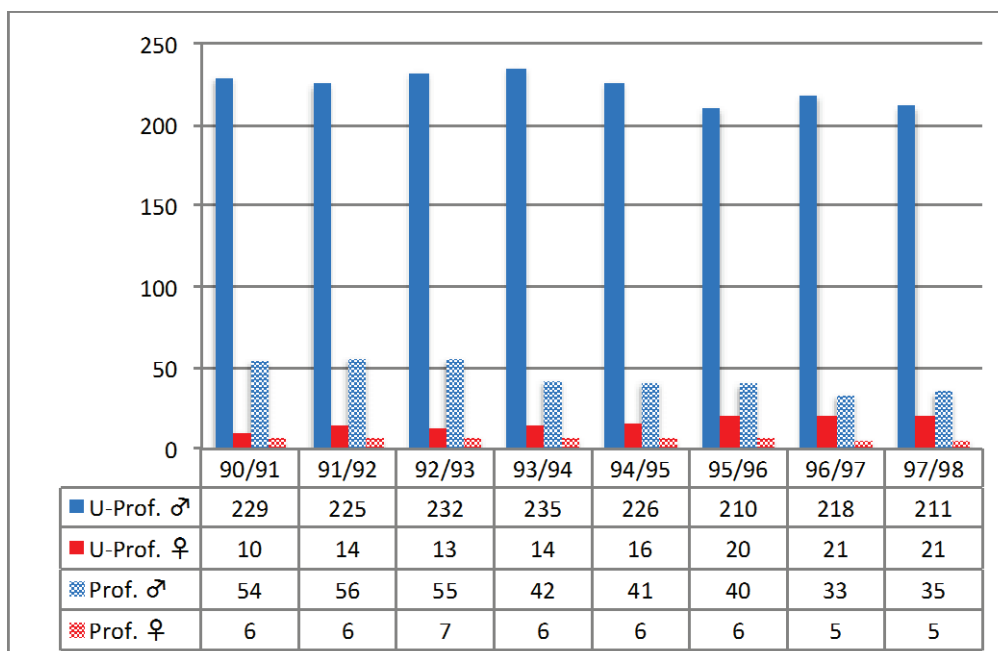
⁶⁵ Das sind Mittel, die nicht aus dem Hochschuletat stammen, sondern von Dritten gezahlt werden (Industrie, DFG, Gewerkschaft usw.).

Michael Daxner betont, dass es wichtig sei, die Forschung (und die Grundlagenforschung) an den Hochschulen weiterzuführen, denn „*nur an den Hochschulen besteht die notwendige Distanz zur Verwertbarkeit, die unabdingbar für ein kreatives und innovatives Forschen ist ... und ist eine genügend große Fachöffentlichkeit vorhanden.*“ (Daxner, 1996, S. 177)

Michael Daxner gibt allerdings zu bedenken, dass das Gewicht, das Wissenschaftler(innen) bzw. Fächern mit hoher Drittmittelinwerbung zukommt, im Gegenzug für andere Wissenschaftler(innen) bzw. Fächer (selbst bei hoher Qualität) bedeute, „*vom Drittmittelmarkt weiter entfernt*“ (ebd.) zu sein. Diesen (meist kleineren) Universitäten könnte dann aber über ein Kompensationsprogramm mehr Forschung ermöglicht werden.

Die Entwicklung bei den Personalstellen weist interessante Ergebnisse aus.

Abbildung 25: Professuren der UGH Essen in den 1990er-Jahren



Im Zeitraum WS 1990/91–WS 1997/98 verlor die UGH Essen insgesamt – bezogen auf beide Ebenen – 27 Professor(inn)enstellen. Während die Anzahl der Universitätsprofessor(inn)en nach kurzer Aufwärtsbewegung ab 1994/95 deutlich abnahm, stieg die Anzahl der von Frauen besetzten Professuren beharrlich und verzeichnete 1997/98 einen Zugewinn von 11 Stellen, das war eine Steigerung um mehr als 100 %.

Dass ein Wechsel innerhalb dieses Zeitraums stattfand, hat auch damit zu tun, dass möglicherweise die zu Beginn der GHS Essen berufenen Wissenschaftler(innen) inzwischen die Altersgrenze für Emeritierung oder Pensionierung erreicht hatten.

7.3.4 Zusammenfassung

Gemessen an den Lebensbedingungen der vorherigen Frauengenerationen haben sich die Möglichkeiten der Lebensgestaltung für Frauen heute gewandelt. Individuelle Entscheidungsmöglichkeiten haben sich vergrößert, auch wenn es nach wie vor eine Eingrenzung der Nutzungs- und Durchsetzungsmöglichkeiten gibt.

Während es 1984 zum Anteil der Professorinnen noch hieß, dass die 5%-Hürde beharrlich war, galt 1996/97 erfreulicherweise für die UGH Essen:

„Allgemein steht Essen gar nicht so schlecht da. Aber es gibt Unterschiede in den Fachbereichen. Offensichtlich ist von Bedeutung, ob kreative Frauen dafür Sorge tragen konnten, daß weitere Frauen den Fuß zwischen die Tür kriegen.“ (Susanne, 1997)

Das Eingreifen der Frauenbeauftragten gab jungen Wissenschaftlerinnen bei der Bewerbung auf eine Professur ein Gefühl der Sicherheit (vgl. Irene, 1997). Auch Wissenschaftler der UGH Essen empfanden die Arbeit der Gleichstellungsbeauftragten (mit Abstufungen) als hilfreich; ihre Arbeit wurde als richtig und wichtig bewertet, da bei Einstellungsverhandlungen ihre Mitsprache für Bewerberinnen dienlich sei. Vielfach ging es in Berufungsverfahren um die Frage der geringen Anzahl an Veröffentlichungen (durch Familienarbeit); häufig waren Fragen zu befristeten Arbeitsverträgen oder zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf Thema.

Landesweit wurden in den 1990er-Jahren Professuren für Frauenforschung geschaffen, durch spezielle Stipendienprogramme konnten junge Wissenschaftlerinnen in ihrer Habilitationsphase abgesichert werden.

Die allgemeine Entwicklung hatte für die Wissenschaftlerinnen der UGH Essen einen erheblichen Zuwachs an Universitätsprofessuren gebracht, eine Steigerung um mehr als 100 %. Ein direkter Zusammenhang von freigewordenen Stellen durch Emeritierungen mit den Neuberufungen von mehr Frauen ist nicht nachweisbar, bei Zugrundelegung des Zeitfensters (s. o.) und der Einbeziehung von Äußerungen in Interviews aber nicht auszuschließen.

Das Thema Quotierung wurde bereits kontrovers diskutiert, fand aber noch wenig Interesse in den Medien.

Dagegen wurden bei den Berufungsmodalitäten vermehrt die Schwierigkeiten einer korrekt durchzuführenden Beurteilung der Qualität einer Leistung angesprochen. Es stellte sich in den Interviews als ein erhebliches Problem dar, das umfänglicher Prüfung und Regelung bedürfe.

7.4 UGH Essen – Datenauswertung 1972–1997

Grundlage für die Datenauswertung ist, wie bereits erwähnt, eine Auszählung, die anhand der Vorlesungsverzeichnisse vorgenommen wurde. Für jedes Jahr des Zeitfensters 1972–1997 wurde die Personalstruktur der GHS/UGH Essen per Handauszählung ermittelt. Für das Gründungsjahr 1972/73 standen noch keine hier verwendbaren Zahlen zur Verfügung. Für das WS 1986/87⁶⁶ kam ein Vorlesungsverzeichnis ohne Personalangaben heraus, dies ist in Tabellen und Diagrammen durch Auslassungen erkennbar.

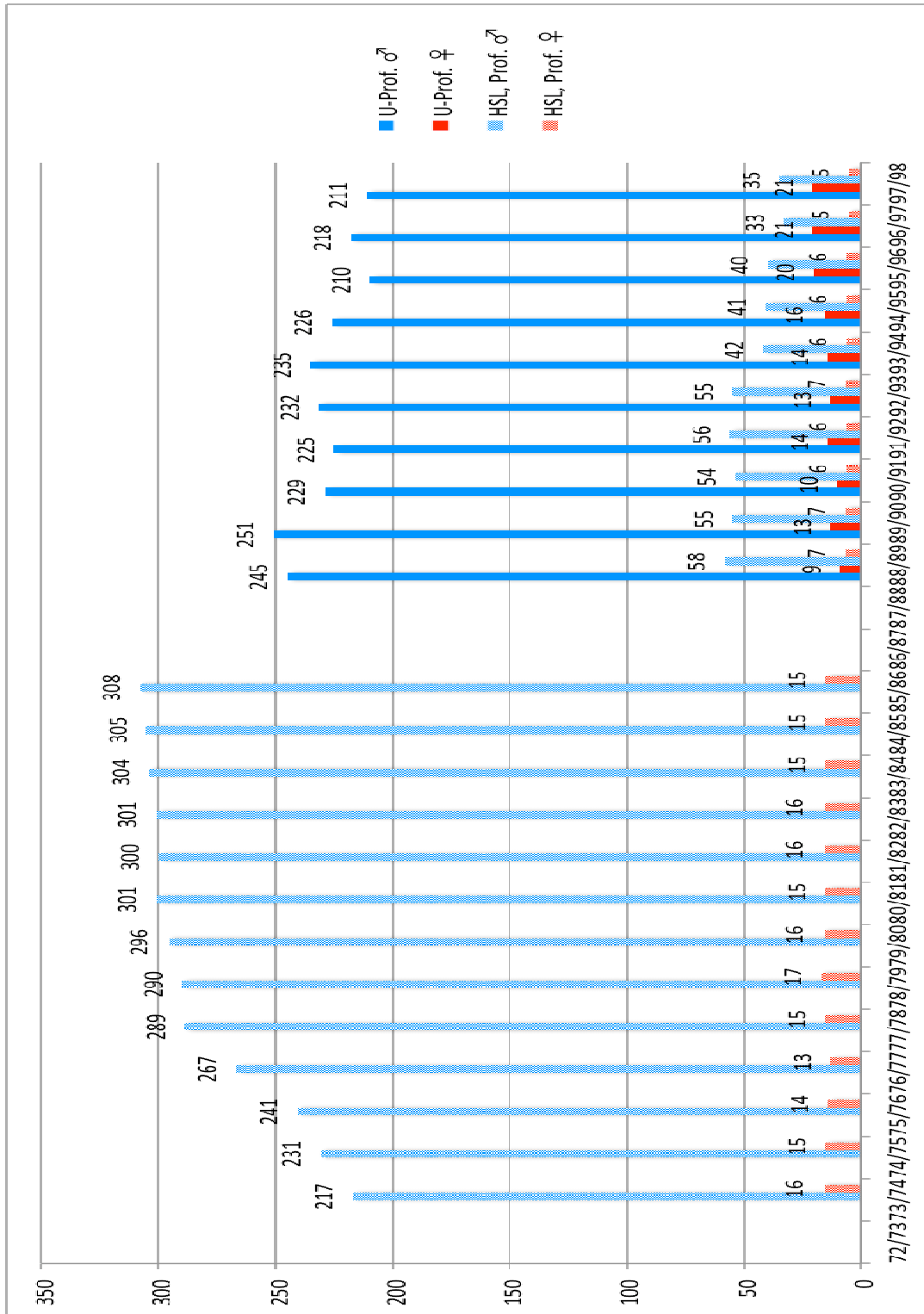
⁶⁶ In diesem Zeitraum gab es eine Änderung in der Personalstruktur.

Abbildung 26: Lehrende an der UGH Essen WS 1973/74–WS 1997/98

WS	Lehrende Art	Lehrende ges.	Steig. ges		♂	♂%	♀	♀%
			Basis 73/74	Basis 73/74				
73/74	HSL	233	-		217	93,1%	16	6,9%
74/75	HSL	246	13	5,6%	231	93,9%	15	6,1%
75/76	HSL	255	22	9,4%	241	94,5%	14	5,5%
76/77	HSL	280	47	20,2%	267	95,4%	13	4,6%
77/78	HSL	304	71	30,5%	289	95,1%	15	4,9%
78/79	HSL	307	74	31,8%	290	94,5%	17	5,5%
79/80	HSL	312	79	33,9%	296	94,9%	16	5,1%
80/81	HSL	316	83	35,6%	301	95,3%	15	4,7%
81/82	HSL	316	83	35,6%	300	94,9%	16	5,1%
82/83	HSL	317	84	36,1%	306	96,5%	16	5,0%
83/84	HSL	319	86	36,9%	304	95,3%	15	4,7%
84/85	HSL	320	87	37,3%	305	95,3%	15	4,7%
85/86	HSL	323	90	38,6%	308	95,4%	15	4,6%
86/87	HSL	-	-	-	-	-	-	-
87/88	Uprof/Prof	315	82	35,2%	299	94,9%	16	5,1%
88/89	Uprof/Prof	319	86	36,9%	303	95,0%	16	5,0%
89/90	Uprof/Prof	326	93	39,9%	306	93,9%	20	6,1%
90/91	Uprof/Prof	299	66	28,3%	283	94,6%	16	5,4%
91/92	Uprof/Prof	301	68	29,2%	281	93,4%	20	6,6%
92/93	Uprof/Prof	307	74	31,8%	287	93,5%	20	6,5%
93/94	Uprof/Prof	297	64	27,5%	277	93,3%	20	6,7%
94/95	Uprof/Prof	289	56	24,0%	267	92,4%	22	7,6%
95/96	Uprof/Prof	276	43	18,5%	250	90,6%	26	9,4%
96/97	Uprof/Prof	277	44	18,9%	251	90,6%	26	9,4%
97/98	Uprof/Prof	272	39	16,7%	246	90,4%	26	9,6%

In Abbildung 27 werden diese Werte als Diagramm dargestellt, auf diese Weise werden die Anteile von Universitätsprofessor(inn)en zu Professor(inn)en deutlich.

Abbildung 27: Lehrende an der UGH Essen nach Status WS 1972/73–WS 1997/98



Quelle: Anhang 5: Personalstruktur WS 1973/74–WS 1997/98, ausgewählter Personenkreis WS 1986/87 und 1987/88: Von den Fachbereichen wurden keine Angaben gemacht.

In den Anfangsjahren der GHS/UGH Essen wurde Lehrpersonal verstärkt eingestellt. Seit Anfang der 1980er-Jahre blieb der Bestand an Lehrkräften gleich. Der Höchststand wurde im WS 1989/90 erreicht. Danach ging die Anzahl der Lehrkräfte deutlich zurück. Der Frauenanteil veränderte sich – ausgehend von einem niedrigen Niveau – spürbar positiv erst ab WS 1991/92 um 4 zusätzliche Stellen.

Im WS 1997/98 waren insgesamt 272 Lehrende beschäftigt. Der Stellenabbau von 39 Stellen (Basis WS 1973/74) entspricht einem Verlust von 16,7 %. In dieser Periode stieg der Frauenanteil um 10 Stellen (+ 2,7 Prozentpunkte).

Angesichts des seit den 1980er-Jahren zunächst zahlenmäßig gleichen und danach gesunkenen Gesamtpersonalbestandes war eine Veränderung pro Frau nur zu Lasten der von Männern besetzten Professor(inn)enstellen aufgrund der Altersfluktuation (Emeritierung) möglich.

Abbildung 28: Verhältnis Professor(inn)en zu Universitätsprofessor(inn)en ab WS 1988/89

WS	Lehrende			Uprof.		Prof.		
	ges.	Uprof. ges.	Uprof. Anteil	Uprof. ♀	♀ %	ges.	Prof. ♀	♀ %
88/89	319	254	79,6%	9	2,8%	65	7	2,2%
89/90	326	264	81,0%	13	4,0%	62	7	2,1%
90/91	299	239	79,9%	10	3,3%	60	6	2,0%
91/92	301	239	79,4%	14	4,7%	62	6	2,0%
92/93	307	245	79,8%	13	4,2%	62	7	2,3%
93/94	297	249	83,8%	14	4,7%	48	6	2,0%
94/95	289	242	83,7%	16	5,5%	47	6	2,1%
95/96	276	230	83,3%	20	7,2%	46	6	2,2%
96/97	277	239	86,3%	21	7,6%	38	5	1,8%
97/98	272	232	85,3%	21	7,7%	40	5	1,8%

WS 1987/88: keine Angabe, weil es keine für alle Fachbereiche vergleichbaren Daten gab.

Durch die Personalstrukturreform in den 1980er-Jahren wurden veränderte Bedingungen an den Universitäten-Gesamthochschulen geschaffen, mit der Unterscheidung, dass Universitätsprofessor(inn)en neben dem Lehrauftrag mehr Freiraum für Forschung eingeräumt war, Professor(inn)en ein höheres Lehrdeputat hatten.

Interessant in diesem Zusammenhang ist die Verteilung der Stellen beider Ebenen innerhalb des gesamten Zeitraumes in ihrer Bedeutung für die weiblichen Lehrenden. Von den 254 Universitäts-Professor(inn)enstellen im Jahr 1988/89 wurden 9 von Frau-

en belegt, von den 65 Professor(inn)enstellen waren 7 von Frauen besetzt. Das hielt sich – gesamt gesehen – im Rahmen der Jahre zuvor, in denen Frauen durchschnittlich 15 Stellen innehatten (vgl. Abbildung 27: Lehrende an der UGH Essen nach Status WS 1972/73–WS 1997/98). Innerhalb der folgenden 9 Jahre sank der Anteil von Universitätsprofessuren nominell um 22 Stellen. Dies bedeutet angesichts des Stellenabbaus in dieser Zeit um insgesamt 47 Stellen – aufgrund der niedrigeren Bezugsgröße (272 Stellen) – im Ergebnis eine Steigerung um mehr als 5 Prozentpunkte in der Frauenbeteiligung.

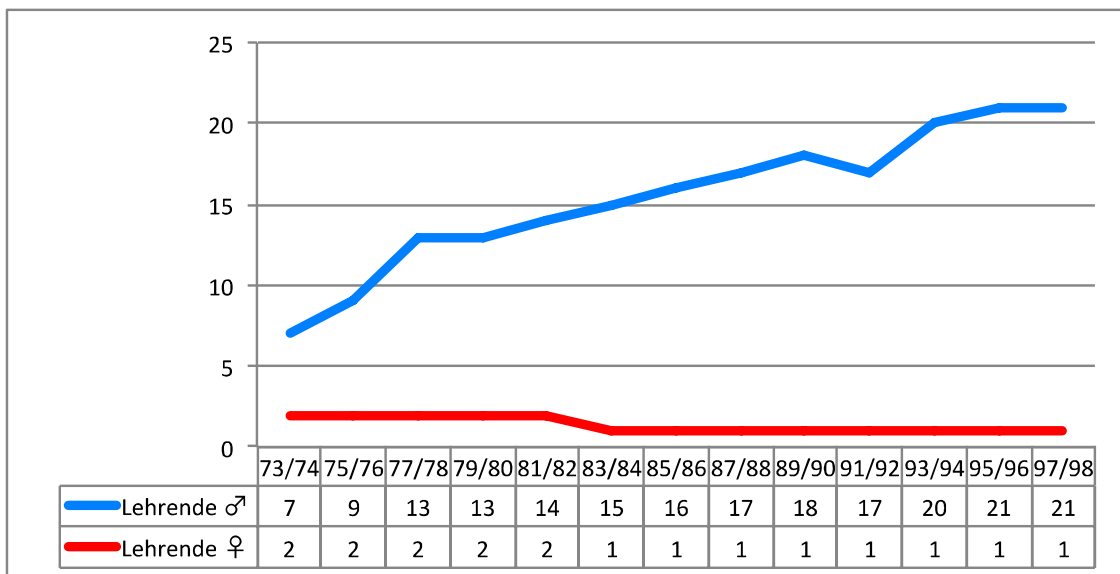
Die insgesamt verzeichnete Zunahme für Wissenschaftlerinnen (10 Stellen) wurde vollständig im Bereich der Universitätsprofessorinnen erzielt. Das zahlenmäßige Ungleichgewicht Frau : Mann hat sich bei der Besetzung hochwertiger Professor(inn)enstellen nicht wiederholt.

Bei weiterer Prüfung zeigte sich, dass diese Steigerung im Wesentlichen der Stellenvermehrung für Wissenschaftlerinnen in den Fachbereichen 1, 2 und 4 zuzuschreiben war. Dagegen verblieb das Niveau in den übrigen Fachbereichen niedrig. Dass sich die Entwicklung der Frauenbeteiligung nicht einheitlich vollzog, erklärt sich zum Teil durch die Aufgabenstellung der Fachbereiche. Im Bau- oder Maschinenwesen beispielsweise studierten in diesem Zeitraum noch wenige oder gar keine Frauen; hier fehlten die Nachwuchswissenschaftlerinnen, die für Professuren hätten infrage kommen können.

Abweichende Ausprägung

Umso mehr macht die Abwärtsbewegung im Fachbereich Literatur- und Sprachwissenschaften (Fachbereich 3) aufmerksam. Im Beurteilungszeitraum erhöhte sich die Gesamtzahl aller Lehrenden von 9 Lehrkräften um 13 Personen auf insgesamt 22 Wissenschaftler(innen) (s. a. Kap. 10.1.1). Real sank der Frauenanteil um eine Stelle (von 2 auf 1).

Abbildung 29: UGH Essen, Frauenanteile im Fachbereich 3 (WS 1973/74–WS 1997/98)

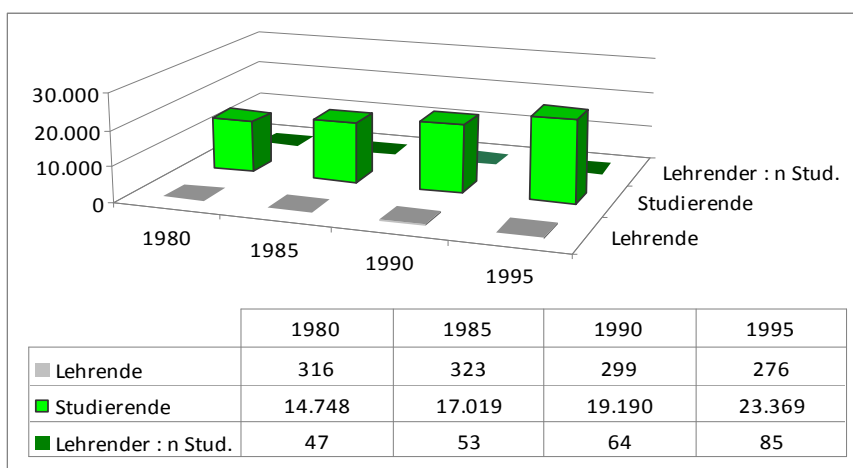


Quelle: Anhang 6: UGH Essen: Lehrkräfte je Fachbereich
Aus Gründen der Übersichtlichkeit: Angaben in 2-Jahres-Schritten

7.4.1 Stellenausstattung und Entwicklung der Studierendenzahlen

Interessant sind die Entwicklungen der Studierendenzahlen im Verhältnis zur Gesamtzahl der Lehrkräfte sowie die Veränderung des Frauenanteils am Lehrkörper.

Abbildung 30: UGH Essen, Lehrende und Studierende 1980–1995



Quelle: Anhang 2: Professor(inn)enstellen und Studierende 1980–1995 (NRW)

In den Jahren 1980 bis 1995 erhöhte sich die Zahl der Studierenden um 58,5 % auf 23.369 Studierende. In diesem Zeitraum sank die Zahl der Lehrenden um 40 Stellen auf insgesamt 276 Personen (-12,7 %). Dies spiegelt sich auch in der Anzahl der von jedem

Lehrenden zu betreuenden Studierenden wider. Bezogen auf das Geschlecht sahen die Zahlen deutlich anders aus:

Abbildung 31: Weibliche Studierende – steigende Anteile

	Studierende ♂+♀	♂	♀	♀%
1980	14.748	9.277	5.471	37,1%
1985	17.019	10.412	6.607	38,8%
1990	19.190	11.112	8.078	42,1%
1995	23.369	12.890	10.479	44,8%

Quelle: Anhang 2: Professor(inn)enstellen und Studierende 1980–1995 (NRW)

Innerhalb von 15 Jahren erhöhte sich der Anteil weiblicher Studierender von 37,1 % auf 44,8 %.

Abbildung 32: Lehrende und Studierende – Zuwächse

	Lehrende ♂	Studierende ♂	Lehrende ♀	Studierende ♀
1980 Basis	301	9.277	15	5.471
1985 Veränderung	7	1.135	0	1.136
1990 Veränderung	-18	1.835	1	2.607
1995 Veränderung	-51	3.613	11	5.008
1995 absolut	250	12.890	26	10.479

Quelle: Anhang 2: Professor(inn)enstellen und Studierende 1980–1995 (NRW)

Dem Zuwachs um 5.008 weibliche Studierende wurde mit 11 zusätzlichen Professorinnenstellen begegnet. Dem geringeren Zuwachs männlicher Studierender (3.613 Personen) stand eine Verminderung um 51 Professor(inn)enstellen gegenüber. Den absoluten Zahlen wurden keine Prozentangaben beigefügt; sie würden ein falsches Bild ergeben.

7.4.2 Habilitationen an der GHS/UGH Essen

1997 (nach rund 80 Jahren Habilitationsrecht für Frauen) waren immer noch rund 90 % der Professuren von Männern besetzt. Hierzu die Anzahl der Habilitationen von Frauen an der GHS Essen einbinden zu wollen, war nicht möglich, weil

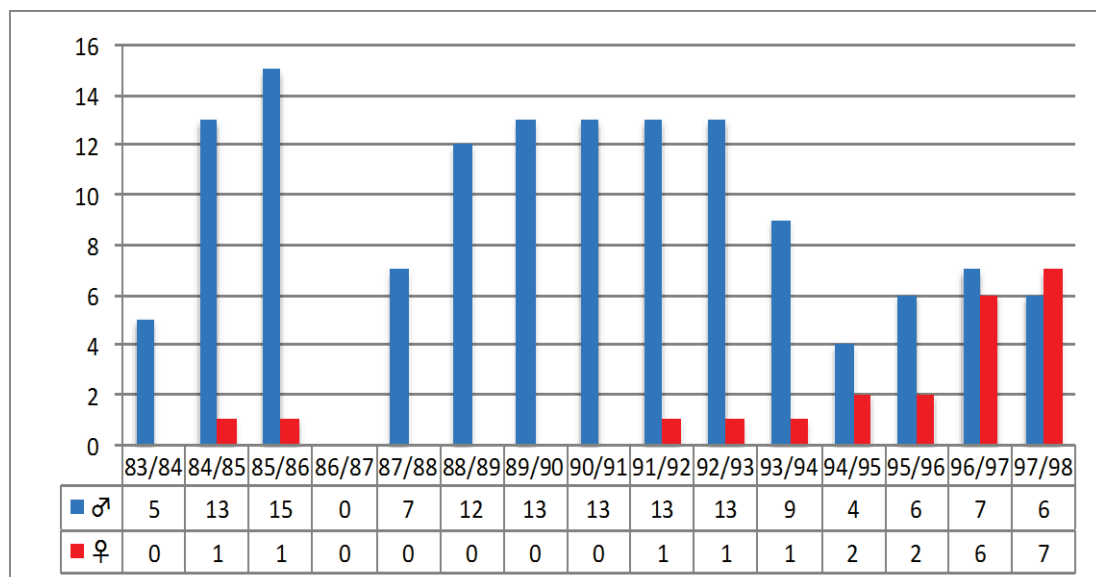
- ab SS 1971 bis zum Jahr 1975 (Umstellung auf Jahreszählung) die Habilitationst Statistik nicht fortgeführt wurde,

- für die folgenden Jahre 1975 bis 1988 keine Angaben über das Geschlecht der Neu-Habilitierten vorlag,
- für die Jahre 1988 bis 1991 nur teilweise Auflistungen vorhanden waren⁶⁷
- und in den Jahren 1992 bis 1994 die automatisch nach Düsseldorf gegangenen Meldungen an der Universität in Essen nicht aufgezeichnet worden sind.

7.4.3 Assistent(inn)enstellen 1983–1997

Eine Assistent(inn)enstelle ist ein wichtiger Baustein auf dem Weg zur Professur. Die Anzahl eingerichteter Stellen für Assistent(inn)en ist ein deutliches Indiz für die Reaktion auf gesellschaftliche Veränderungen. Die Chance von Wissenschaftlerinnen, auf eine Professor(inn)enstelle berufen zu werden, steigt mit der Anzahl der mit Frauen besetzten Assistent(inn)enstellen.

Abbildung 33: Assistent(inn)enstellen an der GHS Essen – Entwicklung



WS 1986/87: Das Vorlesungsverzeichnis enthielt keine Personalangaben.

Quelle: Anhang 5: Personalstruktur WS 1973/74–WS 1997/98, ausgewählter Personenkreis

Assistent(inn)enstellen wurden in den Vorlesungsverzeichnissen der GHS/UGH Essen erstmalig im WS 1983/84 ausgewiesen. Eine wirkliche Veränderung – eine zum Gleichstellungsauftrag passende Besetzung von Assistent(inn)enstellen mit Wissenschaftlerinnen – wurde erst ab WS 1996/97 erreicht.

⁶⁷ StBA, Wirtschaft und Statistik 10/80:669, 5/1995:347, 25, 27.

Zur Verteilung auf die einzelnen Fachbereiche siehe Anhang 7 (UGH Essen: Nachwuchs je Fachbereich).

7.4.4 Promotionen 1989–1997

Die Promotion ist der erste und unverzichtbare Schritt bei der Planung einer Universitätslaufbahn. Vom Dissertationsbüro waren nur Gesamtzahlen der UGH Essen für den Zeitraum 1989 bis 1997 zu erhalten; sie wurden seinerzeit noch nicht nach Geschlecht aufgeschlüsselt.

Abbildung 34: UGH Essen: Promotionen je Fachbereich 1989–1997

Fb	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997
1	2	3	4	2	4	6	4	6	7
2	5	2	4	3	6	8	3	7	10
3	5	5	9	4	5	3	4	5	7
4	1	2	5	1	0	1	3	1	3
5	6	5	1	6	4	4	6	7	11
6	2	5	3	5	9	6	6	11	6
7	6	3	7	7	9	12	7	8	7
8	29	28	33	28	32	35	30	41	39
9	6	12	10	12	10	15	20	23	19
10	6	1	3	4	5	4	12	12	7
11	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12	4	0	5	6	4	7	11	18	29
13	12	12	10	12	12	13	7		

Der Fachbereich 13 existierte ab 1996 nicht mehr.

Die Anzahl der Promotionen je Fachbereich differiert stark. Dies betrifft insbesondere die Fachbereiche 8 (Chemie), 9 (Bio- und Geowissenschaften) und ab 1996 den Fachbereich 12 (Maschinentechnik) (siehe graue Markierung in Abb. 34). Das lässt die Frage aufkommen, ob es zu dieser Zeit eventuell der gelungenen Einwerbung von Fremdmitteln und dem Erhalt von Forschungsaufträgen zu danken war, dass in diesen Fachbereichen besonders viele Promovend(inn)en zum Abschluss kommen konnten.

Verlässliche Daten hierzu und zum Geschlecht der Promovierten waren von der GHS/UHG Essen erst für die Zeit ab WS 1994/95 zu erhalten (Listen fehlten zum Teil, vorhandene Listen enthielten die Geschlechtsangabe erst ab WS 1996/97). Bei den Listen ohne Angaben zum Geschlecht war ein eindeutiger Rückschluss auf das Geschlecht

über die fremden Vornamen nicht möglich; es konnten im WS 1996/97 6 und im WS 1997/98 4 Promotionsarbeiten nicht zugeordnet werden.

Abbildung 35: UGH Essen: Promotionen nach Geschlecht

Fachbereich	1994	1995	1996	1997
8 ♂	21	25	28	25
8 ♀	8	7	8	14
9 ♂	13	1	13	15
9 ♀	2	9	12	3
12 ♂	5	8	9	27
12 ♀		1		1

Differenzen zu den Angaben in der Tabelle 34 erklären sich durch unterschiedlich gestaltete Termine bei Abgabe der Meldungen durch die Fachbereiche und dem Eingang der Dissertation beim Promotionsbüro.

In den eigentlich männerdominierten Fachbereichen 8 und 9 mit einer hohen Anzahl von Promotionen ist ein Aufholen weiblicher Wissenschaftler(innen) festzustellen. Für den Fachbereich 12 sind die Zahlen nicht auswertbar.

7.5 Resümee

Begonnen wurde an der GHS Essen im WS 1972/73 mit insgesamt 192 Lehrkräften (davon 10 Hochschullehrerinnen, 5,2 %). Dieser Bestand kann in umfassendere Betrachtungen nicht einbezogen werden, weil eine korrekte Trennung der Professor(inn)en von Fachhochschullehrer(inn)en sowie der Räte/Rätinnen von sonstigen Lehrenden nicht möglich ist. Die erhobenen Daten beginnen daher erst mit dem WS 1973/74.

Laut Vorlesungsverzeichnis waren im WS 1973/74 insgesamt 233 Lehrkräfte (davon 16 Hochschullehrerinnen, 6,9 %) beschäftigt. Bis zum WS 1979/80 wurde das Personal auf 312 Lehrkräfte aufgestockt (vgl. Abbildung 26: Lehrende an der UGH Essen WS 1973/74–WS 1997/98). Diese Zeit der Personalaufstockung führte nicht zu einem größeren Anteil von Frauen am Personalbestand. Die Zahl der Hochschullehrerinnen stagnierte nominell. Prozentual veränderte sich der Frauenanteil von 6,9 % auf 4,9 %.

In der Folgezeit blieb der Personalbestand bei stark steigenden Studierendenzahlen annähernd stabil. Eine größere Teilhabe am Personalbestand war für Frauen nur durch

das altersbedingte Ausscheiden von Männern zu erlangen. Dies wurde zunächst nicht erreicht. Wirklich bemerkbar ist eine Veränderung erst ab WS 1995/96.

8 FRAUEN AUF IHREM WEG ZUR PROFESSUR

„Die Fragen von morgen

wachsen auf den Antworten
von heute,

die wir auf die Fragen von ges-
tern

gegeben haben.“

Ernst Ferstl
(1995)
„kurz und fündig“

Für Überlegungen, die in die Zukunft gerichtet sind, stellt sich die Frage, was jeweils einer Klärung bedarf und wie die Umsetzung angedachter Lösungsansätze bewerkstelligt werden kann.

Ein im Rückblick so verstandener Weg in die Zukunft führt in diesem Untersuchungsfeld zwangsläufig weit zurück, in Zeiten, in denen die individuelle Handlungsfähigkeit von Frauen beeinträchtigt war (siehe Kap. 3 und 4) zumindest aber in das vergangene Jahrhundert, das u. a. einen Wandel der professoralen Berufsstruktur mit sich brachte, das die Aufgaben und Folgen der Bildungsexpansion zu bewältigen hatte und das die Entwicklung der Frauenbewegung erlebte.⁶⁸ Angesprochen sind damit sowohl der institutionelle als auch der individuelle Rahmen, die im hier untersuchten universitären Arbeitsbereich zusammentreffen. Es geht bei dieser Untersuchung nicht nur um eine Auflistung von Beschäftigtenzahlen in Tabellen und deren Umsetzung in Diagramme, denn ein rein quantitativ-statistisches Verfahren würde die Arbeitssituation für Professorinnen nicht ausleuchten können. Erst mit einer Erhebung subjekt- und situationspezifischer Aussagen der Beteiligten sind an den Ergebnissen, die aus beiden Richtungen zusammenfließen, die Ordnungsstruktur und das Zusammenwirken im universitären Arbeitsbereich ables- und nachvollziehbar.

Die Gesamthochschule Essen war beschrieben worden als eine Hochschule, die Forschung, Lehre und Studium verband und durch den stärkeren Praxisbezug auf eine bessere Verwertbarkeit der erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten auf dem Arbeitsmarkt ausgerichtet war. Das war neu, und es war stimulierend. Doch:

„Bei der Konzipierung der neuen Institution GH wurden verbindliche Handlungsanweisungen noch nicht gegeben. Es waren eher griffig formulierte Zielvorstellungen, die gut ‚rüberzubringen‘ waren. Sie signalisierten die Bereitschaft, erhebliche Änderungen herbeizuführen, und konnten daher mit positivem Echo in der Bevölkerung rechnen. Sie engten bei der Umsetzung nicht ein und ließen der Phantasie noch Raum für Wünsche und Vorstellungen.“ (Klüver, in: Klüver/Jost/Hesse. 1983, S. 10)

Jürgen Klüver bewertete dies – jedenfalls für die Planungs- und Anfangsphase – als positiv, weil es sonst „vermutlich nie zum Konsens über die Notwendigkeit von Gesamthochschulen gekommen wäre.“ (Ebd.) In diesem Stadium war, eingedenk der Gesamthochschulprämisse ‚Gleichberechtigung/Gleichbeteiligung‘, rechtlicherseits auch einer stärkeren Einbeziehung lehrender Frauen Raum gegeben.

⁶⁸ Siehe dazu Kap. 7.

8.1 Vom schmalen Berufsangebot zu neuen Möglichkeiten

Mädchen hatten in der Nachkriegszeit und „in den 50er und 60er Jahren wenig Chancen, über Bildung und Weiterbildung Fähigkeiten zu entwickeln, die sie zu einem familienunabhängigen Leben befähigten.“ (Metz-Göckel, 1996, S. 374) Der Besuch eines Lyzeums, der Frauenoberschule, schloss mit der Fachhochschulreife ab.⁶⁹ Die nach dem Zweiten Weltkrieg gegründeten konfessionsgebundenen Pädagogischen Akademien boten offiziell auch Frauen die Chance zu studieren, um später als Volksschullehrer(inn)en berufstätig sein und somit eigenständig leben zu können. Dennoch bewirkten die traditionellen Standpunkte, dass „Männer als Studierende und Lehrende privilegiert behandelt wurden. Die Zulassungsrichtlinien im Herbst 1945 bevorzugten Soldaten, Kriegsversehrte, im Studium weit Fortgeschrittene und Familienväter.“ (Schlüter, 1996, S. 453) Diese Handhabung führte dazu, dass auf Bewerbungen von Frauen hinhaltend reagiert, auf Wartelisten verwiesen und zur Ableistung von Praktika geraten wurde.⁷⁰ Vielfach erhielten Frauen erst eineinhalb bis zwei Jahre nach Abgabe ihrer Bewerbung die endgültige Ablehnung – einschließlich der Erklärung, dass inzwischen der Bedarf an Volksschullehrer(inn)en gedeckt sei.

Die Errichtung der Gesamthochschulen im Jahr 1972 war einem speziellen Ziel verpflichtet, der Schulung/Qualifikation dringend benötigter Fachkräfte für Industrie und Wirtschaft; sie hatte – eigentlich unbeabsichtigt – eine besondere Bedeutung für Mädchen/Frauen. Für wie grundlegend wichtig sich diese Neuerung ‚Gesamthochschule‘ für Frauen später erweisen würde, war zu diesem Zeitpunkt noch nicht abzusehen.

Die Gesamthochschule war also mit der Maxime eines ‚Bürgerrechts auf Bildung‘ angetreten und folgte der Weisung, diesen „Anspruch auf Bildung in verschiedenen Formen und auf verschiedenen Anspruchsebenen zu realisieren.“ (Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 29–32)

Als Zugangsvoraussetzung zu dieser neuen Hochschule galt nicht nur das Abitur, sondern auch die Fachhochschulreife. Die Abschlüsse der Höheren Frauenfachschulen (der

⁶⁹ Diese Frauenoberschulen widmeten sich hauptsächlich der Schulung in hausfraulichen Tätigkeiten, daher wurde ihr Abschluss auch „Puddingabitur“ genannt, sie verliehen nicht die Hochschulreife.

⁷⁰ Die Ablehnung erhielten auch Frauen, bei denen nur noch ein Teil der Abschlussprüfung fehlte.

frauenberuflichen Gymnasien) wurden anerkannt und öffneten den Weg zum Studium. Unter den ersten Studentinnen erkannten einige die Chance und belegten naturwissenschaftlich-technische Studiengänge. Nach nur wenigen Jahren gab es die ersten weiblichen wissenschaftlichen Mitarbeiter(innen), die möglicherweise auch schon weitere Qualifikationen im Blick hatten.

8.2 Makrostrukturelle Gegebenheiten – Zeitaspekte

Lebensgeschichtliche Erfahrungen und Lebensverläufe formen sich nicht allein aus Erlebnissen, Handlungen des Einzelnen und Einwirkungen aus seinem direkten Umfeld; sie werden in hohem Maße „durch institutionelle Vorgaben konstituiert und beeinflusst. Das Verhältnis der Makroebene (gesellschaftliche Entwicklung) und der Mikroebene (individuelles Handeln) ist ein Dauerthema der Soziologie.“ (Mayer, 1990, S. 7–15)

Von makrostrukturell bedingten⁷¹, nur ganz bestimmte Lebenssituationen bestimmen oder verändernden Eingriffen wurde im ersten Teil der Arbeit bis einschließlich Kapitel 3 berichtet. In Kapitel 6 wurden die der Neustrukturierung des Hochschulwesens dienenden Eingriffe dargestellt. Deren Wirkung war eingebettet in die Sicht auf die Mesoebene, auf die der Institution UGH und anschließend auf die sich einstellenden Ergebnisse auf der Mikroebene. Der Zeitpunkt der faktischen Umsetzung einer Neuerung kann beispielsweise durch eine Filterung auf dem Weg durch verschiedene Sachgebiete (o. ä.) mehr oder minder große Verzögerung erfahren.

Eingedenk des Vorhabens, in diesem Teil der Arbeit von den Bedingungen für den einzelnen Menschen und dessen Erfahrungen zu berichten, wird eine genauere Aufschlüsselung der Antworten der im Jahr 1999 Befragten und ihrer Lebensverläufe vorgenommen. Zu erkennen ist, dass bestimmte Verordnungen⁷² einen großen Teil der Wissenschaftlerinnen betrafen, andere wiederum nur einen bestimmten Teil aus dieser ‚Gesamtheit‘.

⁷¹ In dem Gemenge unterschiedlicher Benennungen sind es demzufolge auch die Wirkungsweisen der Gesetze (oberste Bundes- oder Landesbehörde), Erlasse (an nachgeordnete Behörden), Verordnungen, Durchführungsbestimmungen.

⁷² Der Ausdruck Verordnung wird als Sammelbegriff genutzt.

Es war mit Beginn der Evaluation abzusehen, dass der große Umfang der Altersstreuung, der im groben Überschlag einen Unterschied von nahezu 50 Lebensjahren ausmachte, eine Fülle an unterschiedlichen Lebensmustern und Erfahrungen zutage fördern würde. Eine Vorerwartung war, dass historische Ereignisse bzw. das Inkrafttreten bestimmter Verfügungen – abzulesen an den zeitlichen Eckdaten – vermutlich alle Beteiligten getroffen haben musste, nicht aber alle zu einem heiklen Zeitpunkt in ihrem Lebenslauf oder in gleichem Ausmaß.

Abbildung 36: Altersstreuung der 1999 interviewten Professorinnen

Kohorte, geb.	-	30er-Jahre				40er-Jahre				50er-Jahre				-
Alter	84	64	61	60	60	54	53	52	51	47	47	46	45	38
Geburtsjahr	1914	1935	1937	1939	1939	1945	1945	1947	1947	1952	1952	1953	1954	1961

Die oben ausgewiesene Altersstreuung war bei der Planung so nicht vorgesehen. Dass die Befragung dieses Ergebnis brachte, überraschte. Diese unerwartete Verteilung führte zu der Überlegung, ob sich hier bei der weiteren Bearbeitung eventuell Merkmalsausprägungen zeigen würden, die auf Lebensverlaufereignisse (vgl. Meinken, 1992) der Angehörigen von Kohorten⁷³ verweisen würden. Das heißt, dass Frauen in Abhängigkeit von ihrem Alter und von ihrer Startsituation (Geburtsjahr) „*unterschiedlichen historischen Erfahrungen begegnet [sind; E. G.], die wiederum die jeweiligen Lebensverläufe geprägt haben.*“ (Hareven/Adams, 1982, S. 312)

Die Beiträge der 1999 interviewten Professorinnen wurden bei Zitatangaben der o. a. Aufstellung entsprechend gekennzeichnet mit K0 (wenn deutlich außerhalb der anderen Geburtsjahrgänge), alle anderen mit K1, K2 oder K3 und jeweils mit der Jahreskennung 1999.

Es war vorauszusehen, dass der damals zu erwartende Ansturm Studierwilliger mit dem Bestand an Lehrenden nicht bewältigt werden konnte. Andererseits gab es bundesweit zur Zeit der fünf Gesamthochschulgründungen durchaus qualifizierte Frauen. Seit der Zulassung von Frauen zur Habilitation Anfang der 1920er-Jahre „*habilitierten sich ... bis zum Jahr 1970 insgesamt 481 Frauen*“ (Schlüter, 1996, S. 456f) und es gab weiblichen „*Hochschullehrernachwuchs, der sich sozusagen im Wartestand auf eine Berufung auf*

⁷³ Ziegler, geladen 24.5.2006: Unter einer Kohorte versteht man eine Bevölkerungsgruppe oder eine bestimmte gesellschaftliche Gruppe, die durch ein zeitlich gemeinsames, längerfristig prägendes „Startereignis“ definiert ist.

eine Professur befand“ (ebd.). Schon 1960 gab es, so Anne Schlüter, 50 habilitierte außerplanmäßige Professorinnen und 79 habilitierte Privatdozentinnen in der Warteposition. Die Wartezeit auf eine Professur betrug für Frauen durchschnittlich 17 Jahre (vgl. ebd.)⁷⁴ – doppelt so lang wie die der Männer.

Die Aufmerksamkeit der Beteiligten wandte sich in dieser Anfangsphase vielen verschiedenen Erwartungen zu, die verwirklicht werden könnten.

„Das Konzept an sich wurde als so vielversprechend und faszinierend empfunden, daß eher ein großer Rahmen mit vielen vermuteten Möglichkeiten ins Blickfeld geriet – und weniger die Erfordernisse bzw. vorgegebenen Grenzen einer solchen Umstrukturierung gesehen wurden.“ (Horst, 1997)

Eine Veränderung der geringen Frauenpräsenz in der Professor(inn)enschaft gehörte jedoch nicht zu den Möglichkeiten, die damals diskutiert wurden.

Eine wesentliche Neuerung ergab sich für Frauen bei der Aufnahme in den Kreis der Lehrenden einer Gesamthochschule. Sie betraf die Zuerkennung der Lehrfähigkeit für den Hochschulbereich, die bisher ausschließlich an die Habilitation gebunden war. Jetzt konnten sich Frauen mit abgeschlossener Berufsausbildung und mehrjähriger praktischer Berufsausübung oder ggfs. mit besonderen Leistungen auf künstlerischem Gebiet um eine Anstellung als Lehrende an einer GHS bewerben. Dies konnten Frauen unterschiedlicher Befähigungen wahrnehmen.

8.3 Der Werdegang der Wissenschaftlerinnen

Dem beruflichen Werdegang der Professorinnen nachzugehen ist wichtiger Bestandteil dieser Erhebung; zuvor aber hatten diese Frauen andere wichtige Phasen des Lebens durchlaufen.

Der empirischen Analyse liegt eine retrospektive Datenerhebung zugrunde, soweit es sich um den Werdegang der Wissenschaftlerinnen handelt. Sie ist darüber hinaus darauf ausgerichtet, die gesamte Lebens- und Berufssituation der Wissenschaftlerinnen festzustellen.

⁷⁴ Für viele der Frauen wurde die lange Wartezeit schließlich zur Endstufe ihrer beruflichen Karriere (vgl. Schlüter, 1996).

8.3.1 Lebensraum – Einfluss auf das spätere Lebensgefüge

Den Fragen nach einem Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Lebensgestaltung wurde immer wieder von verschiedenen Positionen aus nachgegangen. So machen Regine Hildebrandt und Ruth Winkler darauf aufmerksam, dass jemand, der in der Biografieforschung das Individuum als Untersuchungsobjekt wählt, sich unweigerlich mit der Frage konfrontiert sieht, „*ob Handelnde in ihrem Handeln sozialstrukturell determiniert oder in ihren lebenspraktischen Entscheidungen frei seien.*“ (Hildebrandt/Winkler, 1994, S. 205ff)

Eine jüngere Dokumentation des Netzwerks Bildung (2008) trägt den Titel: „*Soziale Herkunft entscheidet über Bildungserfolg*“ (Wernstedt/John-Ohnesorg, 2008). Mit diesem Titel ist der Veröffentlichung schon der Verweis darauf beigegeben, dass eine Entscheidung über die Richtung und den möglichen Weg zum Erfolg bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt grundgelegt ist. Klaus Klemm, Erziehungswissenschaftler (vgl. Klemm, 2008, S. 5–28), macht darauf aufmerksam, dass über die familiäre Sozialisation hinaus regionale Verteilungsmuster abgeschottete Lebensräume generieren können, die zudem in Verbindung mit dem Angebot an örtlichen Schulen zu unterschiedlicher Leistungsfähigkeit führen können. Dies greift eine Zeitspanne auf, in der es um den Erwerb von „*Verhaltens- und Einstellungsmustern, von Werten und Tabus sowie von Ressourcen [geht; E. G.], die aus Sprach-, Wahrnehmungs- und Erkenntnisvermögen*“ (Hildebrandt/Winkler, 1994, S. 205ff) gebildet werden. Insofern geht es im Sinne Bourdieus „*um die jeweilige Positionierung des Individuums bzw. der Familie im soziokulturellen Raum, ihre Teilhabe am ökonomischen, kulturellen und politischen Kapital. Hier sind die Chancen ungleich verteilt und damit auch die Möglichkeiten oder Ressourcen einer Biographieentwicklung.*“ (Ebd.)

Klaus Hurrelmann spricht vom „*Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt*“ (Hurrelmann, 1980, S. 51), welcher der Entwicklung zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt dient. Die Fragen nach der Bedeutung der „*Beiträge der Herkunftsfamilien*“ (Bauer, 1993, S. 101), denen des sozialen Lernfeldes speziell für künftige Bildungsmodalitäten, waren in NRW noch vielfach geprägt von Kriegs- und Nachkriegs-Begebenheiten.

8.3.1.1 Elternhaus und Umfeld

Zunächst sind es das Elternhaus und der Freundeskreis, die mit ihren Kenntnissen und im Austausch untereinander den Hintergrund für Regeln des Zusammenlebens grundlegen. Um auf die Wichtigkeit dieses Aspektes hinzuweisen, wird von Soziolog(inn)en vorgeschlagen,

„die Familiengeschichte und nicht die individuelle Geschichte zur Untersuchungseinheit zu machen, da die Sozialisationsprozesse sich im Umfeld verschiedenartiger Transmissionen (vollziehen), und zwar von Verhaltens- und Einstellungsmustern, von Werten und Tabus sowie von Ressourcen, die vom Sprach-, Wahrnehmungs- und Erkenntnisvermögen, von der Ausbildung, von den kommunikativen und affektiven Möglichkeiten und schließlich von den ökonomischen Ressourcen und dem Familienbesitz abhängen.“ (Hildenbrand, 2005, S. 22f)

In der Elternschaft der interviewten Frauen finden sich Väter mit ganz unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern. Sie sind/waren (in alphabetischer Reihenfolge): Angestellter, Architekt, Beamter, Betriebswirt, Jurist, Kaufmann, Polizist, promov. Chemiker, Rechnungsführer, Techniker, technischer Kaufmann, technischer Zeichner, (1 x keine Angabe). Die Mütter waren, wie seinerzeit überwiegend üblich, bis zur Verheiratung berufstätig, in Ausnahmefällen noch darüber hinaus: eine Mutter selbstständig als Meisterin im handwerklichen Beruf und zwei als Angestellte im kaufmännischen Bereich.

Rebekka Göpfert weist auf die Notwendigkeit hin, der *„Einbindung der individuellen Vergangenheit der Befragten in größere historische Zusammenhänge“* Raum zu geben, um *„die Verknüpfung von persönlicher und allgemeiner Geschichte aufzuzeigen“*, da es sich dabei um die Erinnerungen an Tatsachen handle, *„die Rückschlüsse zulassen über die Bedeutung, die diese Erinnerungen für die interviewten Personen heute haben.“ (Göpfert, 1996, S. 90ff)*

Problematisch dabei könne sein,

„daß viele der Faktoren, die in die Beziehung zwischen Interviewer und Interviewtem hineinspielen, im späteren Transkript nicht erkenntlich werden; gerade Botschaften, die nur indirekt transportiert werden – z. B. durch Stocken in der Stimme oder einen unsicheren Blick – und die doch Teil der Erinnerung sind, gehen verloren, wenn sie nicht durch Nachfragen festgehalten werden oder auf andere Art im Transkript vermerkt sind.“ (Ebd.)

Den folgenden Berichten sind, wenn es dem Verstehen und Einfühlen dienlich war, Beobachtungen und Stimmungsschwankungen beigegeben, die als Notiz jeweils nach der Interviewaufnahme schriftlich festgehalten wurden, weil sie als Ergänzung für

wichtig erachtet wurden. So sind auch die Wiedergaben von Sprechpausen im Text, die wiederholten Sprechansätze und auch die eingeschobenen „*nicht?*“ (zur Absicherung, ob das Gesagte von der Interviewerin verstanden wurde) sowie der Abbruch eines Satzes zu verstehen.

Bei der Analyse der leitfadengestützten Interviews stellte sich heraus, dass Häufungen bei bestimmten Geburtsjahrgängen der Interviewten vorlagen, die nicht angestrebt und ausgearbeitet worden waren, sondern sich zufällig ergeben hatten (vgl. Kap. 8.2).

Die Gruppierung zu je vier Teilnehmerinnen der 1930er-, der 1940er- und der 1950er-Jahrgänge bot die Möglichkeit, bei reflektierender Interpretation zur Vergleichbarkeit der Einzelfälle (innerhalb der Kohorte) zu kommen bzw. zum Vergleich der Bedingungen, denen sich die Befragten der verschiedenen Kohorten zu stellen hatten.

Es sind besondere Begebenheiten und Gefühle, an die sich die Professorinnen während der Interviews erinnerten und die ihnen zur Schilderung ihrer Befindlichkeit in den Kindheitsjahren selbst im Erwachsenenalter noch wichtig waren und daher viel Raum einnahmen. Bei den jeweiligen Darlegungen der interviewten Professorinnen zu den verschiedenen Themenstellungen ist, um die Zuordnung zu vereinfachen, außer den Zeilennummern der Transkriptionen jeweils auch die Kohortenzugehörigkeit vermerkt worden, beispielsweise (Doris, K2, 124–163, 1999).

Familiäre Beziehungsstrukturen

Erlebte Familienkonstellationen prägen sich als vorgefundene Beziehungsmuster ein. Sie ergeben sich z. B. aus dem Vorbild, das die Eltern leben, sie können aber auch durch die Stellung in der Geschwisterreihe mitbestimmt werden. Diese Anhaltspunkte und Informationen tragen zur Ausbildung von Erwartungen und Verhalten eines jungen Menschen bei.

-

Zu Beginn des Ersten Weltkrieges geboren, gab es für eine der Befragten, Asta, bereits als Kind (Einzelkind) Ernährungsschwierigkeiten. Die Bemühungen ihres Vaters, Zigaretten gegen Lebensmittel, gegen etwas Zwieback für sein Kind einzutauschen, waren fürsorglich, konnten aber dem schlechten Gesundheitszustand/Knochenbau des Kindes nicht entgegenwirken. „*Ich hatte ganz krumme Beine. Der Arzt wollte die Beine brechen und*

meinte, sie würden wieder zusammenwachsen.“ (Asta, K0, 32–33, 1999) Die schwierige Lage, in der sich ihre Eltern seinerzeit befanden, und die Tatsache, dass ihnen kaum Mittel und Wege zur Verfügung standen, um Abhilfe zu schaffen, konnte sie damals nicht erfassen. „Soll krumme Beine haben. Wenn sie groß ist, trägt sie lange Röcke, [kurzer Lacher, etwas bitter] dann sieht man das nicht mehr“ (Asta, K0, 33–35, 1999), sagte die Mutter. Die gefühllos wirkende Stellungnahme der Mutter hat Asta lange Jahre hindurch belastet, bis ihr später eine reale Zuordnung möglich war. Denn die Äußerung der Mutter gab im Grunde nur die Ausweglosigkeit der Lage wieder. Weiter heißt es dann: „Und das hat sich total ausgewachsen. Total, jaaa.“ (Asta, K0, 35–36, 1999) Asta lachte an dieser Stelle befreit auf, das bekräftigende „jaaa“ zum Abschluss verdeutlichte die empfundene Erleichterung.

Diese Begebenheit wurde von Asta als ihre „*erste Kriegsbegegnung*“ bezeichnet. Das deutete auf weitere belastende Erlebnisse hin, die normalerweise nicht zum Alltag eines Kindes gehören.

-

Birgits Vater bekleidete eine Chefposition in einem kaufmännischen Betrieb, darum wurde er erst spät eingezogen. Die Mutter war nicht berufstätig. „*Die durfte damals gar nicht, die war höhere Tochter.*“ (Birgit, K1, 29–31, 1999) Dem um drei Jahre jüngeren Bruder Birgits wurde, auch vom Vater, vieles nachgesehen, „*weil ... er konnte alle Leute um den Finger wickeln*“ (Birgit, K1, 62, 1999), und das habe er mit Charme genutzt.

-

Dana war Einzelkind. Die vor ihrer Heirat berufstätig gewesene Mutter war während ihrer Ehe nicht in ihrem Beruf tätig. Sie konnte sich daher ganz ihrer Tochter widmen. Dass Frauen nur bis zur Eheschließung berufstätig waren, entsprach dem damals üblichen Brauch, besonders in den sog. besseren Kreisen. Eine andere Lösung zu leben „*war gar nicht ..., gar nicht möglich. Jaa.*“ (Dana, K1, 28, 1999)

-

Evas Eltern hatten eine „*sehr schwierige Zeit im Dritten Reich*“ (Eva, K1, 18, 1999). Eva stand in der Mitte der Geschwisterreihe. Sie hatte einen älteren und einen jüngeren Bruder, sie verstand sich mit beiden gut. „*Und meine Leidenschaft war ... der Fußballplatz! Ich wollte lieber mit meinen Brüdern spielen und auf Bäume steigen und solche Dinge.*“ (Eva,

K1, 18–54, 1999) Die gleichaltrigen Mädchen interessierten sich für Filme und Schlager. Dem konnte sie nichts abgewinnen; insofern habe sie bei den gleichaltrigen Mädchen eine andere Rolle gespielt, war Außenseiterin. Sie habe sich lieber andernorts aktiv eingebracht.

-

Franca wurde ein Jahr vor Beginn des Zweiten Weltkrieges geboren und als Einzelkind groß. „Wir haben zusammen mit den Großeltern gewohnt.“ (Franca, K1, 90, 1999) Der Vater war eingezogen worden und kam erst 1947 – sie war inzwischen neun Jahre alt – aus dem Krieg zurück. Francas Mutter arbeitete im Geschäft der Großeltern, einem Lebensmittelgeschäft.

-

Gabis Vater hatte nach dem Volksschulabschluss eine Lehre absolviert und wechselte später in den „Polizeiberuf, als Aufsteigerberuf.“ (Gabi, K2, 19, 1999) Die Mutter

„hat also auch Volksschulabschluss und eine Ausbildung als Einzelhandelskaufmann (sagte man damals noch), also als Verkäuferin im Lebensmittelgeschäft.

Meine Eltern haben 1940 geheiratet. Ich glaub, bis dahin war sie berufstätig. Aber zuletzt nicht mehr, da kamen 41, 43, 45 jeweils die Kinder. Ein Bruder – das ist der Älteste – und eine Schwester.“ (Gabi, K2, 23–31, 1999)

Wegen der Ausbombung wohnte die Familie

„dann eben im Haus meines Vaters, in der Herkunftsfamilie meines Vaters und wir waren ne Kinderhorde, wo es auf Jungen und Mädchen nicht so ankam. Aber ich war eher ... der Typ ‚an ihr ist ein Junge verloren gegangen‘.“ (Gabi, K2, 46–49, 1999)

-

Heike ist in der Ex-DDR geboren, ihre Eltern sind keine Deutschen, sie

„sind italienische Staatsbürger und waren aber während des Krieges in Deutschland. Mein Vater hat als Chemiker da in diesen Fabriken gewohnt, erst mal in Bochum und dann in Greiz, also in der Nähe von Leipzig. Und da bin ich dann geboren. Nach dem Krieg sind sie dann nach Österreich gefahren, wo der Rest der Familie lebte.“ (Heike, K2, 24–29, 1999)

Dort wurde ihre jüngere Schwester geboren. Das Leben der Familie spielte sich für eine kurze Zeit in Österreich ab. Es wurde nicht erkennbar, ob Heike dort zur Schule ging.

-

Ines' Vater war Beamter geworden, „um die Familie nach dem Kriege zu sichern.“ (Ines, K2, 36–49, 1999) Der Verbindung von Ines' Eltern waren sehr deutlich die Erwartungen

zweier Oberschichtfamilien mit auf den Weg gegeben. *„Von beiden jeweiligen Großeltern wurde Familiengründung schon alleine darum erwünscht, um die Kontinuität der Familien fortzuführen.“* (Ines, K2, 45–46, 1999) Es ging darum, die Linie *„über eine Familie und Kinderfamilien“* (Ines, K2, 45, 1999) zu sichern. Das beinhaltete die für selbstverständlich gedachte Erwartung, dass die künftige Ehefrau – die nach einer abgeschlossenen Ausbildung auch berufstätig war – nach ihrer Heirat im Hause blieb, da es vor allem um *„Kinder“* ging, *„damit die nächste Generation ins Leben kommt.“* (Ines, K2, 48–49, 1999) Die Mutter *„hat aufgehört zu arbeiten, als sie heiratete. Es war allerdings auch schon im Kriege, 1940. Und das erste Kind wurde 1941 geboren. Also, das ging damals alles sehr schnell.“* (Ines, K2, 41–43, 1999) Ines hat zwei ältere Brüder.

-

Jasmins Vater kam *„aus einfachen Verhältnissen. Mutter war Hausfrau.“* (Jasmin, K2, 11–18, 1999) Zur Familie gehörte noch eine um zwei Jahre ältere Schwester. In Jasmins Familie *„fanden die sogenannten traditionellen Erziehungsmethoden Anwendung ... man war liebevoll zu den Kindern, aber auch sehr streng.“* (Jasmin, K2, 25–27, 1999) Und das sei häufig auch erforderlich gewesen, weil Jasmin ein motorisch recht aktives Kind war, das beim Spielen z. B. die interessanteren Spiele der Jungen bevorzugte. Sie war gern draußen und dadurch *„mit vielen anderen Dingen konfrontiert, mit Tieren, Pflanzen, mit der Natur.“* (Jasmin, K2, 45, 1999) Dort fand sie für sich einen Ausgleich, wie sie sagt.

-

„Also mein Vater“, betonte Karin, *„hatte einen ganz interessanten Lebenslauf, aber keine akademische Bildung.“* (Karin, K3, 20–21, 1999) Sie berichtete später, dass es kein leichter Weg war. *„Meine Mutter war berufstätig. Das ... habe ich immer sehr geachtet, die war nämlich Schneidermeisterin und hatte so ein eigenes Modeatelier.“* (Karin, K3, 34–44, 1999) Als schmerzlich empfindet sie in den späteren Jahren noch: *„Die Kleinkindphase oder diese, diese Kindphase die heimel ... die man sich da wünscht, das war eigentlich nicht so.“* (Karin, K3, 55–56, 1999)

-

Von Lenas Eltern war nur der Vater berufstätig, er war selbstständiger Kaufmann. Es gab noch einen jüngeren Bruder in der Familie, der aber als Kind verunglückte, er wurde nur 11 Jahre alt. *„Wir sind, so lange er gelebt hat, zusammen groß geworden.“* (Lena, K3, 18–19, 1999)

-

Maja hat keine Geschwister. Ihre Eltern waren beide berufstätig, beide „*hatten einen gelernten Beruf, waren aber keine Akademiker.*“ (Maja, K3, 9–11, 1999) Maja stellte zum Umgang miteinander fest: „*Also das war untypisch in meinem Elternhaus: Es existierten keine Erwartungen.*“ (Maja, K3, 22, 1999)

-

Der Vater der Mitte der 1950er-Jahre geborenen Nora war Beamter, die Mutter war bis zu Noras Geburt berufstätig. Nora war Einzelkind. Aber in der Nachbarschaft seien sehr, sehr viele Kinder gewesen und so ist sie dort „*im großen Troß mit 30 anderen Nachbarskindern groß geworden, da waren Jungen und Mädchen bunt gemischt.*“ (Nora, K3, 24–26, 1999) Einen Unterschied Junge/Mädchen habe es nicht gegeben.

„Und wenn, dann haben wir Mädchen den gleichen Mist gemacht wie die Jungens und kriegten auch den ... die gleichen Strafen wie die Jungens. Das ließ sich gar nicht sortieren.

Wir wurden an den Armen die Mauer hochgezogen. Und wenn wir uns dann trauten, über die aufgeschrappten Knie zu weinen, dann wurden wir stehen gelassen. ... Also hat man sich das geklemmt.“ (Nora, K3, 27–34, 1999)

Das alles spielte sich in einer kleineren Verbindungsstraße zwischen zwei größeren Straßen ab, „*und wenn wir Hunger hatten, dann hatten wir alle Hunger. Und wo wir halt ankamen, wurde für alle geschmiert und alle kriegten was zu trinken. Also da fühlten sich die Mütter ... oder Eltern alle gleich verantwortlich für uns.*“ (Nora, K3, 42–44, 1999)

-

Odas Vater hatte einen Hochschulabschluss und war anschließend als Betriebswirtschaftler tätig. Er verstarb sehr früh, Oda war zu diesem Zeitpunkt etwa 10 Jahre alt. Die Mutter hatte ebenfalls einen Hochschulabschluss und hätte gern promoviert. Sie konnte ihren Wunsch aber nicht verwirklichen. „*Mit drei Kindern?! ... Da hat sie das abgebrochen, hat aber gearbeitet. Ich denke mir, das hat mich schon geprägt.*“ (Oda, K0, 30–33, 1999) Oda hatte einen Bruder und eine Schwester, sie war die Jüngste in der Geschwisterreihe, diejenige, „*die kämpfen musste, zum Teil.*“ (Oda, K0, 38, 1999)

8.3.1.2 Kindheitserinnerungen der befragten Professorinnen

Eindrücke, die in der Kindheit aufgenommen wurden, spielen – als gespeicherte Erinnerungen – im weiteren Leben eine (wenn auch oft unbewusste) Rolle, sie können

Wertvorstellungen und Verhalten beeinflussen. Erinnerungen geben jedoch, wenn sie abgerufen werden, nicht unbedingt ein exakt reproduziertes Bild des Erlebten wieder, denn das Gedächtnis hat mitunter besonders jene Botschaften gespeichert, die von hoher emotionaler Bedeutung waren.

-

Dass mit einem Male ‚draußen zu sein‘ für sie als Sechsjährige gefährlich sein könnte, verstand Asta damals nicht. Sie kam von der Schule, sie war überraschend heimgeschickt worden wie alle anderen Kinder auch. Ein aufgeregter Nachbar sah sie auf der sonst leeren Straße und rief: *„Kind! Die erschießen dich ja!“ Er packte mich an der Hand und zog mich in den Flur hinein.“* (Asta, K0, 55–56, 1999) Das war, berichtete sie, die *„zweite große Gefahr“*, in der sie stand.

Und *„in diesen gleichen Wochen war ich zum dritten Mal in Lebensgefahr!“* (Asta, K0, 56–57, 1999) Im polnisch und französisch besetzten Oberschlesien war nach der Ermordung des französischen Oberbefehlshabers wegen der anschließend aufflammenden Kampfhandlungen der Ausnahmezustand über die Stadt verhängt worden. Sehr tief beeindruckt hat diese

„dritte große Gefahr, in der ich stand. Ich stand in der Küche, und ein Kollege meines Vaters schaute mit einem scharfen Fernglas hinaus auf so Hügel, wo sich die Polen verschanzt hatten. Die Polen hatten wohl noch schärfere Gläser als er. Die sahen uns und schossen durch die Scheibe hindurch. Die Kugel ging also über meinen Kopf unter seinem Arm hinweg. Es passierte aber uns beiden nix.“ (Asta, K0, 57–61, 1999)

Der Schilderung dieses dritten Szenariums haftete noch der damals empfundene Schrecken an. Selbst wenn in der Erinnerung an diese gefährliche Begebenheit die Situation in besonders eindrucksvoller Weise wiedergegeben wurde (*„Die Kugel ging also über meinen Kopf unter seinem Arm hinweg“*), weist sie doch darauf hin, dass das Erschrecken und die Angst sich so tief eingruben, dass selbst in der Rückerinnerung noch die unverkennbar tief empfundene Erschütterung deutlich wurde.

Für Asta scheinen sich die erlebten Gefährdungen in ihrem Empfinden zu einem ganz großen Block von Notlagen zusammengefügt zu haben, die sie durch sehr deutliche Stellenzuweisungen (die erste, zweite, dritte ...) für sich greifbarer gemacht hat.

-

Auf die Frage nach der als Kind wahrgenommenen Lebenssituation begann Birgit mit der Schilderung ihrer Erlebnisse in den letzten Jahren des Zweiten Weltkrieges, einer Zeit, das müsse man bedenken, in der andere Kategorien vorherrschten. Es war die Zeit, in der die bis dahin wegen ihrer Unabkömmlichkeit in den Betrieben vom Wehrdienst freigestellten Männer doch noch eingezogen wurden.⁷⁵ Für die damals ca. Achtjährige war das eine wesentliche Zäsur, denn es änderte sich das bis dahin ruhig verlaufene Leben. Da „*war meine Mutter mit uns allein, ... und da war ich eigentlich immer der Ersatz. Ich musste immer alles regeln und leisten – obgleich ich ja im Grunde, wenn ich es heute bedenke, ein Kind war.*“ (Birgit, K1, 48–50, 1999) Während des Vaters Abwesenheit musste die Restfamilie alle Möglichkeiten nutzen, die zur Verbesserung der täglichen Versorgung beitragen konnten. Die Mutter stand den ungewohnten Anforderungen eher ablehnend gegenüber.

„Meine Mutter war dazu natürlich zu fein. ... Und Kinder, (das war ja auch illegal, denk ich mir heute) Kinder [lauter und bekräftigend] – wird man natürlich nicht so schnell einstecken. Also ich musste mit in den Wald und Bäume fällen. Habe Holz gefällt und Holz gehackt und ... [Verzögerung] und all diese Dinge. Nahrungsbeschaffung eben, Früchte sammeln und so weiter.“ (Birgit, K1, 52–56, 1999)

Birgit erlebte sich in der Rolle des Versorgers der Familie, sie habe eben alles machen müssen, berichtete sie, „*wie ein Erwachsener. Ich war eigentlich ein Erwachsener. Ich war sehr früh erwachsen im Grunde genommen.*“ (Birgit, K1, 59–60, 1999) Durch die Wiederholungen, auch über die Tätigkeiten im Wald, entstand der Eindruck, dass die Versorgerrolle Birgit sehr belastet haben muss. Mit dem „*dazu natürlich zu fein*“ verbindet sich die Vorstellung eines gespannten Verhältnisses zur Mutter, weil diese selbst in der schwierigen Kriegszeit noch in der Haltung einer höheren Tochter verharrte und Birgit, das Kind, sich um die Versorgung der Kleinfamilie kümmerte. Mit der späteren Erläuterung, „*das war ja auch illegal*“ (Birgit, K1, 53, 1999), in Verbindung mit der Annahme, dass für diese verbotenen Aktivitäten Kinder damals vermutlich nicht belangt wurden, brachte Birgit dieses Kapitel zum Abschluss.

-

⁷⁵ Das war etwa 1944. Diese Gruppe der spät eingezogenen Männer – zu denen auch die gehörten, die wegen ihres Alters noch daheim waren (m. W. älter als 45) – hieß im allgemeinen Sprachgebrauch „Volkssturm“. Eine negative Konnotation ist nicht erinnerlich.

Dana lebte mit ihrer Mutter während des Krieges in einem kleinen Dorf und kehrte erst nach Kriegsende in die Großstadt zurück. Danas Vater war eingezogen worden. Er wurde aber 1945, gleich nach Kriegsende, aus amerikanischer Kriegsgefangenschaft zurückgefordert, weil es an Fachleuten seiner Qualifikation (er war Jurist, nicht in der Partei) mangelte. In der Heimat sollte er in hoher, verantwortlicher Stelle beim Wiederaufbau tätig werden. Er wurde dann *„beauftragt, die Justiz wieder aufzubauen.“* (Dana, K1, 14–15, 1999)

-

Evas Vater war eingezogen worden; er fiel später im Krieg. Die Mutter war dann, das betonte Eva,

„nicht etwa von Beruf Kriegerwitwe.“

Meine Mutter hat dann drei Kinder alleine erzogen. Allerdings mit dem Bewusstsein, dass eine gute Schulbildung wichtig ist, dass wir eben alles ... Musikunterricht und all diese Dinge bekamen. Sie war ... eine Frau, die sich sehr tapfer mit diesen drei Rangen da durchgeschlagen hat.“ (Eva, K1, 18–23, 1999)

Ihre Wortwahl, ihre Mutter sei *„nicht etwa von Beruf Kriegerwitwe“* gewesen, lässt darauf schließen, dass Eva im Umkreis auch andere Reaktionen von Kriegerwitwen wahrgenommen hat und vor diesem Hintergrund die Haltung der Mutter als eine besondere herausheben wollte.

-

Franca beschrieb die ‚sehr schwere Zeit‘ ihrer frühen Kindheit ausführlich. *„Ich bin also im Krieg groß geworden. Da war nicht viel, wie gesagt. Also bis zum siebten Jahr [ihrem siebten Lebensjahr], bis ... 45 ... war nicht viel.“* (Franca, K1, 39–40, 82, 1999) Da habe der Krieg eben alles bestimmt.

„Die Flugzeuge haben für ihren Ost-West-Flug die Mosel, für ihren Nord-Süd-Flug den Rhein als Leitlinie genutzt, sodass wir in den ersten Jahren weniger, aber so ab 42/43 hatten wir ... viel Alarm.“

Und in den letzten Jahren sind wir nur in den Keller, aus'm Keller, in den Keller. ... Man wusste ja nie, ob Angriff war. Und seit Koblenz dann 44 bombardiert wurde, da war es dann ganz schlimm.“ (Franca, K1, 47–52, 1999)

„Freun? ... Ich hatte Freundinnen ... aus der Nachbarschaft, die zu mir spielen kamen. Aber die Spiele wurden immer abrupt unterbrochen durch den nächsten Alarm, so dass erst“ (Franca, K1, 82–84, 1999)

Große Kriegseinwirkungen habe es in ihrem Gebiet zwar nicht gegeben, berichtete Franca, doch durch die ausführliche Beschreibung der Situationen wird deutlich, dass

es vor allem die durch die Alarme ausgelöste Angst und die ständige Unruhe waren, die für sie belastend waren. „Und dann kam ... 45, da kam die arme Zeit. Da war ... das Tägliche vordringlich.“ (Franca, K1, 20–55, 1999) Die ganze Zeit über war jedoch immer einer der Familienangehörigen im Umfeld für Franca erreichbar. Ein besonders gutes Verhältnis bestand zum Großvater, bei dem sie sich oft aufhielt und geborgen fühlte.

-

Während der kriegsbedingten Abwesenheit von Gabis Vater bildete sich eine besondere Beziehung zwischen Mutter und Sohn, ihrem Bruder, heraus. Er, als Sechsjähriger, war nun der ‚kleine Mann‘ in der Familie. Mit der Heimkehr des Vaters aus dem Krieg (1947) änderte sich die Situation grundlegend, die Wiedereingliederung in die Familie ging nicht reibungslos vonstatten. Alle Familienmitglieder sahen sich jetzt in ihrem Verhältnis zueinander in seltsamer Situation. Das zuvor gewohnte Familienleben der Jahre vor dem Krieg mit einem Mann im Haus wollte sich nicht wieder einstellen. Infolge der durch den Krieg erzwungenen selbstständigen Lebensführung dieser Mutter-Kinder-Familie während der Abwesenheit des Vaters wurde die ‚Männerrolle‘ des Heimkehrers nicht so ohne Weiteres wieder akzeptiert.

Die Pausen während des Interviews waren auffällig und Nuancen in der Stimme ließen auf ein Bedauern über die Entwicklung nach der Rückkehr des Vaters schließen. Die älteren Geschwister der Biografieträgerin „haben ihn eigentlich eher abgelehnt, als ... Fremdkörper in der Familie.“ Sie selbst aber, die Jüngste, schloss sich dem Vater an und es bildete sich eine enge Beziehung zum Vater heraus.

„Also wegen der Beziehung – meiner Beziehung zu meinem Vater – durfte ich alles eher wie ein Junge. Also das war eher gelitten, also zum Beispiel barfuß laufen. Ich war eher der Typ ‚an ihr ist ein Junge verloren gegangen‘. Es war früher sowieso anders als heute, ... dass man draußen groß wurde.“ (Gabi, K2, 43–51, 1999)

Gabi konnte Freiheiten, die ihr durch die Fürsorge des Vaters offenstanden, genießen und fühlte sich nicht nur behütet, sondern auch wie „abgeschottet von den übrigen schwierigen Beziehungen.“ (Gabi, K2, 43–51, 1999)

-

Heikes Schwester wurde in Österreich geboren. „Und danach ist mein Vater ausgewandert – samt Familie nach Südamerika. Dort ist er auch geblieben.“ (Heike, K2, 29–32, 1999) Es gibt keine Schilderung zu Einzelheiten der Umsiedlung oder zur Umgewöhnung der Famili-

enmitglieder in ein völlig neues Land. Auffallend ist, dass immer nur vom Vater die Rede ist – vom Vater, der auswanderte, und vom Vater, der blieb –, dem Vater, der die Entscheidungen für die Familie traf.

-

Ines musste eine Weile überlegen.

„Also mein Wissen in Bezug auf die Differenz zwischen meinen Brüdern und mir ist eigentlich ... später. ... In der Phase ... habe ich keine Erinnerung. Aber ... meine eigene Wahrnehmung ist da nicht klar. ...

Die Differenz in der Handhabung von Jungen und Mädchen in der Erziehung, das ist eigentlich erst so in den ... in der Schule ...“ (Ines, K2, 63–69, 1999)

Die Frage nach ersten Freundschaften wurde von Ines schnell, sehr engagiert und mit erhöhtem Stimmaufwand beantwortet:

„Nee, es gab vor allen Dingen die Hausarbeit. Und die musste ich machen und meine Brüder nicht. ... Alles was mit Küche zu tun hatte, ... da ... wurde die helfende Hand erwartet und alles was ... da war. Da wurden meine Brüder ausgelassen. Die haben nie nötig gehabt ... ja, mehr Freiheit.

Das ist ... ich war ein . Ich war sozusagen die ..., ich war die Verkörperung der weiblichen Solidarität für meine Mutter. Und dazu bin ich auch erzogen worden. ...“ (Ines, K2, 71–82, 1999)

Ines kuschelte sich in den bequemen Sessel, verschränkte die Arme und zog die Schultern nach vorn. Noch weit in die Nachkriegszeit hinein wirkte sich das in der nationalsozialistischen Zeit vermittelte Bild von der „guten Mutter“ (vgl. Kortendiek, 2004) aus und schlug sich in der Erziehung von Töchtern nieder.

„Ich hab ... also ich habe ... ich war ein gutes Hausmütterchen. ... Ich hab sehr viel Selbstbewusstsein daraus gezogen, dass ich im kleinen ... noch mal den Teil, der meiner Mutter gehört hat, ...“ (Ines, K2, 100–102, 1999)

Haltung, Mienenspiel und Sprachmelodie vermittelten den Eindruck von tiefer Zufriedenheit. Zur Rolle der Mutter für die Heranwachsende sagt die Psychologin Ursula Nuber: „Für die Tochter ist es von großer Wichtigkeit, (...) von ihr [der Mutter, E. G.] die Bestätigung zu bekommen, dass es wundervoll ist, Frau zu werden.“ (Nuber, 2002, S. 27) Diese Rolle zu leben versprach Sicherheit.

Eine eingetretene lange Pause durch einen Themenwechsel in eine andere Richtung zu führen, misslang der Interviewerin. Ines war gedanklich noch ganz von den Erinnerungen an ihre Kindheit erfasst und betonte, eine lange Gedankenkette zusammenfas-

send, zufrieden: *„Ich war ein sehr braves Kind, sehr brav, muss ich sagen, also ... (Ines, K2, 109, 1999)*

-

Schon als Kleinkind, so erinnerte Jasmin sich, viele Situationen einbeziehend, wurde sie vom familialen Umfeld fortwährend *„als besonders begabt oder intelligent eingestuft. Also ist eine Etikettierung da. Man hat also ein bestimmtes Bild aufgezwungen bekommen.“ (Jasmin, K2, 25–49, 1999)*

So war das junge Mädchen mit dieser betont positiven Etikettierung auch der Stolz der Eltern. Jasmin selbst empfand die Erwartungen aus dem Umfeld wie die Erteilung einer Aufgabe, als eine Verpflichtung, die – das kann der besonderen Erwähnung und der Benennung mit dem Substantiv ‚Etikettierung‘ rückschließend entnommen werden – in weiteren Jahren verinnerlicht wurde.

-

Der Vater von Karin wurde als junger Mensch von der weiteren Ausbildung und einem Abschluss in der Jesuitenschule ausgeschlossen, weil er dem intendierten Bildungsziel der Institution nicht mehr folgen konnte/wollte. *„Und da ist er nach der Mittleren Reife abgegangen.“ (Karin, K3, 25–26, 1999)* Er hätte damals nur weitermachen können (1913 geb.), wenn er Priester geworden wäre. Seine tief religiöse, sehr enttäuschte Familie hielt daraufhin keine Alternativlösung für ihn bereit; sie verwehrte ihm strikt eine andersartige weiterführende Ausbildung. *„Dann hat er ... hat er ne kaufmännische Lehre gemacht und ist dann zum Büro gegangen. Das lag ihm eigentlich nicht so, weil er auf der einen Seite auch ... Er war immer sehr philosophisch interessiert.“ (Karin, K3, 34–37, 1999)* Karin war ihm sehr zugetan, er war nach ihrem Empfinden *„so eigentlich der Kopf in der Familie“ (Karin, K3, 21, 1999)*, während sie die Mutter als betont geschäftlich denkend und handelnd erlebt hat. Es war oft schmerzlich für Karin,

„weil das die Zeit war, 1952 bin ich geboren, in der man Kostüme trug und noch keine elastischen Hosen und ... keine Jeans sonntags und ... nicht so viel T-Shirts, sondern feste Stoffe. Und all das mochte ich nicht. Da wird man dann zum Widerstand eigentlich angereizt.“ (Karin, K3, 43–48, 1999)

Besonders viele, tief greifende und lang anhaltende Spannungen gab es in der jungen Familie, die auf die unterschiedliche Kirchenzugehörigkeit der Eltern zurückzuführen waren. Die Mutter war evangelisch und Karin war evangelisch getauft worden. Auslö-

ser der vielen Spannungen war ein Besuch. „Der katholische Priester kam dann und sagte, ich wäre nicht getauft, weil ich ja nicht katholisch getauft war.“ (Karin, K3, 39–40, 1999) So sei sie „von Anfang an in die Streitereien der Kirche“ (Karin, K3, 40–41, 1999) hineingeraten. Es kam noch anderes hinzu:

„Ich verstand mich mit meiner Mutter nicht sehr gut. Wir sind auch mental, vom Typ her, ganz verschieden. Da waren große Schwierigkeiten, auch emotional.

Aber ... ehm, ich fand das immer ganz toll, dass sie selbstständig war. Und ehm, dass sie sagte ‚Ich verdiene das Geld und ich kauf dir deine Kleidung und so ... und das andere macht eh ... macht Vati dann.‘“ (Karin, K3, 56–59, 1999)

Das führte dazu, schilderte sie, „dass ich ein Vaterkind bin. Und ich hab meinen Vater als meine Mutter empfunden – mir nahestehend.“ (Karin, K3, 51–53, 1999)

-

In Majas Fall war vor allem ein positives Erleben vorherrschend, dessen sich die befragte Professorin schon in frühen Jahren bewusst gewesen ist. Verständnisvolle, gesprächsbereite Eltern räumten der Tochter, bei wohlmeinender Beobachtung der schulischen Leistungen, viel Freiraum ein.

„Es war also vollkommen egal, wie ich in der Schule war. Man hat gesehen, dass ich gelernt habe. (Ich hab nicht viel gelernt, .. ‘n bisschen.) Ich hatte ausreichend Zeit zum Spielen.“ (Maja, K3, 22–26, 1999)

Mit dem Ausdruck besonderer Wertschätzung hieß es weiter, sie konnte „immer hingehen – egal was das für Probleme waren. Das war für meine Zeit eigentlich untypisch, dass man mit Eltern einfach reden konnte.“ (Maja, K3, 19–53, 1999)

Möglich könnte gewesen sein, dass die einfühlsame, verständnisvolle Art der Eltern den ersten Berufswunsch aufkommen ließ, an den Maja sich erinnerte: Kindergärtnerin zu werden wäre doch – weil sie gut mit Kindern umgehen konnte – naheliegend, meinte sie seinerzeit. Später bestimmten andere Interessen den weiteren Werdegang.

-

Nora war gern draußen, bei der großen Kindergruppe, fuhr gern mit dem Rad und mit Rollschuhen. Besondere (Einzel-)Freundschaften habe es nicht gegeben,

„in meiner Kindheit nicht. Das lag daran: Ich hatte eine elektrische Eisenbahn und die Jungens alle nicht. Und da war das sowieso bei uns immer ein Zentrum.

Das war natürlich auch Verhandlungsmasse, wenn man irgend was wollte.“ (Nora, K3, 59–62, 1999)

Später, in der Zeit des Gymnasiumsbesuchs, gab es eine Freundin. Die Verbindung hat sich gehalten.

-

Oda kam erst als junge Frau nach Deutschland. Auf die Frage nach frühen Freundschaften kam schnell und betont ihre Antwort:

„Erst mal hab ich meine Schwester gehabt. Als die in den Kindergarten gekommen ist, hab ich geheult, bis ich auch durfte. Und danach war ich sehr lang im Kindergarten.“ (Oda, K0, 28–50, 1999)

Bei der Erinnerung an die Zeit mit ihrer Schwester strahlte Oda. Und es wurde mit dem ausdrücklichen Hinweis auf „*Kontinuität also in den Beziehungen*“ verdeutlicht. Der Bruder wurde nicht weiter erwähnt; die Rolle, die er in dieser Familie innehatte, ist in den folgenden Ausführungen enthalten.

„Also es gab sicherlich Zuschreibungen. ... Wobei ich vor allem von meiner Mutter eigentlich eine klare Unterscheidung ... nicht sehr stark gespürt ...

Es gab aber klare Zuschreibungen, davon kann man ausgehen, von meinem Vater wahrscheinlicher (sicherlich) ... als bei meiner Mutter. Und sicherlich sehr stark von der Umgebung.“ (Oda, K0, 72–77, 1999)

8.3.2 Schulformen – Bildungsgang

Für die Evaluation wurden die zeitlich der Einschulung vorausgehenden Umstände in die Erarbeitung einbezogen. Besonders interessierten die früh gemachten Erfahrungen, früh gefühlte und erfasste Zusammenhänge und deren Bedeutung für die Gestaltung des weiteren Weges.

Die folgenden Abschnitte sind in ihrer Abfolge dem imaginären Lebensverlauf von Mädchen auf dem Weg zur Professorin einschließlich der Zeiten der Übergänge angepasst. Dadurch werden die Bedingungen bzw. Besonderheiten, die diese Lebensphasen mitformten, aufgezeigt. Es sind u. a. Aussagen, in denen von der Zeit bis zu den ersten Bildungsabschlüssen berichtet wird, die neben erzählten Momentaufnahmen, deren Hintergrund die Familiensituation und das ergänzende Umfeld sind, auch die gegenwärtige Sicht auf die seinerzeit verursachenden Momente und die damit erklärbaren Sinnzusammenhänge deutlich werden lassen.

Fokussiert auf das wesentliche Kriterium ‚erforderliche Vorbildung für ein wissenschaftliches Studium‘, beginnt der Weg im Mädchenalter mit der Schulauswahl als

Startvoraussetzung. Wobei das Wort ‚-auswahl‘ ergänzt/ersetzt werden muss durch das Wort ‚-möglichkeit‘. Die jeweiligen Familien lebten in unterschiedlichen Gegenden, teilweise verursacht durch Umzüge bzw. Wohnungswechsel wegen der Bombardierungen. Daher konnte schon der Wohnort bzw. eine wegen der Kriegshandlungen/Bombardierungen notwendig gewordene Evakuierung in ländliche Gegenden die erste Markierung für den Verlauf des Bildungsweges setzen. Weiterhin konnte in den ersten Nachkriegsjahren noch nicht von einer engen Streuung von Gymnasien im Wohnumfeld aller Interessierten ausgegangen werden.

Aufgewachsen sind von den interviewten Frauen

- fünf in einer Kleinstadt,
- drei in einer mittleren Stadt,
- drei in einer Großstadt.

Erreichbarkeit von Bildungsinstitutionen

Bezogen auf diesen Teilaspekt und im Vorgriff auf die Ergebnisse ist festzustellen, dass die Entfernung zu den entsprechenden Bildungseinrichtungen für einige Befragte in ihren Kindertagen tatsächlich ein Problem darstellte. Diese Beeinträchtigung musste im weiteren Lebensverlauf durch zusätzliche Leistungen ausgeglichen werden. Es war offensichtlich, das ergab die Auswertung der Interviews, dass es dem Leistungspotenzial der betroffenen jungen Frauen (sicher auch dem junger Männer) zu danken war, mit entsprechenden Abschlüssen oder vergleichbaren Leistungen das Anforderungsprofil für ein Studium erbracht zu haben.

8.3.2.1 Besuch der Grundschule

Für einige der Befragten fielen der Schulbeginn und die ersten Schuljahre in Kriegs- oder Nachkriegsjahre, in denen die sonst verlässlichen Normen von Unruhe stiftenden und Angst auslösenden Ereignissen ausgehebelt wurden.

-

Asta besuchte vom ersten Schuljahr an eine Privatschule, für die ihre Mutter ein ermäßigtes Schulgeld von ihrer Witwenrente abzweigte. Eines Morgens war über Aastas

Heimatstadt in Schlesien der Ausnahmezustand verhängt worden. Die Unruhe beeinträchtigte Aastas Schulleben für geraume Zeit.

-

Der Beginn ihres Schullebens war für Birgit (Schulbeginn etwa 1941) mit einer Vielzahl von Erschwernissen verbunden, z. B. sei die Grundschulzeit, berichtete sie, die eigentlich vier Jahre umfasste, reduziert worden auf nur drei Jahre.

„Das ging damals anscheinend nicht anders. Aber es war auch so, dass man da nur hinging, um Aufgaben zu holen, weil die Schulen ja noch nicht wieder intakt waren, die Steine runterfielen und wir uns ... die Hände mit Handschuhen zumachten. ... Das kann sich heute kein Mensch vorstellen, wie es war.“ (Birgit, K1, 124–128, 1999)

Beeindruckt haben Birgit die Möglichkeiten, die sich nach Kriegsende auftaten.

„Ich weiß, dass meine Eltern sofort nach dem Krieg versucht ha ..., mir das ermöglicht haben, in einen Turnverein zu kommen, weil sie auch merkten, dass ich unter Leute musste.“ (Birgit, K1, 72–76, 1999)

-

Dana lebte während der Zeit des Krieges in einem kleinen Dorf und musste dort eingeschult werden. Drei Jahre später, nach dem Ende des Krieges, konnte die Familie das Dorf verlassen und wieder in die Heimat-Großstadt ziehen, Dana wechselte in eine Stadtschule. (Vgl. Dana, K1, 41–43, 1999)

-

Für Franca hat der wichtige Tag ihrer Einschulung nicht normal ablaufen können – zweimal hat die Einschulung im Sommer des Jahres 1944 nicht stattfinden können, weil es Vollalarm gab und alle Kinder wieder nach Hause geschickt wurden. Am

„16. August sind wir dann endlich eingeschult worden. ... Dann hatten wir 6 Wochen Schule und dann war das Schuljahr zu Ende! Bin ins zweite Schuljahr gekommen ohne [leicht bitterer Auflacher] Unterricht gehabt zu haben.“ (Franca, K1, 57–60, 1999)

Es habe eigentlich nur Frauen in der Schule gegeben, bis auf ein paar alte Lehrer. Und als die Klassenlehrerin starb, war kein Ersatz da und sie wurden dann zur „Schleppklasse, die von allen möglichen ... unterrichtet wurde.“ (Franca, K1, 69–71, 1999) Sie berichtete, dass Schulgeld gezahlt werden musste und Bücher noch selber erworben wurden. Deutlich amüsiert sprach sie von einer heute ungewöhnlich anmutenden Aktion. Die Schüler hatten „noch Brikett mit in die Schule genommen, die Heizung mitgenommen! [Amü-

siertes Lachen] Das war zwar nicht sehr lange“. (Franca, K1, 141–143, 1999) Die sehr unruhige Zeit hat einen tiefen Eindruck hinterlassen; während des Interviews schwang noch Bedauern darüber mit, die erste Schulzeit so hektisch durchlaufen zu haben. Sie alle seien dadurch enorm benachteiligt worden.

„So hat auch nachher von den Mitschülerinnen aus meinem Ort nur – also von denen, die ortsansässig waren – nur eine Abitur gemacht.“ (Franca, K1, 75–77, 1999)

Sportvereine, die den Kontakt zu Gleichaltrigen hätten ermöglichen können, gab es nicht. So musste sie sich selbst beschäftigen; sie zeichnete, malte und bastelte. Diese früh geübten Fertigkeiten kamen ihr später noch zugute.

-

Gabi lebte in einer ländlich geprägten Kleinstadt und ging dort zur Schule. Sie hatte Glück, sagte sie: „Also ich war schon von 4 Jahren an im Turnverein. Damals gab’s noch kein Hallenbad am Ort, da machte man im Winter Alltagsport und im Sommer dann eben Schwimmen.“ (Gabi, K2, 84–87, 1999)

-

Jasmin las ihre „Schulbücher am Anfang des Schuljahres zu Ende und wusste dann viel mehr als andere. Ich lernte auch leicht.“ Und dem aufgezwungenen Bild entsprechend, sie sei intelligent, da musste „man in der Schule gut sein. Und dann ist man auch in der Schule gut.“ (Jasmin, K2, 61–62, 1999)

-

Für die 1945 oder später Geborenen gestaltete sich der Schulbesuch normal, Gabi wurde bereits in einer koedukativen Klasse unterrichtet und Nora besuchte eine Gemeinschaftsschule.

8.3.2.2 Wege zur Hochschulreife

Die folgende Zusammenstellung listet die von den Frauen besuchten aufbauenden Schulformen auf.

Abbildung 37: Besuchte Schulformen der interviewten Professorinnen

Prof.	Schulform	davon	Weg
10	Gymnasium	1	Privatschule
	s.o.	1	Fachoberschule
4	mittlere Ebene	1	zunächst wegen fehlender finanzieller Mittel <u>Abbruch</u> , als Äquivalenzleistung: Qualifizierung parallel zum Arbeitsleben durch Fortbildungen
	s.o.	1	über späteren Gymnasienbesuch aufgestockt
	s.o.	1	über Kolleg (Tagesform) aufgestockt
	s.o.	1	über Fachoberschulbesuch aufgestockt

Von den insgesamt 14 befragten Professorinnen besuchten 10 das Gymnasium direkt (straight on). Vier Professorinnen erlangten die Hochschulreife aus unterschiedlichen Gründen auf dem Weg über die mittlere Ebene – und mit unterschiedlichem Zeitaufwand.

Für die Befragten, die den Übergang von der Grundschule (damals noch Volksschule) zur weiterführenden Schulform direkt vollziehen konnten, kamen teilweise – nahezu zeitgleich – Wohnungswechsel hinzu, wenn die evakuierten Familien nach dem Ende des Krieges zurück in ihre Heimatstädte zogen. Das hieß, das gewohnte Umfeld, die Schule und die Freunde zu verlassen und sich auf Neues einzustellen. Davon waren zwei der Mitte der 1930er-Jahre geborenen Mädchen betroffen; es wirkte sich für sie insofern positiv aus, als ihnen nach 1945 in den Großstädten die Gymnasien offenstanden. Für die in den 1940er- und 1950er-Jahren Geborenen vollzogen sich Wechsel dagegen problemlos.

Verwicklungen, Schwierigkeiten, Wechsel

Nicht immer ging die Einpassung in die nächste Phase des Bildungsganges für die Befragten reibungslos vonstatten.

Selbst die Erlangung eines höheren Bildungsabschlusses verhiess nicht immer, damit auch automatisch Zugang zum bevorzugten bzw. zum frei wählbaren Studierfeld zu erreichen.⁷⁶

⁷⁶ Es gab eine Einschränkung, die Begrenzung der Frauen zugestandenen Studien auf die gewissermaßen „frauentypischen“ Fächer Pädagogik und Philologie für die Lehrerinnenexamen.

„Und dann nach dem Abitur, (ja?) – wir waren übrigens ein Jahrgang, (1934), der neben dem Abitur ... eventuell noch die sogenannte Hochschulreife bekam – durften nicht alle studieren! Wir waren also von 22 Studentinnen drei, die die Hochschulreife erhielten.“ (Asta, K0, 88–90, 1999)⁷⁷

„Und wir haben im letzten Jahr dann, 1933/1934, natürlich den Umschwung erlebt und hatten häufig Revisionen durch den nationalsozialistischen Schulrat. Es war ja 'ne Klosterschule!“ (Asta, K0, 71–73, 1999)

Asta war froh, zu den drei Abiturientinnen zu gehören, denen die Hochschulreife zugesprochen wurde. Doch sie zeigte sich darüber bedrückt, dass die anderen Klassenkameradinnen, deren Leistungen doch auch gut waren, leer ausgingen. Die damals geltende Abiturientinnenquote (beschränkt auf 10 % der Abiturientinnen mit Zuerkennung der Hochschulreife) wurde als gegeben hingenommen. Diese Verfahrensweise wurde selbst im Rückblick, zum Zeitpunkt des Interviews, mit dem enormen zeitlichen Abstand und der Entwicklung in der Frauenfrage, nur verhalten kritisch kommentiert.

-

Birgit wurde schon sehr früh (1945), bei doch eigentlich freier Wahl der Studienrichtung (Birgit begann mit ihrem Studium 1955), in vorausschauender Fürsorge im Interesse besserer beruflicher Aussichten zur Wahl einer frauennäheren gymnasialen Ausbildung geraten.

„Ich habe ... wir hatten beides: naturwissenschaftlich und sprachlich. Ich hab den sprache ... hab aufgrund der Hinweise meiner Lehrerinnen den sprachlichen Zweig gewählt, obgleich ich von Anfang an immer naturwissenschaftlich interessiert war und auch wohl besser in Mathematik war. Die Sprachen waren schlechter. ... Das lag aber auch eigentlich daran, wie ich es heute sehe, an der Art und Weise, wie unterrichtet wurde. Das war nicht sehr klug. Wir lernten ja nur auswendig und Vokabeln ... und so weiter.

Und die haben mir gesagt: ‚Wenn du später 'ne Ausbildung weitermachst und auf die Universität gehen solltest, dann hast du die Sprachen auf Nummer sicher.‘ Und das war das Beste, was sie mir raten konnten.“ (Birgit, K1, 139–149, 1999)

Im Rückblick war dies nach ihrer Sicht der beste Rat, den man ihr hatte geben können; Priorität hatte damals nach ihrem Empfinden zu Recht die Zweckmäßigkeit.

⁷⁷ Dies unter dem Blickwinkel, dass es die „nahezu einzige Möglichkeit“ für Frauen war, zu einer Berufsausübung in anspruchsvollem Rahmen zu kommen, (in diesem Fall) zugleich die Existenzsicherung für die verwitwete Mutter einschließend.

Bei Gabi führte der durch Ausbombung erzwungene Auszug aus der Großstadt zum Wechsel in eine Kleinstadt und zu einem geringeren Bildungsangebot. Sie besuchte die örtlich nächstmögliche schulische Ausbildungsstätte.

„Mittelschule, ja, das war damals dadurch bedingt – da wohnten wir in XXX – dass auch gar kein Gymnasium am Ort war. Da hätte ich fahren müssen nach YYY oder nach ZZZ. Meine Eltern waren Volksschüler, beide, das hab ich ja schon gesagt. Und für sie war die Perspektive: besserer Schulabschluss! Und da war eben das nächst höhere die Realschule.“ (Gabi, K2, 105–112, 1999)

Vor diese Entscheidung war die Familie ca. 1955 gestellt, sie hatte im Umfeld der weiter entfernt liegenden Gymnasien keine Verwandten, die Gabi dort durch Kost und Logis hätten behilflich sein können.

Einen anderen Hintergrund zeigt die Entwicklung bei Eva. Hier waren es nicht die Einflüsse von außen auf die Entscheidungen, sondern es kam ein lang eingprägter, gesellschaftlich regulierter Verhaltenskodex zum Ausdruck. Ob Unterschiede gemacht wurden?

„Aber ganz sicher! Ganz große Unterschiede wurden da gemacht. Bei uns gab’s sogar noch die Regelung des Erstgeborenen, der besondere Rechte hatte. Dann kam ich und dann kam der Zweitgeborene. Und es war natürlich eins ganz, ganz klar! In all der Not ... – die Jungs müssen studieren! Bei dem Mädchen war es ... na ja, wenn es nicht sein muss ... (ja?) Ganz klar, auch diese Disposition. Aber es ist eben ’ne eigene Betrachtungsweise.“

Ja. Das möchte ich so beschreiben: Obwohl meine Mutter sicher sehr progressiv war und darauf Wert legte, dass ich auf jeden Fall einen Beruf ergreife – also das stand außer Diskussion – aber eben nicht mit dem ... Ja, ich wurde, was das Studium angeht, nicht so stark gefördert wie meine Brüder.“ (Eva, K1, 25–39, 1999)

Offensichtlich war Eva nicht bewusst, dass sie selbst Brüdern („der Zweitgeborene“) bei der Aufzählung Vorrang zugestand. Die Aussage: „dann kam ich“ belegt jedoch, dass sie selbst das zweite Kind der Familie war.

Der Mutter war die Förderung aller Kinder wichtig, so empfand es Eva jedenfalls zu jener Zeit, und die Ausrichtung nach den herkömmlichen Rollenbildern⁷⁸ gehörte eben dazu.⁷⁹ In Haltung und Stimmmodulation der Interviewten war jedoch ein gewisses

⁷⁸ Hier folgte zwangsläufig unter geschlechtsspezifischer Akzentuierung die unterschiedliche Eröffnung von Chancen. Eine Abwägung dazu, welches der Kinder evtl. befähigter sei, hatte seinerzeit keinen Stellenwert.

⁷⁹ Das schloss den Gesichtspunkt ein, eine Berufstätigkeit von Töchtern als die Überbrückung des Zeitraumes bis zur Heirat anzusehen.

Nachtrauern festzustellen; Eva gestattete sich aber nur die verhaltene Anmerkung: „Das war absolut unmöglich auch!“ (Eva, K1, 39, 1999) Sie signalisierte damit Verständnis und verteidigte die damaligen Entscheidungen der Mutter.

-

Franca besuchte eine weiterführende Schule, die damals noch im Aufbau war.

„Mit unserem Abitur hat die Schule die ... [sehr leise gesprochen, nicht zu verstehen] bekommen. Ich wäre nicht in die Schule gegangen, wenn es nicht am Ort gewesen wäre.“ (Franca, K1, 146–159, 1999)

Es handelte sich um eine Schule, deren Ausrichtung Franca nicht behagte, die sie aber besuchte, weil es kein anderes Angebot für sie gab.

-

Karin lebte in einem Kurort, der damals eigentlich ein Dorf war. Es war

„ein recht kleiner Ort. Der hatte kein Gymnasium. Man musste dann ... Ich bin dann erst zur Realschule mit dem Fahrrad gefahren, es war der nächst größere Ort. Und dann ... mit dem Schulbus in die Kreisstadt.“ (Karin, K3, 121–126, 1999)

Später auf ein Gymnasium zu wechseln war ihr möglich, denn „ich hatte ja ein Französischseminar in der Realschule – das war ein neusprachliches Gymnasium.“ (Karin, K3, 129, 1999)

-

Maja berichtete:

„Also ich war zunächst auf 'ner reinen Mädchenschule und hab dort Mittlere Reife gemacht. ... Und man wollte gerne, dass ich Kindergärtnerin werde, weil ich gut mit Kindern umgehen konnte. Da hab ich mir überlegt: ‚Wenn ich Kinder haben möchte und mir macht das Spaß mit Kindern, kann ich mir auch eigene anschaffen, quasi selber einen Kindergarten bauen‘ (ne?).

Und deshalb, hab ich gesagt, möchte ich was anderes machen. Mein Interesse war also Mathematik, Physik, Chemie. Und deshalb bin ich auf die Fachoberschule gegangen ... für Technik. Da war ich dann das einzige Mädchen in der Klasse.“ (Maja, K3, 57–68, 1999)

-

Vom Gymnasium wechselte Nora zu einem Internat (koedukativ), sie fühlte sich dort gut aufgehoben, doch dann, berichtete sie,

„musste ich dieses Internat verlassen, weil ich Latein weitermachen wollte, was an der Schule nicht möglich war. Da hatten wir drei Schulen zur Auswahl. Bin dann in ein anderes Internat gewechselt.“ (Nora, K3, 90–96, 1999)

Nora plante diesen Schritt gemeinsam mit ihren Eltern, traf die Entscheidung zu wechseln aber selbst.

8.4 Sozialbiografisches – Ressourcen, Motivation

Individuelle Biografien erweisen sich in hohem Maße als gesellschaftlich geprägte Verlaufsformen. Jürgen H. Hoffmeyer-Zlotnik (1992, S. 31) spricht in diesem Zusammenhang von sozial geprägten Interaktionsmustern, die die subjektive Geschehensverarbeitung und -bewertung beeinflussen. Michael Hartmann kommt in seiner 2002 durchgeführten vergleichenden Untersuchung zu Leistungseliten⁸⁰ zu folgendem Ergebnis:

„Das Elternhaus, in das man hineingeboren wird, stellt (trotz der nicht zu leugnenden Leistungskomponenten) in beiden Ländern den zentralen Erfolgsfaktor für den Erwerb der exklusiven Bildungstitel dar.“ (Hartmann, 2002, S. 159)

Damit kommt der „*Interessen- und Leistungsorientierung innerhalb der Familie*“ (Bauer, 1993, S. 116f) besondere Bedeutung zu. Wobei die Leistungserwartung der Eltern eher durch deren Vorleben positiv übermittelt wird, als durch direkte Aufforderungen und Druck. Eingebettet in das Familienklima – so äußerten sich in der Bauer-Analyse (Bauer, 1993, S. 101f) 68 % der befragten Hochschullehrerinnen –, seien die Leistungserwartungen der Eltern als selbstverständlich erlebt worden.

8.4.1 Gesammelte Erfahrungen

Die Familie ist, in welcher Form auch immer, der erste und wichtigste Ort der Vermittlung grundlegender Lernprozesse/Kenntnisse. Unabhängig von den jeweils geltenden Familienbildern ist es neben absichtsvollen Erziehungsmaßnahmen vor allem das vorgelebte Verhalten der Eltern, das den Kindern Beispiel und Orientierung für ihre eigenen Einstellungen und Handlungsweisen gibt.

„Historische Zwänge spielen daher in diesem komplexen, summierenden Faktoren unterworfenen Muster eine entscheidende Rolle. Sie haben zum Zeitpunkt des Aufeinandertreffens einen direkten und starken Einfluss auf die individuellen Lebensverläufe. Frühere historische Bedingungen haben weiterhin indirekte Auswirkungen. Dies bedeutet, dass die sozialen Erfahrungen jeder Kohorte nicht nur von den

⁸⁰ Interessant an der Ausführung von Michael Hartmann ist, dass der Fokus auf Bildungssysteme und Elitenbildung im internationalen Vergleich gerichtet ist – hier französische und britische Elitebildungseinrichtungen.

jeweils augenblicklichen geschichtlichen Ereignissen und Bedingungen geformt werden, sondern ebenso von den historischen Prozessen, die ihre früheren Lebensabschnitte bestimmt und geprägt haben.“ (Hareven/Adams, 1985, S. 313)

In welchem Ausmaß diese Erfahrungen ausschlaggebend für den Lebensweg einzelner Frauen bestimmter Geburtskohorten waren, ist den Berichten der Interviewten zu entnehmen.

-

Tiefen Eindruck hat bei Asta das beharrliche Kämpfen ihrer Mutter für die Umsetzung ihres Traumes gemacht. Ihrer Mutter wurde der Wunsch, eine Lehrerinnenausbildung zu beginnen, nicht erfüllt. Selbst die Unterstützung der Klassenlehrerin konnte kein Umdenken erreichen.

„Meine Mutter sollte Lehrerin werden. Ihre Klassenlehrerin kam: ‚Ihre Tochter hat das Zeug zur Lehrerin. Es wird sie nichts kosten‘. Aber Großmutter sagte: ‚Nein, ich hab acht Kinder. Ich brauch die Mädi‘. Sie war die Älteste. Und da zer-schlug sich das.“ (Asta, K0, 12–17, 1999)

Hier ist die Aussage der Großmutter wiedergegeben, die um 1925+ in einem Geschäftsbetrieb tätig war. In einem zweiten Anlauf suchte sich die Mutter nach dem Platzen des Traums ‚Lehrerin‘ selbstständig eine Lehrstelle und fand unerwartet von anderer Seite Unterstützung. *„[D]er Großvater war weicher als die Großmutter und hat ja gesagt“ (Asta, K0, 20–21, 1999)* und die erforderliche Unterschrift unter den Ausbil-dungsvertrag geleistet. Beeindruckt von der Beharrlichkeit ihrer Mutter und stolz auf deren Leistung verfolgte die Interviewte ihre eigenen Ziele mit ungewöhnlichem Ein-satz. Sie erwies sich als einfühlsam und besonders hilfsbereit und bewältigte viele schwierige Situationen immer wieder mit Freude und neuen Kräften.

-

Es war die berufliche Situation von Birgits Vater, die es ungewiss erscheinen ließ, wie die weitere Entwicklung verlaufen würde, und die in der Familie die Frage aufwarf, ob es nicht besser sein könnte, Birgit würde der Sicherheit wegen die höhere Beamten-laufbahn einschlagen. Der Vater befürwortete dann aber doch,

„dass ich studiere. Weil ... er nicht hat studieren dürfen, weil sein Vater das nicht bezahlen konnte. Und da durfte mein Vater auch das Stipendium nicht annehmen und ... Gibt’s ja heute wohl nicht mehr.“ (Birgit, K1, 157–159, 1999)

„Und dann waren es eigentlich auch immer wieder Anstöße von Leuten, die heute also berühmte Professoren sind bzw. waren, die mir dann gesagt haben, ‚Du, nimm die Richtung!‘ Ja. Es waren immer Anstöße.“ (Birgit, K1, 171–175, 1999)

Die Hilfestellungen, die Birgit z. B. vom damaligen Assistenten erhielt, waren dezidiert auf ihre Studienplanung ausgerichtet.

*„Also er hatte einfach nur den Anstoß gegeben, hat mir gesagt, ich sollte mal in die Vorlesung und die Vorlesung gehen. Und dann war es eigentlich mehr ein Zufall.“
(Birgit, KI, 185–187, 1999)*

Diese Auskunft ist bemerkenswert, weist sie doch darauf hin, welch hohen Wert Birgit den damaligen Hilfestellungen beimisst, die ihr Wege in die für sie geeignete Richtung wiesen. Vor dem Hintergrund der Sozialisationsbedingungen ihrer Zeit – Studienbeginn war 1955 – bedurfte es hier erst des Zuspruchs von außen (von höhergestellten Personen), eines Impulses zur weiteren Verfolgung des Weges.

Die junge Frau verhielt sich in diesem stark männlich geprägten Beruf abwartend, den in der Sozialisation geprägten psychischen Ressourcen entsprechend, die *„bei der Auseinandersetzung mit Risiken und Gestaltungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen“* (Beck-Gernsheim, 1983), jedoch auf eigenes Planen und Organisieren nicht vorbereitet hatten, das aber *„um so wichtiger [sei], je mehr der einzelne sein Leben selbst gestalten muß.“* (Diezinger, 1991, S. 21f)

-

Als Folge der Wohnungsnot in den ersten Nachkriegsjahren war in Danas engstes Umfeld ein Mitbewohner gezogen, ein Kollege des Vaters (Akademiker). Dadurch erweiterte sich sowohl der regelmäßig stattfindende abendlich-familiäre Gesprächskreis als auch die Themenvielfalt. Die Gespräche der Männer drehten sich um gesellschaftliche, politische und juristische Fragestellungen.

„Und da ich einziges Kind war, bin ich also mit dieser ganzen Entwicklung ab 1945/46 sozusagen groß geworden und hab also zu Hause ... dauernd die ... Probleme mitbekommen. Das Verhältnis zu meinem Vater war ein sehr ... ja, kopfgestütztes, intellektuelles.“ (Dana, KI, 16–18, 1999)

Obwohl noch Kind, nicht aktiv einbezogen und noch ohne Verständnis für die Themen, die die Männer durchsprachen, war Dana bei diesem Personen- und Gesprächskreis zugegen. Sie erlebte mit, dass und wie Problemstellungen diskutiert wurden und wurde durch diese als selbstverständlich empfundene Teilnahme schließlich auch mit dem Verhaltenskodex eines Akademikerkreises vertraut. Anzunehmen ist, dass ihr der Vater dabei zum Vorbild wurde, ohne allerdings aktiv tätig geworden zu sein und sie einbezogen zu haben. Die Gestaltung ihres weiteren Lebensweges lässt vermuten, dass sie

durch dieses Zugehensein und dieses Miterleben/Verfolgen der Gesprächsverläufe indirekt auch die Regeln verinnerlichte, die für eine Entscheidungsfindung wichtig sind.

Die Mutter war die tüchtige Frau, die sich im Hintergrund hielt und die Aufgabe, sich um das Wohl der Familie zu kümmern, sehr ernst nahm; sie war

„in der Ehe nicht im Beruf gewesen. ... War gar nicht ..., gar nicht möglich. Sie hat damals ... bei der Heirat eine Abfindung bekommen und ist aus dem Beamtenstatus ausgeschieden.“ (Dana, KI, 25–32, 1999)⁸¹

„Also in den Aufbaujahren nach dem Krieg ..., da hab ich meine Mutter nur in Erinnerung, dass sie Lebensmittel hamsternd unterwegs war, zwischen Dortmund, Soest, Paderborn und so weiter.“ (Dana, KI, 36–38, 1999)

Als beeindruckende Befähigung kam Dana in einer wichtigen späteren Lebensphase zugute, dass es ihr möglich war, die Vorteile bzw. Nachteile bestimmter Durchführungsmöglichkeiten sachlich abzuwägen und so zu einer praktikablen Entscheidung zu gelangen.

Ausgelöst durch die Befragung wurde Eva noch einmal bewusst, dass es für sie eines viel längeren Weges bedurfte als für ihre Altersgenossinnen, um den Zugang zur Universität zu erreichen. Für sie endete der Schulbesuch in ihrem 16. Lebensjahr,

„dann war's einfach finanziell nicht mehr möglich. Da kommt diese Rolle der Frau, die eben früher in den Beruf geht.“ (Eva, KI, 107–109, 1999)

„Null Plan ... [Fortsetzung sehr leise, nicht zu verstehen] Aber das hängt auch immer sehr mit dem Elternhaus zusammen. Nicht? Also: Wie einfach, wie ist das Umfeld. Nicht? Nur wenn ... wenn alle zum Gymnasium gehen ...?!“ (Eva, KI, 159–161, 1999)

Als sie von der Mutter gefragt wurde, was sie werden wolle, wusste Eva *„es eben nicht. Wie alle Kinder mit 16 das eigentlich nicht wissen können.“ (Eva, KI, 200–202, 1999)* Die Mutter ging (1955) mit der 16-Jährigen zur Berufsberatung, und gab zuvor die Direktive für den Ablauf: *„und was die vorschlagen, das machst du dann.“ (Eva, KI, 202, 1999)* Durch Evas Stellungnahme hierzu, *„na ja gut, haben wir das gemacht“ (Eva, KI, 202–203, 1999)*, wird deutlich, dass sie resignierte, dass sie die dort gefallene Entscheidung hinnahm.

⁸¹ So willkommen die Auszahlung der sog. ‚Zusatzversorgung‘ der Frauen für die Einrichtung eines eigenen Haushaltes bei Heirat war und (meist) wahrgenommen wurde, ist rückblickend an zwei Folgerungen zu denken: erstens, dass Frauen dadurch vom Arbeitsmarkt entfernt wurden und zweitens, dass die Altersversorgung der Frauen geschmälert wurde.

-

Eine berufliche Umorientierung von Gabis Vater hatte willkommene positive Auswirkungen auf das Familienleben; sie brachte ruhige Phasen in die Tagesabläufe, die dann abends beim Spielen ausklangen. *„Also wir haben sehr viel gespielt und sehr gern gespielt und ... ja, das war schon auch prägend für die Familie.“ (Gabi, K2, 74–75, 1999)*

Gabi beschrieb sich als ein besonders bewegungshungriges Kind, was anhand der geschilderten Spielarten nachzuvollziehen ist.

„Also es waren alles die Spiele, die draußen stattfanden. Damals war Verstecken-spielen, Fangenspielen ... – also wir hatten einen Park gleich in der Nähe der Wohnung – Ballspiele, was also heute gar nicht mehr gespielt wird, dann so was wie Räuber und Schandyspiele.“ (Gabi, K2, 64–67, 1999)

Und sie erinnerte sich gern der Fahrten in den Urlaub, die ihr die Möglichkeiten zu weiteren Spielen boten.

„Dann sind meine Eltern immer sehr früh, von der Zeit ab 1953, mit uns in Urlaub gefahren an die Ostsee. Das war damals von XXX aus im Zeltlager möglich. Da wurde also über die Leine ... Also die sportlichen Aktivitäten habe ich sehr gern mitgemacht.“ (Gabi, K2, 68–70, 1999)

Im Hintergrund scheint die ordnende Hand des Vaters leicht gelenkt zu haben, zum Beispiel durch die der Vierjährigen ermöglichte Mitgliedschaft in einem Sportverein, später durch seinen Zuspruch,

„als da Zusatzkurse angeboten wurden, z. B. Französisch, was ich nicht nehmen musste. Vater hat gesagt: So was nimmt man immer mit. Mach das ruhig! Musst nicht viel für tun, aber irgendwas bleibt schon hängen.“ (Gabi, K2, 91–94, 1999)

Die sportlichen Aktivitäten umfassten alle Sportarten, die sich je nach Jahreszeit boten, sie wurden bis ins 19./20. Lebensjahr beibehalten.

-

In Jasmins Lebensumfeld war es nicht üblich, dass auf den Besuch des Gymnasiums *„automatisch ein Studium erfolgt. Im Gegenteil. ... Für Frauen. ... Speziell für Frauen.“ (Jasmin, K2, 65–70, 1999)* Jasmin schloss die gymnasiale Ausbildung mit sehr guten Leistungen ab. Der sehr konservative Vater *„war so ein richtiger Patriarch und ... eh ... musste eigentlich überzeugt werden, dass ich studieren darf. Da mussten auch meine Lehrer intervenieren, um ihn zu überzeugen.“ (Jasmin, K2, 77–88, 1999)*

-

In Karins Familie gab es aufgrund der unterschiedlichen Kirchenzugehörigkeit der Eltern, der Selbstständigkeit und bestimmenden Art der Mutter häufig Spannungen. Andererseits vermisste Karin eine emotionale Bindung zur Mutter.

Sich größeren Gruppen Gleichaltriger anzuschließen oder von sich aus Freundschaften anzubahnen, fiel Karin schwer; Kontaktabstimmungen zum Umfeld wurden eher von den Erwachsenen initiiert. Dafür waren Bücher schon in der Kleinkindphase ihre Welt, sie liebte es, sich mit ihnen zurückzuziehen, und schuf sich damit ihren eigenen kleinen Bereich.

„Und ich hab dann ganz früh ... Also das Lesen war ... 'ne Flucht auch, das war 'ne Welt, die ich mir aufgebaut hab. Unglaublich. – ich hab dann mit 9 Jahren 10 Bücher in der Woche gelesen. Ich hab die dann immer aus der Stadtbücherei/Ortsbücherei geholt und verschlungen – und hab mich damit auch 'nem bestimmten Tagesrhythmus ... auch meiner Mutter widersetzt.“ (Karin, K3, 107–112, 1999)

Es gab große Schwierigkeiten zwischen Kind und Eltern, obwohl keine Geschwister da waren:

„Ich hab ganz viele Auseinandersetzungen mit ihnen gesucht, hab die ständig aufgeregt, geärgert – und die haben eigentlich immer mitgemacht. Wir haben auch viel gelernt! Also, es war immer eine Annäherung. Aber irgendwann ist man's leid.“ (Karin, K3, 78–83, 1999)

Mit dem zeitlichen Abstand vieler Jahre begründete sie, um Erklärung und Verständnis ringend, dass die Haltung der Mutter eine klare Vorgabe dafür war, als Frau selbst aktiv für den eigenen Lebensunterhalt und den der Familie zu sorgen.

8.4.2 Chancen und Belastungen

Ende der 1950er- und Anfang der 1960er-Jahre gestaltete sich eine Studienaufnahme für Abiturientinnen schwierig; für sie hatten materielle Maßgaben weitaus größere Bedeutung als für junge Männer.⁸² Dagegen kamen den Abiturientinnen der 1970er-Jahre ggfs. BAföG-Leistungen zugute.

⁸² Für Eltern gab es noch keine gesetzlich verankerte Verpflichtung, für das Studium ihrer Kinder aufzukommen. Dies hatte für Töchter eher Auswirkungen als für Söhne, da bei Töchtern mit baldiger Verheiratung gerechnet und einer auf das Praktische gerichteten Ausbildung/Tätigkeit der Vorzug gegeben wurde.

Zwischen den befragten Frauen verschiedener Geburtskohorten gab es deutliche Unterschiede und Schwierigkeiten bei ihrem Qualifikationsweg und den Möglichkeiten des Berufseintritts.

Die zeitliche Spanne schließt Geburtsjahre innerhalb zweier Weltkriege (1914–1918 und 1939–1945) ein und endet mit dem Geburtsjahr 1961. Bereits die Erfahrungen, die die Befragten in ihren ersten Lebensjahren (Zeit der primären Sozialisation) und in der Schulzeit gemacht haben, wiesen markante Unterschiede auf.

Bei der Planung und der Verwirklichung ihres Wunsches, als Wissenschaftlerin tätig zu sein, galten für die Frauen der jeweiligen Altersgruppe andere Rahmenbedingungen.

Bis in die 1930er-Jahre:

Es gelten die Bestimmungen der ‚Hausfrauenehe‘⁸³, die sog. Zölibatsklausel⁸⁴ ist gültig, die Begrenzung auf einen 10%-Anteil weiblicher Studierender ist zum Teil wirksam, die Eingrenzung der Studienfachwahl für Frauen ist gebräuchlich.

Bis in die 1950er-Jahre:

Es bleibt beim Leitbild ‚Hausfrauenehe‘ (trotz des Gleichberechtigungsgesetzes), die Aufhebung der Zölibatsklausel 1950 wird erst 4 Jahre später verwirklicht.

Bis in die 1970er-Jahre:

Professorinnen erleben sich als Fremdkörper in ihrem Arbeitsgebiet, gegen die Berufstätigkeit von Müttern besteht erheblicher Widerstand, nach einer Heirat ist die Führung eines Doppelnamens nicht gestattet⁸⁵.

Anhand der folgenden Abbildung 38 lassen sich die unterschiedlichen Bedingungen für die Wissenschaftlerinnen miteinander vergleichen.

⁸³ Der Widerspruch des Ehemannes gegen eine Berufstätigkeit der Ehefrau war gesetzlich abgesichert.

⁸⁴ Sie bewirkte, dass das Arbeitsverhältnis mit einer Eheschließung enden würde.

⁸⁵ Die Leistungen, die Wissenschaftlerinnen unter ihrem Mädchennamen erbrachten, blieben bei der weiteren Arbeit unter dem neuen/unbekannten Namen unsichtbar.

Abbildung 39 liefert in der Queranalyse auch Anhaltspunkte dazu, wie verschieden das Erleben bestimmter Ereignisse für die Frauen unterschiedlichen Alters in einer bestimmten Zeitspanne ausgefallen ist. Alle 14 interviewten Wissenschaftlerinnen erlebten die unruhige Zeit eines politischen/historisch-gesellschaftlichen Wandels – die Zeit der Studentenbewegung 1968 – aber mit ganz unterschiedlicher Bedeutung für ihre persönliche Situation.

Angehörige der Gruppe K0

Wissenschaftler(innen), die während der Studierendenproteste als Lehrende tätig waren, egal ob männlich⁸⁶ oder weiblich, waren von den Forderungen nach mehr Mitbestimmung in ihrem Arbeitsbereich direkt betroffen.

Die Befragte Asta (K0) war in dieser Zeit Dekanin; sie berichtete von einer anberaumten Konferenz, an der

„nahmen also auch Vertreter des Studentenparlamentes teil, des AStA. Und da wurde dann über ein Problem abgestimmt, ... da war ein Student drunter, der stimmte mit uns Dozenten ab. Daraufhin von den anderen ... ‚Bist du Student oder bist du Dozent?‘ Es ging also nicht um die Sache, es ging um die ‚Partei‘-zugehörigkeit.“ (Asta, K0, 679–682, 199)

Bei einer Versammlung, bei der auch Vertreter(innen) der Essener Parteien zugegen waren, sah Asta den Sprecher der Studierenden mit einem Megaphon in der Hand kommen und *„der fing also sehr bald an uns zu unterbrechen, bzw. den Redner.“ (Asta, K0, 684–689, 1999)* Eines Tages kam ein Student auf Asta zu und sagte:

„Ich mach Sie darauf aufmerksam! In meinem Seminarraum war auf die Bank gekritzelt: ‚XXX‘ die Hure, ist ab Sommersemester ... im Puff ... zur Ausstellung freigegeben, gegen Studentenausweis freier Aus[lass? E. G.]. Sie wussten nicht, wo sie mich treffen konnten, ... möchte ich einmal sagen, ... Mit ‚Verletzung der Ehre‘, wie sie meinten, sie hier etwas gegen mich unternahmen. Von den Veranstaltungen her ... haben sie mich eigentlich nie treffen können. Ja?“ (Asta, K0, 700–708, 1999)

Angehörige der Gruppe K1

Die befragten Frauen dieser Gruppe befanden sich zu dieser Zeit im weiter fortgeschrittenen Stadium ihrer Studien. Zwei von ihnen hatten ihre Promotion kürzlich abgeschlossen, eine von ihnen befand sich noch in der Planungsphase. Von ihnen gab es

⁸⁶ „Und einige Kollegen von uns (ja?), die sind also auch mal mit Tomaten beworfen worden, die flohen dann.“ (Asta, K0, 710–711, 1999)

keine Kommentare. Zu vermuten ist, dass die Konzentration vor allem auf ihre Promotion und auf den weiteren Verlauf ihres Weges gerichtet war und daher das Interesse an den Protesten eher gering ausfiel.

Eva allerdings hatte direkten Kontakt:

„Die 68er? Ja, da war ich. Und es war diese Zeit ... sodass ich zunächst ... durch große Sympathien eigentlich mich dazu hab hinreißen lassen ... [deutliches Aufklopfen, 2 x]. Und im Laufe der Begegnungen und der Nähe, die man dann ja auch findet, hatte ich dann das Gefühl: ‚Nun ja, das sollte man mal etwas kritischer anschauen.‘ Also die Begeisterung ist dann sehr schnell gewichen.“ (Eva, K1, 227–233, 1999)

Angehörige der Gruppe K2

Die jungen Frauen dieser Gruppe hatten gerade mit ihrem Studium begonnen und richteten ihr Interesse eher auf die Abstimmung ihrer Studienpläne. Die 1968er-Bewegung wurde nur einmal beiläufig erwähnt. *„Es war ja damals die Studentenbewegung.“ (Gabi, K2, 199, 1999)*

Angehörige der Gruppe K3 und der folgenden K0

Sie befanden sich zum Zeitpunkt der Proteste noch in der schulischen Ausbildung; Informationen über das Geschehen waren ihnen über die Medien zugänglich.

8.4.2.1 Zwischen Habilitation und Berufung

Die Phase zwischen Habilitation und Berufung ist für Wissenschaftlerinnen wie für Wissenschaftler grundsätzlich mit sehr viel Unruhepotenzial belastet. Die Chance, berufen zu werden, ist vor allem von der jeweiligen Verfügbarkeit von Professor(inn)enstellen abhängig. Da Professor(inn)enstellen in der Regel erst durch Emeritierung der Inhaber(innen) frei werden und die Versetzung in den Ruhestand gekoppelt ist an die in Intervallen verlaufenden vorherigen Einstellungsphasen, stehen junge Wissenschaftler(innen) vor dem Problem, für diese Wartezeit eine Arbeitsmöglichkeit zur Absicherung ihres Lebensunterhaltes zu finden.

Das ist mit Vertretungen, mit Lehraufträgen oder der Mitarbeit an Forschungsaufgaben zu bewerkstelligen, die, wenn sie an Fristen gebunden sind, wiederum mit der Suche nach Anschlussaufträgen verbunden sind. Der daraus resultierende

Wohnortwechsel kann sich finanziell belastend auswirken und private Bindungen beschweren. Feste Planungen sind oft nicht möglich, und nicht selten gibt es zeitweilige Arbeitslosigkeit und Existenzangst, auch aufgrund fehlender Perspektiven für eine berufliche Neuorientierung.

Besonders schwierige Sachverhalte und mühsame Bewältigung

Nach einer viersemestrigen Ausbildung⁸⁷ und dem Abschluss an der Pädagogischen Hochschule für Lehrerbildung im Jahr 1937 erhielt Asta „zunächst keine Stelle, weil angeblich zu viele Lehrer da“ (Asta, K0, 185, 1999) waren. Um die Wartezeit zu überbrücken, nahm sie eine Hauslehrerinnenstelle an und bekam kurze Zeit danach ein Stellenangebot

„an einer ... ja, damals hieß das Krüppelheim Krüppelheimschule. Die hatten in Beuthen für ganz Schlesien ein sehr großes Heim – heute heißen die ja Körperbehinderte, Gott sei Dank – vom Kleinkindalter bis zu Erwachsenen mit einer voll ausgebauten Schule. Da bekam ich also eine Stelle.

Und der Körperbehinderte war für das Dritte Reich ... (jetzt bereits also 37) war schon der Nationalsozialismus mit seinen Ideen sehr stark fußfassend – man sah die kaum in der Öffentlichkeit.

*Dort kam ich also am ersten Morgen in eine Klasse, wo mir **nur** ... stark gebrechliche Kinder begegneten, teils in Rollstühlen, teils im Korsett, teils mit Krücken. Es war **ganz, ganz** furchtbar für mich!“ (Asta, K0, 205–224, 1999*

Bei der Erinnerung an diese Situation wurde die damals empfundene Fassungslosigkeit noch einmal deutlich sichtbar.

„Ja, nicht geistig behindert, nur ganz stark körperbehindert. Und als ich mittags nach Haus kam, setzte ich mich in eine verborgene Ecke in der Wohnung und weinte bitterlich – nicht aus Mitleid mit den Kindern, sondern weil ich das nicht ertragen konnte. Ich war so deprimiert, so deprimiert. Und jeden Morgen, wenn ich zur Schule ging, dachte ich: Hoffentlich ist es bald Mittag! (Ja?)

Ich darf aber schon vorwegnehmen: Ich hab später – als ich mich wissenschaftlich damit beschäftigte – dann natürlich eine ganz andere Einstellung dazu gewonnen. Aber ich war zunächst einmal einfach überfordert. (Ja?) Ich kannte die weder optisch noch von der ganzen Problematik her. Ich selbst war quicklebendig – und nun auf einmal solchem Elend gegenüber zu stehen!“ (Asta, K0, 226–234, 1999)

Diese Erlebnisse haben sehr tiefe Eindrücke hinterlassen, immer noch mit der Fassungslosigkeit gepaart, dass diese Menschen so isoliert worden waren und Asta von der Existenz eines solchen Heimes vor ihrem Stellenantritt nichts wusste. Die Einberu-

⁸⁷ Dort gab es „wesentlich mehr Herren als Damen.“ (Asta, K0, 133–185, 1999)

fung zum Schuldienst empfand Asta als eine Erleichterung, doch führten die Begleitbedingungen für sie zu einem erheblichen finanziellen Engpass.

„Wie so viele aus meiner Heimat – wir kamen a l l e ins Rheinland, tausend Kilometer von Beuthen entfernt, von der Heimat entfernt. Und das war insofern so schwierig, weil eine Fahrt nach Haus ein ganzes Monatsgehalt verschlang. Das warf die Frage auf: WARUM? Ja, vielleicht wollte Hitler so etwas wie eine Volksmischung betreiben, ich weiß es nicht.“ (Asta, K0, 236–240, 1999)

Schwierig gestaltete sich der Anfang im Rheinland deshalb, weil Asta ohne zweite Lehrer(inn)enprüfung und ohne Unterstützung durch Fortbildungstagungen o. ä. eingesetzt wurde und auf sich gestellt – „*ich war ja die einzige Junglehrerin in Köln*“ (Asta, K0, 287, 1999) – irgendwie mit den Anforderungen zurechtkommen musste. Das schloss auch Misserfolge ein. Erst nach dem Ende des Krieges bestand für sie die Möglichkeit, die zweite Lehrer(inn)enprüfung abzulegen.

8.4.2.2 Qualifikationswege – unterschiedlich in Beginn und Verlauf

Der Entscheidung, den Weg zu diesem besonderen Beruf einzuschlagen, folgen mit dem nächsten Schritt Auswahl und Festlegung des Studienplanes. Gestützt auf die eigenen Neigungen und Ambitionen und gepaart mit Vorstellungen, die üblicherweise mit diesem Berufsbild verbunden werden, können über die Wahl des Faches hinaus die Schwerpunkte an den jeweiligen Universitäten mit den eigenen Zielen abgeglichen werden.

„Professionalisierung beschreibt den Prozess der Begründung und Entwicklung einer eigenständigen beruflichen Identität in einer modernen Gesellschaft, die durch ›funktionale Differenzierung‹ gekennzeichnet ist.“ (Kraimer, 2003) Es ist ein noch verhältnismäßig junges Forschungsgebiet, das sich mit der Entwicklung der ‚professions‘ beschäftigt und sich der zunehmenden Einbindung der professionellen Praxis in die Gesellschaftsstruktur zuwendet.

Die Auswertung der Interviews zeigt, dass die Schul-Startchancen für die 1999 befragten Frauen je nach Ausgangspunkt/Geburtsjahr unterschiedlich ausfielen. Durch die Breite in der Altersstruktur der befragten Hochschullehrerinnen ergaben sich disparate Entwicklungen.

In den 1930er-Jahren

Frauen der 1930er-Geburtsjahrgänge konnten beispielsweise die stützenden Kinder- und Schulfreundschaften aufgrund der durch Kriegseinwirkung erzwungenen Wohnungswechsel mitunter nicht aufrechterhalten. Der Besuch einer weiterführenden Schule war darüber hinaus in dem einen oder anderen Fall nicht ohne Weiteres möglich. Die Wahl fiel manchmal auf die der elterlichen Wohnung nahe gelegene Institution – auch dann, wenn deren Ausrichtung nicht ganz den Interessen der Tochter entsprach. Eine nicht unbedeutende Rolle spielten bei Fragen der Weiterbildung die finanziellen Belastungen durch Schul- und Büchergeld und die oft bevorzugte Ausbildung von Söhnen der Familie. Bei besonders günstigen Vorbedingungen (Großstadt, Stellung der Eltern) konnten die Eltern ihren Töchtern eine bessere Schulbildung ermöglichen.

In den 1940er-Jahren

Das schulische Fortkommen war für die Frauen, die in den 1940er-Jahren geboren wurden, nicht mehr so schwierig. Es waren eher die kriegs- und nachkriegsbedingten Probleme wie Mangel an Schulraum und Material, die hier beeinflussend waren.

In den 1950er- und 1960er-Jahren

Die Frage nach der Schulform stellte sich für die Befragten, die in den 1950er- und 1960er-Jahren geboren wurden, kaum noch, für jene aus einer gutgestellten Familie gar nicht. Die Wahl konnte in einer Großstadt z. B. auf eine ‚elitäre Ausbildungsstätte‘ fallen, die für die besonders gute Förderung ihrer Schülerinnen bekannt war. Die befragten Frauen konnten ihr Studium teilweise nach Wunsch planen und im Bedarfsfall sogar auf Gewährung der BAföG-Leistungen bauen.⁸⁸

8.4.3 Voraussetzungen bei Studienaufnahme

Nach Abschluss der Schulausbildung und mit der Zertifizierung der erlangten Hochschulreife stand die Gestaltung des Übergangs zur Universität an, der für die Befragten einen wichtigen Schritt in die Selbstsozialisation darstellte.

⁸⁸ Die Einführung der BAföG-Leistungen erfolgte 1971.

Abbildung 39 macht deutlich, welche rechtlichen Bedingungen es für junge Frauen gab, aber auch, dass zusätzliche, spezielle Maßgaben für Frauen seitens der Bildungssituation zu beachten waren, die bei der Planung eines wissenschaftlichen Berufes bedacht werden mussten – je nach Altersgruppe, der sie angehörten. Dabei konnten sich diese Bedingungen für eine Frau der frühen Geburtskohorten als sehr viel schwerwiegender erweisen als für eine Frau der folgenden Altersklassen.

So führte beispielsweise eine hohe Arbeitslosigkeit 1933 noch einmal zur sog. Zölibatsklausel für Frauen und damit zur Verhinderung von Doppelverdiener(inne)n in einer Familie. Mitte der 1950er-Jahre dagegen war die Entscheidung Ehe und/oder Beruf für Frauen bei ihrer Berufsfindung kein entscheidungswichtiger Punkt mehr.

8.4.3.1 Beeinflussende Bedingungen

Abbildung 39: Gesetzliche Rahmenbedingungen für Frauen 1905 bis 2000

2000	2001: Gesetz zur Gleichstellung von Frauen und Männern „nur wenige Professorinnen in hochschulpolitischen Gremien vertreten“, Drucksache 3534/98 des Wissenschaftsrates, 1998
1995	„Top-Jobs bleiben Männersache. 2,4 % der Frauen mit Hochschulabschluß erhalten Spitzenjobs, bei Männern 9,2 %“, teilte das Statistische Bundesamt im Januar 1996 mit
1990	Anzahl von Frauen-Habilitationen (auf Bundesebene 7,6 % 1985 und 11,1 % 1990) fand in der Beschäftigtenanzahl von ♀♀ noch keine Entsprechung. 1989 „... bevorzugte Einstellung u. Beförderung von Frauen bei gleicher Qualifikation ...“ In den 1980er-Jahren weg von Grundlagenforschung hin zu anwendbarer Forschung.
1985	Berufstätige Mütter seien egoistische „Rabenmütter“, Kinderbetreuung außer Haus ist verpönt Befristete Arbeitsstellen im Mittelbau sind überwiegend mit ♀♀ besetzt
1980	Von 1980 bis 1995 stieg der Anteil von weiblichen Studierenden kontinuierlich von 37 % auf 45 %. Im Vergleichszeitraum entwickelte sich der Anteil von Professorinnen (weibl. Vorbildern) von 2 % auf 7 %.
1975	1977 Reform des Ehe- und Familienrechts – das Leitbild „Hausfrauenehe“ wurde aufgegeben, jetzt trifft „partnerschaftlich“ zu, in „beiderseitigem Einvernehmen“ Bereits 1975 wurde eine Frauenbeauftragte für das Land NRW bestellt. Noch in den 1970er-Jahren wurden Professorinnen in den Statistiken nicht erwähnt. 1970 Bildungsreform mit „Chancen für Benachteiligte“, ♀♀ dabei nicht mitbedacht
1970	1963 noch Ausnahme: d. Namensrecht, Publizieren unter Doppelnamen untersagt 1960 nur 11 % männl. HS-Lehrer stehen weibl. HS-L. positiv gegenüber 1958 lehnte die WRK die Aufnahme Pädag. Hochschulen ab (weil auf bestimmtes Berufsziel ausgerichtet), nimmt aber eine Tierärztl. u. Landwirtsch. Hochschule auf
1965	1957 Gleichberechtigungsgesetz mit dem Leitbild der „Hausfrauenehe“ 1956 insgesamt in den 1950ern/1960ern: Widerstand gegen Berufstätigkeit v. Müttern (Ideal: das 3-Phasen-Modell)
1960	1954 Verordnung über den Mutterschutz für Beamtinnen Erst 1954 Verwirklichung der Aufhebung der Zölibatsklausel 1953 Gleichberechtigungsgesetz, dennoch „Hausfrauenehe“
1955	Wenn ♀ berufstätig, angewiesen auf Einverständnis des Ehemannes, es war jederzeit widerrufbar, durch den Ehemann auch kündbar 1950 eigentlich Aufhebung der Zölibatsklausel
1950	1949 Grundgesetz v. Mai mit Artikel 3 tritt in Kraft, das bringt – im Gegensatz zur Weimarer Verfassung – die rechtliche Gleichordnung der Frau, Fristsetzung: 31.3.1953 1945 erhalten ♀♀ das aktive und passive Wahlrecht
1945	2. Weltkrieg 1939/1945 Leitbild der Hausfrauenehe
1940	Zulassung zum Studium für nur 10 % der ♀♀ Hitler ist gegen Emanzipationsbestrebungen von ♀♀, Gegenpol: überhöhtes Mutterbild, Hitler 1934: „... hat Frauenbewegung nur einen einzigen Punkt, und dieser Punkt heißt das Kind.“ ♀♀ verlieren das passive Wahlrecht, Verdrängung von ♀♀ aus dem öffentlichen Dienst
1935	1933 Ernennung männlicher Beamter auf Lebenszeit mit 27. Lj., weibliche Beamte erst mit dem 35. Lj.
1930	Wegen hoher Arbeitslosigkeit 1932 wieder Zölibatsklausel für ♀♀, zur Verhinderung von Doppelverdiensten Dennoch gab es 1928 bereits mehr als 40 habilitierte Frauen in Deutschland. Begrenzung der Studienfachwahl für ♀♀
1925	Erst 1920 war eine Habilitation für ♀♀ erreichbar Entweder Beruf oder Ehe für Pädagoginnen/Wissenschaftlerinnen
1920	1923 Zölibatsklausel 1919 Weimarer Verfassung, „Hausfrauenehe“ Preußen bis 1918: für Wissenschaftlerinnen nur Titel einer „außerordentlichen Professorin“ – Übernahme ins Beamtenverhältnis nicht möglich In Preußen bis 1918 eingeschränkte Studienwahl für ♀♀, (Philologie), keine akademischen Grade
1915	Frauen war erst im Verlauf des 1. Weltkrieges die Approbation möglich.
1910	Bis 1908 hatte das preußische Vereins- u. Versammlungsgesetz Gültigkeit: „Frauenspersonen (...) dürfen den Versammlungen und Sitzungen nicht beiwohnen.“ 1908 konnte ♀ in der Jurisprudenz promovieren, „zu den juristischen Prüfungen wird sie nicht zugelassen“
1905	1900 lt. BGB: ♀ ist „dem Willen des Ehemannes unterworfen“ 1900: Im Land Baden sind Studium und Erwerb akademischer Grade für ♀♀ möglich

Schrift blau: Bürgerrechte
Schrift grün: im Bildungsbereich
Schrift orange: Auswirkungen für Pädagoginnen/Wissenschaftlerinnen

Abbildung 39 veranschaulicht die richtungsweisenden Rahmenbedingungen, denen die Frauen bestimmter Kohorten bei ihren Lebensentwürfen unterworfen waren. Ablesbar ist auch, dass die Entwicklung in Schüben stattfand und jeweils eine bestimmte Gruppe von Frauen von diesen zeitgeschichtlichen Begebenheiten besonders betroffen war.

Darüber hinaus ist zu berücksichtigen:

- Im Jahr 1945 gab es in der Bundesrepublik Deutschland 15 Hochschulen – daher mussten u. U. die Fragen der Erreichbarkeit und ggfs. die Schwierigkeit der Finanzierung einer Unterkunft am Studienort gelöst werden.
- Ab 1962 wurden neue Hochschulen gegründet – sie wurden zu Glücksfällen für die Absolvent(inn)en dieses Zeitraumes. Sie alle konnten zuversichtlich sein, später eine Anstellung zu bekommen, und hatten mitunter auch noch Wahlmöglichkeiten.
- Anfang der 1980er-Jahre führte die beginnende Finanzkrise zu Kürzungen der Mittel und zu restriktiven Maßnahmen. Auch die später aufkommende Losung ‚Konzentration und Neuordnung‘ konnte nicht darüber hinweghelfen, dass zu dieser Zeit kaum mit Einstellungen gerechnet werden konnte.
- 1984 gab es im Bundesgebiet bereits 94 Universitäten. Allerdings waren die Professuren in der Zeit des Aufschwungs der 1960er-/1970er-Jahre vergeben worden, und mit Neuberufungen war nur im Rahmen der Altersfluktuation zu rechnen.

8.4.3.2 Studienwahl und Studienverlauf

Die Berufsplanung macht einen wesentlichen Schritt im Sinne einer eigenverantwortlichen Biografiegestaltung aus. Die Umsetzung bringt Veränderungen unterschiedlicher Art mit sich, sie erfordert Trennungen (von der Familie, den Schulfreunden usw.) und zugleich die Eingliederung in den organisatorischen Rahmen der Institution Universität. Bei Auswahl und Festlegung des Studienplanes kann es wichtig sein, dass zum einen die eigenen Neigungen den Schwerpunkt bei der Wahl des Faches bilden, zum anderen die an Universitäten unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen berücksichtigt werden.

-

Birgit berichtete betont, dass sie „von Anfang an immer naturwissenschaftlich interessiert war“ (Birgit, K1, 139–142, 1999) und ihre Schulleistungen in Mathematik besser waren

als in den Sprachen. Dennoch bekam sie von ihren Lehrerinnen den Rat, die Sprachen zu wählen, wenn sie studieren wolle, weil das für sie „*die sichere Seite*“ sein würde.⁸⁹

Da Birgit sich der Sache nicht ganz sicher war, hat sie

„dann gleichzeitig Mathematik und Deutsch gemacht. ... Mathematik hab ich sehr schnell an den Nagel gehängt, weil ... Und Deutsch, das fand ich ja so grauenvoll an der Universität, ... halt Althochdeutsch und Mittelhochdeutsch und all diesen ganzen Krempel. Schiller von vorn nach hinten. Also dann les ich Schiller lieber und ... Das hab ich dann aufgegeben.“ (Birgit, K1, 168–170, 1999)

Hinweise von Wissenschaftler(innen) aus dem Bereich des Mittelbaus kamen zum rechten Zeitpunkt; ihnen folgend, wandte Birgit sich schließlich einem anderen Fachgebiet zu.

-

Nach anfänglicher Unsicherheit bei der Wahl der Studienfächer wurde Dana durch eine Aussage des Vaters zu Richtung und Ziel des Studiums eine ‚Marke‘ gesetzt. Im zweiten Semester sagte der Vater: *„Ich bezahle dir also 8 Semester Studium, dann musst du einen Abschluss bringen. Und dann zahle ich nicht mehr. ... Und da habe ich mir überlegt: ‚Wie machst du denn das?‘“ (Dana, K1, 81–83, 1999)*

Sie informierte sich daraufhin umfassend über ihre Möglichkeiten unter Berücksichtigung des zu leistenden Aufwandes. Die Auswahl des Studienfachs fiel – unter Ausschluss der persönlichen Orientierung – auf ein Gebiet, das in seinem zeitlichen Aufwand und der arbeitsmäßigen Gestaltung mit Abschluss eines Examens in dem gegebenen Zeitrahmen zu schaffen war. Dana hatte nie die Absicht, Lehrerin zu werden.

„Ich habe dieses Staatsexamen nur gemacht (nach dem 8. Semester), um also meinem Studienauftrag gerecht zu werden und Vater also das Zeugnis vorzuweisen.“ (Dana, K1, 118–119, 1999)

„Und Vater war zufrieden und brauchte seine 300 oder ... – 300 Mark gab’s damals im Monat – nicht mehr zu bezahlen.“ (Dana, K1, 138–139, 1999)

Für Dana waren die vom Vater gesetzten Normen richtungsweisend, sie verinnerlichte weitgehend dessen Wertvorstellungen (vgl. Fthenakis, 2002). Nach Umwegen zur Unterhaltssicherung und zur Schaffung eines finanziellen Polsters griff Dana später ihre eigentlich geplante Studienlinie entschlossen auf.

⁸⁹ Studienbeginn war 1954/55.

-

Von Ehrgeiz bzw. Zielstrebigkeit könne sie nicht berichten, sagte Eva, weil sie *„ohnehin immer hinter diesem hochbegabten Bruder ... so irgendwie ... [längere Pause]“*. (Eva, K1, 140–142, 1999) Das setzte Maßstäbe. *„Dann denkt man ‚Na ja gut, so weit ... komm ich nicht.‘ Aber er hat mich auch immer ermutigt (ne?), immer gesagt: ‚Das ist ... das machst du schon.‘“* (Eva, K1, 154–156, 1999) Ob diese knappe Äußerung des begabten Bruders für sie wirklich hilfreich war, ist schwer zu sagen. Je nach Tonfall kann eine solche Stellungnahme in ungünstigem Fall auch gönnerhaft geklungen und den Abstand zwischen seiner und ihrer Leistungserbringung noch betont haben.

Unverkennbar setzte in dieser Phase Evas schrittweise Lösung von der Herkunftsfamilie ein. Ursula Nuber beschreibt diese Entwicklung mit der Formulierung *„Da musste ich meinen eigenen, meinen Frauenweg gehen.“* (Nuber, 2002, S. 20f) Eva kamen Informationen aus dem Umfeld zugute, die ihr Wissen erweiterten und zu wichtigen Impulsen für sie wurden.

„Das ... war dieses Umfeld von Architekten und Designern ... Ich war etwas stärker informiert über das, was vielleicht möglich ist. Und es gab auch immer wieder Hinweise, dieses oder jenes zu machen. Also ich bekam sozusagen aus dem Umfeld heraus Anregungen und das war dann ... Auslöser.“ (Eva, K1, 136–159, 1999)

Anregungen aus diesem Kreis, der ihr auch später noch zugänglich war, motivierten sie zu weiteren Aktivitäten und letztlich auch zum Start der Universitätslaufbahn.

-

Birgit fiel die Umstellung auf den neuen Lebensabschnitt ‚Studium‘, der mit völlig andersartigen Anforderungen als den bisher geläufigen begann, nicht leicht.

„Und da musste ich mich eigentlich erst finden. Und da hab ich angefangen mit XXX, ... um die Welt zu sehen und so weiter. Das war eigentlich der Weg.“ (Birgit, K1, 162–164, 1999)

In den anfangs gewählten Fächern fand sie nicht die erwarteten Anregungen und Unterweisungen. Dem nicht geglückten Studienanfang folgte eine Phase, in der sie andere Möglichkeiten prüfte. Mit dem Wechsel auf eine ausländische Universität wendete sie sich einem anderen Interessengebiet zu und fand dabei Bedingungen, die ihr zusagten.

„Und dann kriegte ich im 6. Semester das Angebot von zwei Professoren zur Promotion. Das war natürlich ziemlich ... Ich hab mich dann mit verschiedenen Leuten besprochen, auch mit meinem Vater natürlich. Und der hat gesagt: ‚Die Chance

musst du wahrnehmen. Wenn es dir Spaß macht, dann sollst du das tun.“ (Birgit, K1, 196–201, 1999)

„Ich hab dann promoviert, das ist hier anerkannt worden. Also dann war ich mit 13 Semestern fertig.“ (Birgit, K1, 209–210, 1999)

Da der im Ausland erreichte Abschluss in Deutschland anerkannt wurde, war ihr die Rückkehr in ihr Heimatland möglich. Und die zuvor für die Promotion erarbeiteten Grundlagen dienten hier als Unterbau für die Entwicklung eines umfangreichen Projektes.

-

Nach ihrem Studium arbeitete Dana in unterschiedlichen Bereichen. Dies diente vornehmlich der Absicherung des Lebensunterhaltes und der Finanzierung weiterer Studien, mit denen sie nun ihren eigentlichen Neigungen folgte und sich schließlich sagen konnte:

„Jetzt bin ich selbstständig – und da kann ich promovieren und mache das in XXX – nebenbei.“ (Dana, K1, 139–140, 1999)

Dana hat 1986 in dem Themenkomplex, der sie interessierte, promoviert. Ihre Körperhaltung und ihr Gesichtsausdruck spiegelten 1999 (Zeitpunkt des Interviews) die Zufriedenheit wider, ihr eigentliches Ziel verfolgt und erreicht zu haben.

Dieser Ablauf ist dadurch gekennzeichnet, dass hier ein Vater seiner Tochter – sie ist einziges Kind – zwar ein Studium ermöglichte, jedoch eine relevante Bedingung daran knüpfte. Die Festlegung, er werde nur die Kosten für ein achtsemestriges Studium übernehmen, traf der Vater 1955. Aufgrund heutiger Erfahrungen stellt sich die Frage, ob

- der Vater es in der damaligen Zeit möglicherweise für eine durchaus großzügige Geste hielt, einem Mädchen/einer Tochter ein Studium zu ermöglichen,
- er es nicht empfand, dass er seiner Tochter Chancen beschneidet, indem er sie im Ergebnis zwang, Zweckmäßigem den Vorrang zu geben,
- der Wert des finanziellen Vorteils für ihn, den Vater, nicht andererseits zu fragwürdigen Leistungserbringungen der Tochter und Zeitverlust führte.

Sehr selbstständig und gezielt plante Dana ihre Schritte, sie prüfte dabei auch genau, ob später die Verwertbarkeit der Kenntnisse und Fähigkeiten gegeben sein würde.

„Ich habe also nach dem Abitur – im Lebenslauf stand, ich wollte Architektin werden, weil ich in Mathematik und Architektur irgendwelche Wettbewerbe mal gewonnen hatte und da ein Interesse hatte – aber sofort entschieden: Nein, Architek-

...tur machst du nicht! Weil, du wirst es nie schaffen! Als Frau ein eigenständiges Büro? Das war damals in der Vorstellung überhaupt nicht drin. Dann sitzt du in irgendeinem Büro und musst also Technische Zeichnerin machen.“ (Dana, K1, 59–65, 1999)

„Ich bin in München angefangen zu studieren unter dem Aspekt ‚Wo gibt es interessante Professoren und interessante Fächer?‘ Und da bin ich also nach München gegangen und habe die Fächer studiert, die mich – ich kann das sagen – existenziell interessierten. Und die nahmen dann kein Ende. Ich hab im Grunde meinen Stundenplan nach den Personen zusammengestellt, wo ich also sagte: ‚Die sind wichtig und die musst du live erleben‘ – bis hin zur Volkswirtschaft. Also weil ich einfach auf der Suche war jetzt ... die Interessen zu fächern auf ein Ziel hin, mit dem man dann irgendwann auch Geld verdienen konnte.“ (Dana, K1, 72–80, 1999)

Dana finanzierte ihr Studium durch verschiedene Beschäftigungen und schloss es wie geplant mit der Promotion ab.

-

Vor Aufnahme des Studiums informierte sich Eva, der die bisher erlangten Ausbildungskennntnisse nicht reichten, eingehend nach Hochschul-Fachbereichen, die Interessantes versprachen und Besonderes boten. Sie ging damit bewusst über den von ihr bis dahin eingehaltenen Aktionsradius hinaus. Die Studien machten aufmerksam, verwiesen auf weitere Möglichkeiten und motivierten zusätzlich: „Danach hab ich gefunden, dass es eigentlich zu wenig ist mit einem Fach. Dann noch XXX studiert.“ (Eva, K1, 166–178, 1999) Mit der späteren Anwendung dieser zusätzlich erworbenen Kenntnisse erfuhr ihre Arbeit Zuwachs und Steigerung. Besonderen Wert misst diese Professorin den damit geknüpften und gepflegten Kontakten zu, die über viele Jahre Bestand hatten und immer wieder durch Austausch bereicherten.

-

Mit der Schaffung von Assistent(inn)enstellen, berichtete Franca, war für Professor(inn)en, die bis Ende der 1960er-Jahre nur wenig Unterstützung durch Sekretärinnen hatten, eine Entlastung im Lehrbetrieb installiert worden. Mitte der 1960er-Jahre, berichtete sie,

„muss da wohl die Regelung gekommen sein, dass die Pädagogischen Hochschulen auch Assistenten haben dürfen. Bis dahin gab's das nicht. Bis dahin war der Professor für sein Fach alleine zuständig. Der hatte nur über eine Sekretärin zu verfügen.“ (Franca, K1, 318–321, 1999)

Die ersten Assistent(inn)en, zu denen sie gehörte, waren als Hilfe hochwillkommen und wurden

„für alles gebraucht: für Vorbereitungen und Nachbereitung sämtlicher Übungen. Wir hatten ja niemanden!“ (Franca, K1, 398–401, 1999)

„Wir hatten noch keine studentischen Hilfskräfte, dazu hatte man keine Gelder. Ich war zeitweise von morgens 7 bis abends 10 in der PH.“ (Franca, K1, 404–406, 1999)

Vor allem aber waren die schulpraktischen Studien sehr zeitaufwendig (in der Regel von 8 bis 13 Uhr), die aber nur mit „2,7 Stunden als Deputat angerechnet“ (Franca, K1, 421, 1999) wurden.⁹⁰ Das war kraftraubend, sie habe aber später doch noch den „Anlauf gemacht für eine eigene Untersuchung, so in den 70ern, Mitte der 70er-Jahre.“ (Franca, K1, 407, 1999) Die eigenen Lehrveranstaltungen ließen ihr dafür wenig Zeit, denn an der Pädagogischen Hochschule „waren die Bedürfnisse andere. Da war die Beschäftigung mit den Studenten, auch im Hinblick auf den späteren Lehrberuf, wesentlich wichtiger.“ (Franca, K1, 439–441, 1999) Es hätte sehr, sehr viel Eigeninitiative eingesetzt werden müssen, sagte sie, wenn man trotzdem noch hätte veröffentlichen oder sich hätte habilitieren wollen.

„Nein, ich hab ganz wenig Veröffentlichungen. Das war auch der Grund, weshalb ich nicht übergeleitet worden bin. Es ist wahrscheinlich mangelnde Eigeninitiative gewesen. Ich hätte mich mehr durchsetzen müssen. Aber das war nicht meine Art.“

Dann muss man allerdings ein klein wenig Schuld meinen Hochschullehrern geben, für die ich damals gearbeitet habe. Sie hätten drauf... mich drauf aufmerksam machen können – hätten mir die Zeit und die Muße lassen müssen! Aber, das ... war sehr schwierig! Sie müssen bedenken, das waren die ersten Assistenten, die damals zur PH kamen. Bis dahin hatten die Profs alles selber machen müssen.“ (Franca, K1, 382–443, 1999)

Die Hoffnung, bei der Überleitungsaktion im Jahr 1983 aufgrund der praktischen Arbeit und der umfangreichen Betreuung Studierender die Anerkennung dafür durch die Überleitung zu erhalten, erfüllte sich für Franca nicht.

-

Nach einjährigem Auslandsaufenthalt holte Gabi, motiviert durch eine Kollegin, die Hochschulreife nach und begann ein Studium. Die ersten Semester verliefen normal,

„hab dann ein Schulpraktikum gemacht, im 3., 4. Semester. Und ich hab dann einen ... den sogenannten Praxisschock gekriegt und hab gedacht, ‚als Lehrerin wirst du wahrscheinlich nicht glücklich‘. Ich hatte während meines Studiums mir die Vorstellung aufgebaut, ich müsste nur nett und kameradschaftlich zu den Kindern sein, dann würde das alles schon gehen. Und das habe ich gemerkt während des Praktikums, dass das nicht der Fall war.“ (Gabi, K2, 180–188, 1999)

⁹⁰ In etwa dieser Zeit, so wurde es beschrieben, würde ein Professor nahezu sein „ganzes Wochenvolumen abgearbeitet“ (Franca, K1, 421, 1999) haben.

Sie setzte ein Jahr lang aus und stellte sich in dieser Zeit die Frage, was sie machen könnte.

„Die Alternativen, die es damals für mich gab – oder überhaupt gab – Büro war das Wesentliche und viele gingen ja auch ... in den Verkauf oder so was. Also die Auswahl war nicht grade groß und nicht berauschend, sodass also der Lehrerberuf sowohl von ... ehm ..., ja von ... ein bisschen höher angesiedelt ... und vielfältiger war.“ (Gabi, K2, 222–227, 1999)

In ihr reifte der Entschluss, das Studium fortzuführen. Diesmal aber setzte sie einen anderen – einen für sie passenderen – Schwerpunkt in Richtung auf ihr späteres Arbeitsfeld. Mit der Promotion endete eine mehrjährige Assistent(inn)enstelle.

-

Birgit war als Assistentin tätig und hoffte auf eine Dauerstelle.

„Weil, erst mal ist man das ja leid, immer wieder ... zwei Jahre zu zittern oder ein Jahr zu zittern und das nächste Jahr dann wieder aufzuatmen.“

Und dann kriegten wir eine Akademische Ratsstelle zugeteilt. Und die bekam dann ein junger Kollege, ... der grade neu war und seine Frau arbeitete auch. Sie hatten keine Kinder und brauchten also das Geld nun wirklich nicht so sicher zu bringen wie ich.

Und da hab ich meinen Chef dann gefragt, auf Grund welcher Meriten ... dann diese Stelle an den Kollegen geschickt wär. ...

Da kriegt ich zur Antwort: ‚Die Frau gehört an den Kochtopf.‘ Daraufhin hab ich zu ihm gesagt: ‚Und manche Männer in den Kochtopf.‘ Und da musste ich gehen.“ (Birgit, K1, 907–921, 1999)

Übersicht zu Studienverläufen der Befragten

- 8 Frauen blieben beim anfangs gewählten Fach bis zum Abschluss,
- 2 Frauen wechselten innerhalb der ersten Semester das Fach,
- 2 Frauen schlossen das erste Fach ab und ergänzten mit einem zweiten Fach,
- 1 Frau studierte von Beginn an zweigleisig und
- 1 Frau absolvierte eine Lehre und absolvierte danach eine spezielle Studienrichtung.

8.4.3.3 Letzte Hürde: die Habilitation

Auf dem Weg zur Habilitation – seinerzeit für die Berufung auf eine Professor(inn)enstelle erforderlich – wurden unterschiedliche Erfahrungen gemacht.

-

Durch ein Habilitationsstipendium von der DFG (Deutsche Forschungsgemeinschaft) war Birgit an der Universität eines anderen Bundeslandes tätig und hatte mit der Erarbeitung ihrer Habilitationsschrift begonnen. *„Und dann ... kriegte ich auf einmal, nach ein paar Monaten, ... ne Assistentenstelle dort. Und da musste ich nachher weg, weil ... Assistenten konnten ...“* (Birgit, K1, 338–340, 1999) Hier brach sie ab. Es muss ihr eine sehr schmerzhaft Erfahrung gewesen sein, denn betont wurde weiter ausgeführt: *„Ich hatte zwar schon ..., war über die Zeit der Assistenten [hinaus; E. G.] ..., ich hatte eigene Lehraufträge. Aber die Situation in XXX war damals nicht gut. Also, wenn ich mich da habilitiert hätte, wär ich sofort rausgeflogen!“* (Birgit, K1, 340–343, 1999) Hierzu gab sie keine weitere Erläuterung.

Birgit brachte die halbfertige Habilitationsschrift mit nach Essen und erhielt hier einen Vertrag für *„ein Jahr im Angestelltenverhältnis auf Probe, ... das wurde mir vorher auch nicht gesagt.“* (Birgit, K1, 509–510, 1999) Nach Fertigstellung der Habilitation nahm sie die ihr in Essen angebotene H2-Stelle an, ohne damals zu erkennen, dass es sich dabei um eine Fachhochschullehrer(inn)enstelle handelte. Von eigenen Bemühungen, unter Hinweis auf ihre Habilitation eventuell auf eine andere Einstufung hinzuarbeiten, wurde im Interview nicht berichtet; die H2-Stelle sei irgendwann automatisch in eine C2-Stelle umgewandelt worden. Die später berufenen Kolleg(inn)en aber, beobachtete sie, konnten dagegen sofort mit C3 beginnen, *„auch die B, die FHS-Leute, sind C3; das muss ja aber vom Fachbereich beantragt werden.“* (Birgit, K1, 515–517, 1999)

-

Durch eine Information aus dem Bekanntenkreis erhielt Dana Kenntnis von einer ausgeschriebenen Dozentur, womit sie auf diesem Weg gar nicht hatte rechnen können. Eine Professorin hatte sich aus einer zuvor durchgeführten Informationsveranstaltung an Dana erinnert und bot ihr eine Stelle an. Die Bedingungen waren so gestaltet, dass sie

„also im Grunde dann 3 Jahre selbstverantwortlich lehren konnte. Und es war kein Risiko in der Ausschreibung, sodass, wenn ich in diesen drei Jahren keine Habilitation gemacht hätte, wäre die Stelle in eine Verbeamtung auf Lebenszeit ... Aber als Akademische Oberrätin ... Und dann wäre ich wieder weisungsabhängig gewesen.“ (Dana, K1, 304–308, 1999)

Dana aber wollte auf jeden Fall eigenverantwortlich handeln können. Ihre Überlegung war daher: *„Mach ganz schnell deine Habilitation. Wenn du jetzt schon hier bist, dann musst*

du auch sehen, dass du in Eigenverantwortung deinen Beruf machen kannst.“ (Dana, K1, 312–315, 1999) Die kurz vor Gründung der GHS Essen fertiggestellte Habilitationsarbeit wurde vom Verlag zum Druck angenommen; sie sollte „innerhalb von drei Monaten fertig sein; ich hatte einen Vertrag. ... Und ich kriegte keine Mitteilung. Der Lektor ließ sich nicht sprechen, und, und, und ...“. (Dana, K1, 351–353, 1999) Über einen Bekannten erfuhr Dana von der Vermutung, dass sich die Fertigstellung der Arbeit durch den Lektor möglicherweise durch gezielten Einfluss von außen verzögert habe. Darauf von Dana aufmerksam gemacht, habe dann der Verleger

„den Lektor kommen lassen und hat es dem entzogen. Und dann ist es also mit ¾ Jahr Verspätung erschienen. Da war inzwischen die Gesamthochschule gegründet und die öffentliche Disputatio war also die erste in dieser Hochschule.“ (Dana, K1, 360–364, 1999)

Die Interviewte zeigte sich noch 1999 (Zeitpunkt des Interviews) sehr befriedigt darüber, dass sie das Ziel, auf jeden Fall selbstständig arbeiten zu können, erreicht hatte und dass ihr das Verschleppungsgeschehen nicht geschadet hat.

-

Innerhalb ihrer fünfjährigen Assistentinnenzeit, während der Gabi auch promovierte, bekam sie zwei Kinder. Danach, ohne die Sicherheit einer festen Anstellung, war es so,

„dass man irgendwo sich eingeklinkt hat. Das heißt, ich hab ... Volkshochschuljobs und so was gemacht. Hatte auch einen Lehrauftrag. Hatte dann die Angst: ‚Jetzt bist du draußen‘. Also bei dieser wissenschaftlichen Laufbahn ist es ja immer die Geschichte: Man kriegt entweder ne Professur oder man wird arbeitslos.“ (Gabi, K2, 415–417, 1999)

In ihrer Assistentinnenzeit, berichtete Gabi, hätte sie eigentlich mit einer Habilitation beginnen können. Die Zeit war da, „so was zu machen, aber ... wo soll ich irgendetwas zur Betreuung ...“ [Stimme deutlich gesenkt, leiser, verstummt schließlich]. (Gabi, K2, 430–431, 1999) Sie bekam, sie war im 45. Lebensjahr, eine C1-Stelle und erkannte:

„Da wird’s ja erwartet, dass man sich habilitiert, und da hab ich mir dann gedacht ... ich will versuchen, was ich so in der Zeit und mit ... meinem Lebenshintergrund zustande bringe – zumal ich auch pendelte – erst von XXX nach YYY und dann später von BBB nach CCC. Und hab dann [Aufatmen] ... fast wider Erwarten doch in der Zeit eine Arbeit zustande gekriegt.“ (Gabi, K2, 433–440, 1999)

„Irgendwann ist es ja so, dass die Arbeit dann so weit gediehen ist, dass man dann nicht mehr aufgeben möchte, weil ... Es wäre ja schade, das alles dann sozusagen umsonst gemacht zu haben.“ (Gabi, K2, 441–454, 1999)

Es hat für Gabi keine hilfreichen Kontakte gegeben. Sie wurde durch eine Ausschreibung in der ZEIT aufmerksam und

„wollte sich erst gar nicht bewerben, weil es als Soziologie ausgeschrieben war. Ich war in XXX ja im Fachbereich Erziehungswissenschaft und hab mich auch in der Erziehungswissenschaft habilitiert.“ (Gabi, K2, 473–486, 1999)

Den Zuschlag erhielt sie aber dennoch, weil sie einen Stellenschwerpunkt einbrachte, der gefragt war.

-

„Habilitieren wollte ich eigentlich schon“ (Heike, K2, 272, 1999), berichtete Heike. Sie hatte an ihrer Universität eine auf sechs Jahre befristete Assistent(inn)enstelle inne,

„und da musste man ja habilitieren, um weiterzukommen. Und von daher stand ... zu habilitieren im Vordergrund. Die [Assistent(inn)enstelle; E. G.] ist dann umgewandelt worden in eine Akademische Ratsstelle, sodass ich dann, auch schon vor der Habilitation, abgesichert war, lebenslang. Aber ich wollte dann trotzdem ... – ich hatte ja die Habilitation schon fast fertig – zügig fertig werden und hab’s dann so in fünf Jahren geschafft.“ (Heike, K2, 273–280, 1999)

Weil sie nicht gleich im Anschluss an die Habilitation eine Professor(inn)enstelle fand, war Heike während der mehrjährigen Wartezeit durch die Ratsstelle zwar zu höherem Lehrkontingent verpflichtet⁹¹, aber abgesichert. Mehrere ihrer Kollegen dagegen, der *„männlichen Kollegen, die ihre Assistentenstelle behalten wollten, weil sie lieber forschen wollten“ (Heike, K2, 290–291, 1999),* mussten die Universität verlassen, *„weil sie nicht so schnell Anschluss gefunden haben.“ (Heike, K2, 292, 1999)* Die damals getroffene Entscheidung, sich durch die Akademische Ratsstelle abzusichern, wurde auch rückblickend gutgeheißen – womit indirekt aber auch die Schwierigkeit betont wurde, die entsteht, wenn eine finanzielle Absicherung auf der Strecke zwischen Habilitation und Berufung nicht gegeben ist.

-

Während der Beschäftigung an einem Institut innerhalb einer Universität, die sowohl Lehrverpflichtungen als auch Projektarbeit einschloss, wurde Jasmin von ihrem Dienstherrn intensiv unterstützt und gefördert.

„Und der hat mich [ermutigt] – nach der Promotion – mich zu habilitieren. Das war eigentlich sein ... seine Idee weiterzumachen.“ (Jasmin, K2, 221–222, 1999)

„Die Förderung, muss ich auch sagen, die war ... auch in dem Sinne, dass, wenn meine Kinder krank waren, ich selbstverständlich frei hatte. Und von seinem Fach her hatte er Verständnis für solche Fragen. Und ... er hat mir den Rahmen gegeben und interessante Diskussionen – aber es war für ihn selbstverständlich. Nach einer

⁹¹ Als Assistentin waren 4 Stunden Lehre zu leisten, als Akademische Rätin 12 Stunden.

Zeit des Kennenlernens natürlich, weil ... ich musste mich bewähren. Ich musste auch nachweisen, dass ich wissenschaftlich arbeiten kann.“ (Jasmin, K2, 231–236, 1999)

Von der Haltung dieses Mannes, der gar nicht ihr Doktorvater, sondern der Chef des Instituts/ihrer Arbeitsstelle war, wurde mit großer Wärme berichtet und es wurde noch einmal die Besonderheit hervorgehoben, dass er sie sehr unterstützte, „*indem er den Zeitrahmen gab und ... das als möglich im Rahmen des Projektes ansah.*“ (Jasmin, K2, 237–238, 1999)

Damit ist deutlich darauf hingewiesen, wie wichtig die einfühlsame Förderung für ihr Fortkommen war, aber auch darauf, dass bei verständnisvoller Planung die Arbeitszeiten durchaus flexibel gehandhabt werden konnten. Für Jasmin war es ein Glücksfall, auf einen Menschen getroffen zu sein, der sie hinsichtlich ihres Fortkommens ermunterte und bei familiären Anforderungen unterstützte.

-

Karin saß immer, „*also das war ein ganz großes Glück*“ (Karin, K3, 384, 1999), auf einer Planstelle. Nach der Promotion wurde ihre Dreiviertel-Stelle zunächst als ganze Stelle ausgewiesen und schließlich in eine Assistent(inn)enstelle umgewandelt.

„Und die hatte ich 12 Jahre, sodass also immer die Beziehung zu einer solchen Frau – sag ich mal Vorbild oder Mentorin oder wie auch immer – und einem Mann da war, dass das kombiniert war. Also wenn Sie so wollen – die Eltern oder was.“ (Karin, K3, 308–310, 1999)

Innerhalb dieser Zeit als Assistentin gebar Karin ein Kind. Die Art ihres Berichtens lässt den Schluss zu, dass sie sich von ihrem universitären Umfeld immer gestützt gefühlt hat und dies für das Gelingen ihres Qualifikationsweges und ihrer Berufsausübung für ganz wichtig erachtet.

-

Lena plante gewissenhaft und machte ihren nächsten Qualifikationsschritt pragmatisch. „*Also, dass ich überhaupt nach Essen gekommen bin, also in den wissenschaftlichen Mittelbau, da gab es eigentlich keine Kontakte. Da hab ich mich auf ne Stelle beworben, die halt ausgeschrieben war. Ich kannte hier auch niemanden.*“ (Lena, K3, 184–187, 1999) Vom ersten Tag an aber war ihr klar:

„Also wenn ich jetzt an die Hochschule gehe, dann auch mit dem Ziel der Habilitation. Und das war auch das, denk ich, was man hier von mir erwartet hat, dass ich das tu.“ (Lena, K3, 196–199, 1999)

„Und im Anschluss an dieses [Promotions-]Stipendium hat eigentlich jeder von unserem Chef ne halbe Stelle gekriegt.

Aber da ich damals geheiratet hatte, hieß es: ‚Na, die ist ja versorgt‘ – obwohl mein Mann eigentlich auch keine Stelle hatte. Im Prinzip hab ich eigentlich erwartet, dass ich die halbe Stelle auch krieg.

Aber die hab ich eben nicht gekriegt, weil mein Chef, der ja nun heute 80 ist, das sich überhaupt ... der hat das Problem nicht gesehen. Der hat überhaupt nicht erkannt, dass es irgendwie einen Sinn machen könnte, mir auch ne halbe Stelle zu geben.“ (Lena, K3, 443–451, 1999)

In die Zeit der Habilitationsvorbereitungen fiel die Geburt eines Kindes, „und ich hab – damals gab’s da ein halbes Jahr Erziehungsurlaub – den hab ich genommen.“ (Lena, K3, 221–222, 1999)

„Wobei man sich vielleicht hinterher gewundert hat, mit welcher Zähigkeit ich das dann verfolgt hab. Aber ich glaub schon, dass es eigentlich eben von den einstellenden Hochschullehrern damals so geplant war.“ (Lena, K3, 199–201, 1999)

Oft aber sei die Hoffnung, nach der Habilitation zeitnah eine Berufung zu erhalten, enttäuscht worden.

„Ich glaube, die Generation, die so 80/81 fertig war, oder 79/78 habilitiert war, die hatte relativ schlechte Karten, weil im ... Mit der Gründung der neuen Universitäten und der Gesamthochschulen ist von 72 bis 76 berufen worden und die nächsten 10 Jahre nicht mehr. Also das war schon, glaub ich, ne schlechte Zeit.“ (Lena, K3, 255–258, 1999)

„Es ist sicherlich so, dass in Wellen eingestellt worden ist. Ich kann mich noch gut erinnern: Als ich 79 hier angefangen hab und bis 86, glaub ich, ist nicht eine einzige Professur ausgeschrieben worden. Da gab es einfach keine.“ (Lena, K3, 247–249, 1999)

Für die jungen Wissenschaftler(innen) jener Zeit war es – so ist zu vermuten – eine herbe Enttäuschung, hinnehmen zu müssen, dass sogar bei guten Leistungen ihre Karriere stagnierte.

-

Oda hat sich während der Assistentinnenzeit an einer Universität parallel mit theoretischer Arbeit befasst und hierzu verschiedentlich Artikel geschrieben. Sie war „bei einer Frau als Assistentin. Ich fand die sehr interessant ... als Person.“ (Oda, K0, 346–351, 1999)

„Ich hab aber auch Glück gehabt, ... hab lang genug studiert. Als ich fertig war, ... bin ich angeschrieben worden von Büros.“ (Oda, K0, 364–365, 1999) Über eine Anzeige kam zur gleichen Zeit der Kontakt zur UGH Essen zustande und die Einladung zu einem Vortrag.

„Und – da muss man auch wissen, wie man sich präsentiert. Das ist nicht selbstverständlich. Es sind so viele Faktoren.“ (Oda, K0, 343–344, 1999) Und sie müsse sagen, dass sie eigentlich von einem Professor gefördert wurde.

„Ich hab ein Stipendium von ihm gekriegt, ich hab

sogar ne Prüfung bei ihm gemacht. Und er hat mir angeboten, ne Vorlesung zu dem Thema zu machen, was, denk ich mir – schon die Art, vor Publikum aufzutreten – denk ich mir, das ist schon Förderung.“ (Oda, K0, 268–272, 1999) Erleichterung war spürbar, als sie fortfuhr: „Also ich hab, sagen wir, in diesem Fall noch Glück gehabt. Falls ich jetzt fertig würde, würde es ganz anders aussehen.“ (Oda, K0, 376–377, 1999) Ein Vorteil für diese junge Frau war, dass es diesem Professor (in einem sog. nicht frauenfreundlichen Fach) wichtig war, auch Frauen zu fördern.

8.5 Resümee

Die Befragung richtete sich an 14 Wissenschaftlerinnen, von denen 9 dem geisteswissenschaftlichen und 5 dem naturwissenschaftlichen Bereich angehörten. Die Altersverteilung umfasste die Geburtsjahrgänge von 1914 bis 1961, insofern wurden Personen mit sehr unterschiedlichen Erfahrungen und Bildungsverläufen befragt.

Die Frage, ob die Lebenswelt von Individuen, in der sie aufgewachsen sind, einen mehr oder minder großen Einfluss auf das spätere Lebensgefüge eines Menschen ausübt, wurde und wird fortlaufend diskutiert. Im Rahmen dieser Arbeit wurden Frauen direkt befragt, insofern gibt diese Arbeit Informationen zu dem Thema aus erster Hand. Das bezieht sich sowohl auf die Sozialisation im frühen Lernfeld wie auch auf den Bildungsverlauf, der zum Einstieg in den Beruf führte.

Eine Prägung durch die Herkunftsfamilien der Wissenschaftlerinnen war unverkennbar, sie war weitgehend bestimmt vom Beruf der Eltern. Als Herkunftsmerkmal der Interviewten ist festzuhalten, dass unter den Vätern der Befragten Angestellte, selbstständige Kaufleute und Beamte waren (davon waren zwei Väter promoviert). Es zeigte sich oft, dass es vor allem der berufliche Hintergrund der Väter war, der für die Gestaltung des Miteinanders in der Familie (direkt oder indirekt) Bedeutung hatte.

Die Struktur des Familienlebens wurde für einen Teil der Befragten empfindlich gestört, wenn Väter im Verlauf des Zweiten Weltkrieges eingezogen wurden und Mütter sich dadurch allein in der ungewohnten Verantwortung für die Restfamilie befanden. Nützliche Erfahrungen aus einem Berufsleben, wie mit ungewohnten Situationen (z. B. auch Evakuierung) umzugehen sei, standen nur wenigen Müttern zur Verfügung.

Als wesentliche zeitgeschichtliche Einflüsse sind die beiden Weltkriege zu nennen. Sie rissen Väter aus den Familienverbänden, zwangen Familien infolge der Kriegsereignisse zu Wohnungsaufgabe und Umzug, belasteten den Schulbesuch der Kinder oder engten die Wahl einer Schule ein.

Die Schilderungen der in der Kindheit gemachten Erfahrungen in Familienverband und Umfeld einschließlich des Schulbesuchs fielen sehr ausführlich aus; ihnen haftete selbst in der Erinnerung noch viel der damaligen Empfindungen an.

Mitte des 20. Jahrhunderts war es nicht ungewöhnlich, dass Söhnen der höherwertige Schulbesuch sowie das anschließende Studium ermöglicht wurde. Vielen Töchtern wurde, den traditionellen Vorstellungen folgend, eine mehr praktisch ausgerichtete Ausbildung nahe gelegt; einige wenige Töchter konnten in der Nachkriegszeit (beginnend mit der Geburtskohorte Ende der 1930er-Jahre) mit dem Besuch eines Gymnasiums den direkten Weg zum Studium einschlagen.

Bei der Wahl der Studienrichtung waren die Überlegungen in den 1950er-Jahren noch stark durch die Eltern beeinflusst und vor allem auf Sicherheit ausgerichtet, um später einen gut dotierten und angesehenen Job zur eigenständigen ökonomischen Absicherung zu erhalten.

Auffallend oft sind es nicht konkrete Forderungen der Eltern, die für die Entscheidungen der Töchter kausal waren, sondern das erlebte Miteinander in der Familie:

- der fürsorgliche Vater oder der Vater, der die Tochter nicht aktiv in die Entscheidungen einbezog, ihr aber durch seine Art zu denken und zu handeln zum Vorbild wurde,
- die sorgende Mutter, die über lange Zeit als Vorbild von der Tochter kopiert wurde bzw. die Mutter, die in ihrer gelernten Haltung als ‚höhere Tochter‘ scharf unterschied, welche Erwartungen an Töchter zu stellen waren und welche nicht.

Die folgenden Etappen des Berufsweges – Promotion und Habilitation – gestalteten sich für Frauen oft schwieriger als für Männer. Bei den Bemühungen um eine Anstellung als wissenschaftliche Mitarbeiterin war es nicht selten so, dass die Stelle einem männlichen Bewerber gegeben wurde, weil sein Bedarf an finanzieller Absicherung höher bewertet wurde als der Bedarf der Bewerberin. Befristete Verträge aus Drittmit-

telprojekten bewirkten oft Wohnungswechsel, die sich problematisch auf Partnerschaften auswirken konnten.

9 EINBINDUNG VON PROFESSORINNEN IN UNIVERSITÄRES LEBEN

„Die Institutionalisierung
der Frauen- und Geschlechterfor-
schung
in den letzten Jahrzehnten
ist eine Erfolgsgeschichte.“

Sigrid Metz-Göckel
(2011, S. 86)

Eingebunden in das universitäre Leben ist man nicht erst mit der Übernahme einer Professur. Bereits als Assistent(inn)en sind Männer und Frauen, da sie auch in der Lehre tätig sind, tragende Säulen des Wissenschaftsbetriebes.

Die Vorlesungsverzeichnisse der UGH Essen wiesen erst ab WS 1983/84 Assistent(inn)enstellen aus. Es gab sie allerdings in Einzelfällen auch schon zuvor, und weil die folgende Stelle in ihrer Form Besonderheiten aufweist, wird sie kurz vorgestellt. „Haben Sie denn nicht Lust, Psychologie zu studieren?“, fragte die Professorin und Aastas Antwort war: „Es ist doch Krieg. Ich werde doch nicht beurlaubt und – ich habe kein Geld dazu.“ (Asta, K0, 326–328, 1999) Daraufhin sorgte die Professorin dafür,

„dass ich ihre Assistentin wurde in Berlin (sie war inzwischen in Berlin am Institut für Arbeitspsychologie und Arbeitspädagogik), und zwar mit den gleichen Bezügen, wie ich sie im Schuldienst hatte. Dann setzten die großen Angriffe in Berlin ein, also es war sehr sehr schwierig. Und ich war dann sehr stark eingesetzt bei Eignungsuntersuchungen. Es kamen die ersten Kriegsversehrten zurück. Die konnten ihren alten Beruf nicht mehr ausüben, mussten also untersucht werden, welche Fähigkeiten sonst sie hatten.“ (Asta, K0, 330–342, 1999)

9.1 Der Statusübergang zur ‚Professur‘

Mit der Erstellung einer Habilitationsschrift, einem Vortrag und dem Bestehen in einer anschließenden Unterredung – an der alle Professor(inn)en des Fachbereichs teilnehmen können – streben Habilitand(inn)en die Bestätigung ihrer Lehrbefähigung⁹² an.

Da Frauen erst im Jahr 1918 das Recht auf Habilitation erhielten – seinerzeit die unabdingbare Voraussetzung für die Berufung auf eine Stelle im Hochschulsektor – und ihnen nur einige Fächer offenstanden (in der Regel Philologie und Erziehungswissenschaften), konnten sie nur in diesen Fächern mit einer Anstellung rechnen. Die Antworten der befragten Professorinnen zeigen, dass die ersten Promotionen – bis in die späten 1930er-Geburtsjahrgänge hinein – tatsächlich alle mit dem Dr. phil. abgeschlossen wurden. Eine weitere Ausdifferenzierung erfolgte ggfs. erst mit dem nächsten Schritt. Darüber hinaus waren Frauen in den folgenden Jahrzehnten in den Natur- und Staatswissenschaften eine Seltenheit. (Vgl. Willms-Herget, 1985, S. 247ff)

⁹² Das wurde über Jahrzehnte so gehandhabt, in neuerer Zeit gibt es außer dieser ‚venia legendi‘ auch die Anerkennung von Äquivalenzleistungen.

9.2 Die Phase der Bewerbung

Von den Bewerbungen der Befragten waren nur 2 über Verbindungen initiiert worden, 9 Bewerbungen erfolgten auf veröffentlichte Gesuche in Zeitungen hin, andere Wissenschaftlerinnen arbeiteten bereits an einer Hochschule (Hausberufungen). Aus den Erfahrungen der Interviewten ist erkennbar, dass Bewerbungen um eine Professur nach Abschluss der Habilitation deutlich erfolgreicher waren als vor dem Abschluss der Habilitation.

Dem Zeitraum der Bewerbung um eine Professur kommt grundsätzlich eine zentrale Bedeutung zu. Bewerbungen können – selbst bei guter Qualifikation – nur dann erfolgreich sein, wenn entsprechende Stellen vorhanden sind. Dies wiederum ist abhängig von finanziellen Mitteln.

-

Auf die Frage, ob es schwierig war, berufen zu werden, erklärte Franca:

„Nein. Bei meiner Generation nicht, bei keinem Mann und bei keiner Frau [zu] finden. Sie müssen bedenken, wie wir fertig waren – 65 hab ich nun promoviert – da kam ja das Wirtschaftswunder. Das war für unsere Generation ein Aufschwung! Alle Kollegen, wir alle sind im gleichen Alter, davon hat keiner Probleme gehabt, eingestellt zu werden.

Sie werden bei der nächsten, übernächsten Generation bei der Befragung, schätze ich, die Frauen mit langer Arbeitslosigkeit finden. Denn wir haben jetzt, wenn ich an mich denke, natürlich über lange Jahre sämtliche Stellen blockiert.“ (Franca, K1, 541–548, 1999)

Die Einschätzung entspricht der statistischen Realität (vgl. Abbildung 26: Lehrende an der UGH Essen WS 1973/74–WS 1997/98).

9.2.1 Bewertungsmaßstab

Der Ablauf eines Bewerbungsverfahrens wurde in Kapitel 3 erläutert. Unabhängig von der Platzierung auf der Liste spielen bei der Auswahl der Bewerber(innen) weitere Aspekte eine Rolle, die selbst bei gleicher Qualifikation als Selektionsmechanismus wirken können.

-

Das sei ein schwieriger Komplex, beschrieb Jasmin:

„Bei gleicher Qualifikation (das Problem ist: Was ist gleiche Qualifikation?) wird auch manchmal so eine Art sozialer Indikation wirksam in dem Sinne: ‚Das ist ein Mann und Familienernährer‘ – und wird vielleicht vorgezogen, also laut traditionellen Vorstellungen.“ (Jasmin, K2, 352–355, 1999)

Nicht allein die wissenschaftliche Qualifikation, auch die Persönlichkeitsstruktur habe eine Rolle gespielt, erläuterte Jasmin. Das führe zu der Frage: *„Wie wird sich diese Person entwickeln, wenn ich in sie investiere?“ (Ebd.)* Zusätzlich könnten auch berufsfremde Vorstellungen bei der Auswahl eine Rolle gespielt haben.

„Man antizipiert bei einer jüngeren Frau, sie habe noch viel vor sich – biografisch. Unsicherheitsfaktor Mutterschaft. Oder man unterstellt Frauen, sie seien psychisch labiler, emotionaler und vielleicht bei Krisen im familiären Bereich nicht mehr leistungsstark. Dinge, die man Männern nicht unterstellt.“ (Jasmin, K2, 741–746, 1999)

9.2.2 Imponderabilien

Die Platzierung an der Spitze einer Berufungsliste garantiert dem oder der Bewerber(in) noch nicht die Erteilung des Rufes auf die Professur. Durch die zusätzliche Forderung einer speziellen Qualifikation, die im Verlauf des Verfahrens als erforderlich genannt wird, kann sich die Reihenfolge der Nennungen ändern oder einen Bewerber oder eine Bewerberin ganz aus der Berufungsliste herausfallen lassen.

-

Eine Einbuße, die sich für Heike erst später zeigte, ergab sich durch die zwischenzeitlich vorgenommene Neubewertung der angebotenen Stelle. Es sei ursprünglich bei der Ausschreibung um eine C4-Stelle gegangen, die in absehbarer Zeit frei werden sollte. *„Die wurde noch als C4 ausgeschrieben. Da hab ich mich beworben. Und dann ... das wurde dann sehr elegant ... Als die dann frei wurde, da kam ne C3 hierher – plötzlich wurde die Stelle dann noch mal ausgeschrieben, als C3 dann.“ (Heike, K2, 479–487, 1999)* Sie hat diese Stelle aufgrund ihrer Lebensverhältnisse dennoch angetreten.

9.2.3 Stigmatisierungsthese

Solange die Frauenquote als Instrument für gleiche Chancen erforderlich wäre, würde sie belasten, führte Jasmin aus.

„Diese Stigmatisierung der Quote führt dazu, dass Frauen sich distanzieren. Sie möchten nicht als Quotenfrauen gelten (als wissenschaftlich Minderwertige) und distanzieren sich damit auch von den Kolleginnen bzw. von Frauenthemen. Sie möchten sich nicht ... in dieser Front engagieren.“ (Jasmin, K2, 796–800, 1999)

Die Stigmatisierung sei aber noch tiefer gegangen, sie habe zudem häufig einen Keil zwischen Kolleginnen getrieben. *„Frauen gehen auf Distanz, Frauen selbst machen Frauenfragen zum irrelevanten Randphänomen.“* (Jasmin, K2, 793–795, 1999) Für Frauenthemen interessierte Jasmin selbst sich erst später, nachdem ihr eigene Erfahrungen Anlass dazu waren.

„Im Grunde, als ich dann festgestellt habe, an meiner Person, welche Schwierigkeiten man hat, Frau hat, um alles zu vereinbaren: Familie und Beruf. Ab dann wurde ich ... mir meiner Situation als Frau bewusst und fing an, mich mit Frauen..., sogenannten Frauenthemen zu beschäftigen.“ (Jasmin, K2, 121–125, 1999)

Das Interesse an der Verfolgung frauenrelevanter Themen könne aufgesplittet sein durch unterschiedliche Ansichten und Erwartungen von Haus- und Karrierefrauen, so Jasmin.

9.3 Selbstverständnis und Handlungsspielraum

Das Tätigkeitsfeld von Hochschullehrer(inn)en umfasst Forschung und Lehre – mit den jeweiligen unterschiedlichen Schwerpunkten. Die Antworten der Professorinnen zeigten deutlich Zuwendung zur Wissensvermittlung und Betreuung der Studierenden.

-

Asta legte großen Wert auf gemeinsame Arbeit mit den Studierenden in ihrem Fachbereich.

„Ein ganz großer Bruch in meiner gezielten Tätigkeit und auch in meiner Freude am Beruf trat mit der neuen Studien- und Prüfungsordnung ein, irgendwie in den 70ern, Anfang der 80er-Jahre, wo nun nicht mehr Psychologie als Einzelfach etwa gelehrt werden konnte und auch geprüft werden konnte, sondern es wurde zusammengefasst zur Erziehungswissenschaft.“ (Asta, K0, 643–647, 1999)

Das hatte zur Folge, dass die Studierenden innerhalb dieses Bereichs Schwerpunkte setzten und die Anzahl der Stunden entsprechend verteilten. *„Und das bedeutete, dass ich also kein ... Curriculum mehr durchführen konnte – das setzt ja voraus, dass die Studenten den Aufbau mitmachen“* (Asta, K0, 649–650, 1999), um zu einer gemeinsamen Festlegung der thematischen Inhalte zu kommen. Als das in dieser Form nicht mehr möglich war, suchte Asta nach einem anderen Weg und schuf dann die Veranstaltung

„Psychologische Analyse aktueller Probleme“, wo es dann Pflicht war, vom zweiten bis zum sechsten Semester dazubleiben. Und das war immer von etwa zwanzig

bis fünfundzwanzig besucht, mit denen ich dann sechs Semester zu tun hatte. Mit denen habe ich noch heute Kontakt.“ (Asta, K0, 655–658, 1999)

Unabhängig davon baute Asta in Essen ein sog. Elternpädagogisches Zentrum auf.

„Wir hatten jeden Monat eine Veranstaltung, wobei alle meine Kollegen unentgeltlich mitarbeiteten. Zum Beispiel tauchte damals die Mengenlehre auf. Da wurden also Einführungslehrgänge für Eltern gegeben in der Mengenlehre. Dann wurde Sexualpädagogik modern ... und so fort.“ (Asta, K0, 618–621, 1999)

Sie gründete neben dem Dienst außerdem eine konfliktpsychologische Beratungsstelle für Berufsschüler(innen), Oberschüler(innen) und Studierende, die sie auch nach ihrer Emeritierung weiterführte. Unverkennbar ist das Bestreben, bei auftretenden Problemen Hilfen zu geben, egal, wer der Adressat ist.

-

Birgit brachte den Studierenden durch eine fest installierte Form der Arbeitsstruktur die Vorteile gemeinsamen Arbeitens im Team nahe.

„Ich bin nun in der glücklichen Lage, dass bei uns fast alles mit dem Kopf gemacht wird und weniger über Geräte – außer über PCs natürlich – und ich die Leute auch immer wieder anhalte, mehr den eigenen Kopf einzusetzen statt ... Wir machen zum Beispiel auch jede Woche einmal zwei Stunden Brainstorming, alle zusammen. Das wird grundsätzlich durchgehalten.“ (Birgit, K1, 748–752, 1999)

Die Studierenden waren von dieser Hilfestellung immer sehr angetan. Aber sie hat vollen Einsatz und immer wieder viel Zeit gekostet.

-

Dana, die aus gesundheitlichen Gründen eigentlich hätte ausscheiden müssen, wählte mit dem Blick auf ihre Studierenden die folgende Regelung:

„Ich wollte die Studenten nicht drunter leiden lassen. Ich hab gesagt: ‚Diejenigen, die bei mir das Hauptstudium gemacht haben, denen nehme ich die Prüfungen noch ab.‘ Und das hat jetzt zwei volle Jahre gedauert, ... mit Magisterprüfungen, Staatsexamensprüfungen, praktischer/theoretischer Dissertation ... die letzte kam gestern. Und insofern ist der Übergang ein langsamer und an und für sich ganz gut.“ (Dana, K1, 660–665, 1999)

In ihrer Arbeit als Wissenschaftlerin waren Dana zwei Richtungen wichtig und gleichwertig: Einmal wollte sie für neue Entwicklungen in ihrem Fach offen sein, zum anderen wollte sie ihrer Verpflichtung nachkommen, diese Forschung an ihre Studierenden weiterzugeben.

„Ich würde sagen, wenn ich das für mich beantworte, als Hochschullehrer sollte man ein waches Interesse an den Inhalten seines Faches haben, um die dauernd in Bezug zu setzen zu der Art, wie ich sie vermittele, damit eine nächste Generation

damit umgehen kann. Und das bedeutet natürlich rückgespiegelt ne ungeheure Wachheit: Ich muss wissen, was an Vorlesungen, an Ausstellungen da ist. Und ich muss wissen, wie ich Leute motivieren kann und ...

Aber diese Energie, die wird, glaube ich, in jedem Beruf gebraucht. Nur ... hier ist sie ... so scheint mir, bei mir fundiert im Interesse an Menschen, die an dieser Sache interessiert sind.“ (Dana, K1, 752–758, 1999)

Vor diesem Hintergrund ist ihre Haltung nachvollziehbar, „wenn mich nachts um 10 Uhr einer anruft, der morgen Prüfung hat, dann wäre das für mich wichtiger, als da jetzt noch irgend einen 123. Aufsatz ... zu veröffentlichen.“ (Dana, K1, 772–773, 1999)

„Es gibt Hochschullehrer, die haben noch mehr Energie als ich. Aber das ist ne tote Energie. Die bringen jedes halbe Jahr en neuen Aufsatz raus und haben ein Spezialgebiet, was so eng ist, damit se damit eh ... auf allen Weltkongressen auftreten können. Die interessieren sich aber an keinem Studenten. Und in der Vorlesung sitzen 5 Leute oder im Seminar – weil die kein Interesse am Menschen haben, sondern im Grunde ... Se brauchen genauso viel Energie, aber die ist anders geleitet.“ (Dana, K1, 759–764, 1999)

Zur Bedeutung eines Handlungsspielraumes bzw. der Möglichkeit, sich für eine zwar passende, aber doch angemessenere Arbeitsweise entscheiden zu können, legte Dana ihre Sicht so dar:

„Ich war froh, dass wir ein solches Fach hatten, wo man ... zum Beispiel wählen konnte, oder die Studierenden wählen konnten zwischen fachpraktischer Hausarbeit als Staatsexamensarbeit für den Lehrerberuf oder einer theoretischen.

Als ich kam, war 90 Prozent theoretisch. Aber wenn Sie nicht Überflieger haben, ist das eine ungeheure Quälarbeit, dass Sie das, was zu einem Thema ... Da gibt's inzwischen so viel Literatur, dass da so en 25-jähriger Mensch ... sich ein Jahr daran setzt.

Und das bringt meiner Ansicht nach nichts zur Entwicklung der Person. Nicht so viel, als wenn ich ne ... praktische Arbeit stellen kann, die auf dem Hintergrund dieser Theorie – die aber nicht vollständig sein muss – was Eigenes entwickele. (Dana, K1, 777–788, 1999)

Eine interdisziplinäre Kooperation mit Kolleg(inn)en über den eigenen Fachbereich hinaus gab es für Dana durchaus.

„Ja. Hatte ich auch, so in den Zeiten, wo ich noch die Kraft hatte. ... Das kostet natürlich die doppelte Vorbereitung, weil man ... mit dem andern sich kurzschließen muss und das gemeinsam ... Ich hab Seminare mit Prof. YYY zusammen gemacht und mit ZZZ zusammen, ja, was es so gab.

Und da gäbe es eigentlich keine Grenzen. (Ja?) Aber dafür brauch ich ... Freiraum. Und unter den Bedingungen seit 89 ging nichts mehr mit den Massen an Studenten.“ (Dana, K1, 817–825, 1999)

Die Bereitschaft zu kooperieren konnte durch den geringen Handlungsspielraum nicht wirklich gelebt werden.

Eva ist und war „immer glücklich in dieser Tätigkeit“, doch es gibt zwei Sachverhalte, die sie beschweren:

„Es ist enorm knapp.“ (Eva, K1, 407, 1999)

„Die haben kein Geld, ... die haben einfach kein Geld.

Und das andere ist natürlich das Problem mit den Ressourcen, mit denen man umgeht. Dass man zusehen muss, dass die Studierenden zu ihrem Recht kommen. Man kann es nicht einfach abziehen und sagen: ‚Wir wollen jetzt was Neues entwickeln‘.“ (Eva, K1, 419–422, 1999)

Eine Einschränkung war dadurch gegeben, dass niemand vor Ort war, „der irgendeine Handreichung machen“ konnte. Als besonders schmerzlich für sie selbst empfand sie es, dass sie, um zu forschen, in Pension würde gehen müssen [dabei wurde die Stimme ganz leise, kaum noch vernehmbar].

„Weil ich dann ... dann kann ich meine Kontakte ausbauen, dann kann ich da sein, dann kann ich da und dort arbeiten. Und das ist mir eigentlich ... hier ... nicht in dem Maße ... gelungen – also zum Beispiel so ein Institut aufzubauen für Grundlagenforschung, die wir auch brauchen und die wir zunehmend brauchen.“ (Eva, K1, 413–416, 1999)

Eine kontinuierliche Fortentwicklung sei notwendig, denn irgendwann sei das Feld der Standards abgeerntet. Daher werde sie Forschungsarbeit erst als Pensionärin betreiben. Es ginge doch darum, dass es „eigentlich neue Märkte sind, die erschlossen werden müssen. Aber um so etwas mit Sinn und Verstand zu füllen, ... muss man auch ein geistiges Umfeld schaffen.“ (Eva, K1, 446–448, 1999)

-

Ein wesentliches Merkmal derzeitiger Forschung, die ihr sehr wichtig sei, darauf wies Heike hin, seien die disziplin-übergreifenden Drittmittel-Forschungsanträge.

„Man kriegt jetzt in Deutschland kaum mehr Projekte, die nicht interdisziplinär angelegt sind. Die gesamte Forschung, die ein Problem angeht, die muss immer Leute aus verschiedenen Disziplinen haben. Es gibt auch hier so eine Gruppe ... da sind aus sechs, sieben Fachbereichen Leute zusammen und wir treffen uns jeden Monat und forschen auch zusammen, sodass auch Projekte ...“ (Heike, K2, 615–617, 1999)

-

Sich ständig fortzubilden sei erforderlich, um lehren zu können, betonte Jasmin ausdrücklich,

„und die Forschung ist Fortbildung – das vermittelt Sicherheit. Mir gibt die Forschung Sicherheit, wenn ich vor den Studierenden auftrete, dass ich den Stand der Forschung kenne.“ (Jasmin, K3, 596–598, 1999)

Für Jasmin war neben der Arbeit in ihrer Disziplin die Nachwuchsmobilisierung elementar. In diesem Bereich hat sie sich stark engagiert. Zur generellen Ausrichtung im Arbeitsfeld der Universität befand sie:

„Also Frausein und Hochschullehrerin zu sein ist keine Seltenheit. Das wird akzeptiert. Mhm ... es erleichtert, denke ich, die Arbeit für Frauen, wenn dann auch innerhalb dieser Fachbereiche viele Frauen sind, mit denen man kooperieren kann.

Es gibt auch von den Kollegen eine positive Einstellung zu den Frauen. Die akzeptieren eher Frauen in solchen Fachbereichen als in den anderen, wo es ‚frauenfrei‘ ist, sozusagen.“ (Jasmin, K2, 304–310, 1999)

Im damaligen Bild der Institution jedoch zeigte sich:

„Professorinnen sind noch keine Normalität. Wir sind noch nicht ... das ist immer noch eine Ausnahmeerscheinung. Und das ... ist ja sehr wichtig, die Leitbilder sind sehr wichtig für die angehenden Wissenschaftlerinnen. Wenn sie Professorinnen erleben, erleben sie schlicht und einfach, dass es möglich ist, eine wissenschaftliche Karriere anzustreben.“ (Jasmin, K2, 477–481, 1999)

Dennoch bliebe bei den Studierenden oft die Vorstellung haften, dass diese Professorinnen immer noch Ausnahmen seien und dass es nur Ausnahmefrauen gelänge, dieses Ziel zu erreichen.

Der Betreuung der Studierenden komme große Bedeutung zu, führte Jasmin weiter aus. Und es könne nicht verallgemeinert werden, aber sie vermute, dass Frauen

„größere Schwierigkeiten haben, sich von den alltäglichen Problemen der Studierenden, die an sie herangetragen werden, zu distanzieren – sondern sie nehmen Anteil und versuchen zu helfen.“ (Jasmin, K2, 422–424, 1999)

„Ich möchte auch Folgendes behaupten: dass Frauen sich stärker engagieren in der Betreuung der Studierenden. Die einen sagen, das ist vielleicht dieser mütterliche Impetus. Ich hab da sogar vom Ministerium bei meiner Berufung damals gehört, dass sie sich von den Frauen mehr erwarten. Denn es ist so, dass die Professorinnen sich mehr in der Öffentlichkeit/in der Betreuung engagieren.“ (Jasmin, K2, 417–421, 1999)

Sie habe häufig beobachtet, dass Professorinnen von den Studierenden auch selektiv angesprochen werden, dass sie, wenn sie ein Problem haben, viel eher zu einer Professorin gehen als zu einem Professor (vgl. ebd.). Sie wisse nicht, ob das repräsentativ sei, bemerke aber solche Tendenzen. Insofern seien die Professorinnen stärker in die Betreuung eingebunden, zwangsläufig.

„Wenn ich sehe, wie viele Leute zu mir kommen mit Fragen, ... nicht nur studentischer Natur, nicht (?). Ich denke, das hat auch eine Ursache, dass die vielleicht meinen, bei einer Frau würde man vielleicht ... – also eine andere Erwartung. Die

Studierenden haben auch eine geschlechtsbezogene Erwartung, ja?“ (Jasmin, K2, 436–440, 1999)

Vielleicht sei es die früher als Kind und Jugendliche erlebte Bereitschaft der Mutter, zuzuhören und zu helfen, die möglicherweise generell auf Frauen übertragen worden sei und sich in der Wiederholung der Struktur äußere.

-

Lena fand Wissenschaft schon während ihres Studiums sehr faszinierend und würde vermutlich diesen Weg wieder wählen. Allerdings wären da *„Probleme, die man so im Hochschulwesen hat, die sind schon so, dass man drüber nachdenkt.“* (Lena, K3, 655–656, 1999) Es würde ihr nicht leicht fallen, wenn jetzt junge Mitarbeiter(innen) mit ihren Fragen vor ihr stünden und von ihr einen Rat für eine Hochschulkarriereplanung erhalten wollten.

„Und ich weiß, dass die gut sind und die wollen an der Hochschule bleiben. Dann sag ich auch immer: ‚Also überlegt euch das gut‘. Ich unterstütze die, wenn sie das dann selber wollen. Aber ich sag dann eigentlich auch immer ‚Vorsicht‘, weil ich das Feld für ziemlich problematisch halte [zweimaliges Klopfen unterstreicht das] und ich nicht weiß, ob sie dann letztlich zurechtkommen werden.“ (Lena, K3, 658–663, 1999)

Denn Erfolg sei nicht allein eine Frage des persönlichen Einsatzes – und eben das sei ein Faktum, das man wissen müsse, wenn man plant.

-

Maja erklärte, forschen zu können habe in ihrem Fall vor allem den Vorteil,

„dass es Spaß macht zu forschen ... und dass ich's kann – in dem begrenzten Umfang – jetzt, zur Zeit.

Und Nachteil ist, dass ich den Eindruck habe, dass wir immer mehr verschult werden. Und dass all die Schilderung, die Freiheit von den Universitäten und was man sich immer so vorgestellt hat, das ist's nicht geworden. Man wird also ... reglementiert auf allen Gebieten.“ (Maja, K3, 683–688, 1999)

-

Oda war mehr als ein Jahr in ein Forschungsprojekt eingebunden.

„Das war ein sehr hartes Jahr für mich, ein sehr hartes Jahr.“ (Oda, K0, 479–480, 1999)

„Es ist schon ne Belastung. Ich kann sie jetzt machen. Aber ob ich's in zehn Jahren machen kann, weiß ich nicht.“ (Oda, K0, 470–472, 1999)

„Es gibt trotzdem Sachen, die ich machen will. Und ich denke, ich muss die machen.“ (Oda, K0, 482–483, 1999)

Sie würde einem Wechsel zu einer anderen Universität dann Positives abgewinnen können, „wenn man parallel da auch Forschung machte. Das wäre für mich der Hintergrund.“ (Oda, K0, 461–466, 1999)

9.4 Partizipation und Einflussnahme

Gremienarbeit fordert von Mitgliedern die Orientierung an der Sache und den Einsatz für die Sache, die zur Klärung ansteht. Sie hat inhaltlich mit Problemen zu tun, die nicht immer einhellig zu lösen sind, sondern auch zu kontroversen Diskussionen führen können.

-

Nach Jasmins Meinung dürfe vorausgesetzt werden, dass alle Mitglieder an einer Aus- handlung interessiert sind, aber

„es gibt immer auseinandergelungene Meinungen. Da muss man sich einsetzen, muss begründen. Man muss für Zeit, für Redezeit kämpfen! Das ist nicht einfach. Und manchmal wird das von Kollegen nicht konzediert, dass Frauen sich so offensiv in den Gremien engagieren oder dort tätig sind. Es gibt also subtile Hindernisse. Die sind manchmal auch den Männern nicht bewusst. Die wirken im Hintergrund, aber die wirken doch.“ (Jasmin, K2, 521–528, 1999)

„Ich finde es manchmal ... belastend. Das ist für eine Frau, wenn es ... männerdominiert ist – also für Frau, die als Ausnahme in so einem Gremium sitzt – schon schwierig, sich zu behaupten oder sich wohlzufühlen. Ja und da sind auch die Erwartungen bei den Männern – also dieses traditionelle Bild der Frau – sie soll auf ... Konsens orientiert sein.“ (Jasmin, K2, 508–517, 1999)

Leider sei heute (1999) noch verschiedentlich die Akzeptanz der Zielgerichtetheit und des Durchsetzungswillens von Frauen nicht gegeben. Verhalte sich eine Frau in den Gremien so wie ein Mann, laufe sie Gefahr, als aggressiv zu gelten. Hierbei handelt es sich um ein weiter greifendes Verhältnis, zeigt Gisela Kramer auf:

„Alles, was an männlichen Tugenden dazu gehört, um Macht und Einfluss zu gewinnen, wird von der herrschenden Meinung (also auch von Frauen) für Frauen tabuisiert, indem sie für ein bestimmtes Verhalten – wie hartnäckig, laut, dominant sein (alles Eigenschaften, die den Männern gestattet sind) – als „männlich“ diffamiert werden.“ (Kramer, 1998, S. 53)

Es werde noch ein weiter Weg sein bis zur Normalität, wenn dann

„viele Frauen in den Gremien sind. Und natürlich ändern sich die Quantität und die Qualität der ganzen Interaktion und Kommunikation.“

Und mit anderem Vorzeichen gedacht: Wie würde sich ein Mann in einem Gremium fühlen, wo nur Frauen sind? Er würde sich unwohl fühlen, müsste sich anstrengen, entsprechend zu handeln.“ (Jasmin, K2, 531–537, 1999)

9.4.1 Fokus Berufungssituation

Die Einstellungsvoraussetzungen für Professoren und Professorinnen an wissenschaftlichen Hochschulen einschließlich der vorgegebenen Bedingungen durch Gesetze bzw. Regelungen auf Bundes- und Landesebene sind in Kapitel 3 dargelegt. Sie bilden den Rahmen für die Anforderungen in Berufungsverfahren. Die eigentliche Ausgestaltung des Berufungsverfahrens obliegt den jeweiligen universitären Berufungskommissionen.

„Da ausschließlich den Professorinnen und Professoren die Kompetenz zur Beurteilung der wissenschaftlichen Leistungsfähigkeit der künftigen Professorinnen und Professoren zugeschrieben wird, liegt die Gestaltung des Berufungsverfahrens, z. B. wie die Berufungskommission mit Einladungen, Vorträgen etc. verfährt, weitgehend in deren Ermessen. Hier erfolgt die Kontrolle über Kriterien für die Paßfähigkeit unmittelbar durch die Interaktion der Kommissionsmitglieder und der Bewerber und Bewerberinnen.“ (Zimmermann, 1998, S. 137f)

Grundsätzlich gelte ja die Forderung nach ‚Gleichstellung bei gleicher Qualifikation‘ in den Berufungsverfahren, sagte Heike. Aber

„gleiche Qualifikation ... wird viel weniger berücksichtigt, als man sich das denkt. Berufungskommissionen werden so zusammengestellt, ... dass der Kollege, ... (der jetzt einen Freund von irgendwoher holen will) ... dann weiß, er hat da Unterstützung. Man sucht die Gutachter entsprechend aus. Die wissen meistens schon, was sie schreiben müssen, egal wie gut oder wie schlecht [lacht leicht] der ist. Also es ist im Grunde – diese ganze Berufungskommissionsgeschichte – sie ist so was ... ja, Ungerechtes.“ (Heike, K2, 783–791, 1999)

Sie kenne das schon seit Jahrzehnten, und es habe sich wenig geändert.

„Im Grunde steht meistens vorher fest, wer die Stelle kriegt. Und die Chancen für Leute, die nicht so ganz Favoriten sind, die entstehen immer nur, wenn die Kommission zerstritten ist. [offeneres Lachen] Es kommt auch schon häufiger vor, dass die eine Hälfte sagt ‚den wollen wir‘ und die andere Hälfte ‚den‘. Und können die sich nicht einigen, nimmt man oft dann einen dritten. Und so kommt dann vielleicht auch mal eine Frau [mokantes Lächeln] zum Zuge, ... die dann so ne Notlösung ist, weil die Streithähne sonst sich nicht zusammenraufen können.“ (Heike, K2, 800–806, 1999)

„Mit Gutachten kann auch viel kaputt gemacht werden – auch bei einem, der gut ist.“ [spöttisch] (Heike, K2, 794–795, 1999)

Jasmin berichtete, dass es durchaus Bemühungen gegeben habe, mehr Wissenschaftlerinnen zu berufen. Doch von der Reichweite der Quote, meinte sie, sei nicht zu viel zu erwarten. Sie führe zur Berücksichtigung von Frauen, aber die Wirkung der Quote höre oft dann auf, wenn es darum gehe, wer auf den 1. bzw. 2. Platz kommt.

„Gut. Es gibt auch Versuche, Frauen aus der zweiten Position zu berufen. Aber in der Tat: Die Quote wirkt bis dahin, dass Frauen bei den Bewerbungsverfahren berücksichtigt werden. Das ist schon eine große Hilfe.“ (Jasmin, K2, 780–784, 1999)

Diese Ausführung verweist darauf, dass trotz der größeren Beteiligung von Frauen an Berufungsverfahren weitere wichtige Merkmale letztlich den Ausgang des Verfahrens bestimmen, dass bei der Rekrutierung die eigentliche Bedeutung erst dem folgenden Schritt, der Bewertung der Passfähigkeit (vgl. Zimmermann, 2000, S. 64), zukommt.

-

Franca war häufig Mitglied in Berufungskommissionen gewesen und klopfte zur Bekräftigung mehrfach auf den Tisch, als sie darlegte:

„Also wenn ne Frau heute in Unterlagen ne Menge zu bieten hat und entsprechend im Kolloquium/Vortrag gut ist, ... dann hat sie genauso reelle Chancen wie ein Mann!“

Richtig. Sie muss auch ansprechend sein. Sie ... sicher, ... ne Frau wird anders beurteilt ... auch von ihrem Frauenkolleg, nicht nur von den Männern. Es werden andere Anforderungen an sie gestellt. Sie muss ne Idee noch besser sein als die Männer. Und dann hat sie aber in jedem Fall ne Chance. Dann kommt sie auf die Liste, auch heute. Nicht nur wegen der Frauenquote.“ (Franca, K1, 682–691, 1999)

Während sie an dieser Stelle für eine Frau im Berufungsverfahren anfangs noch – gute Leistungen vorausgesetzt – genauso reelle Chancen sah wie für einen Mann, wurde dies anschließend gleich ad absurdum geführt, als von ihr erläutert wurde, dass von einer Frau eben nicht nur eine gleich gute Leistung erwartet werde, sondern bessere Leistung, um zum Ziel zu kommen. In diesen Äußerungen können Erfahrungen aus früheren Zeiten mitgeschwungen haben, in denen Frauenberufungen sehr selten bzw. nur schwer zu erreichen waren. Möglicherweise gibt die Bemerkung, Frauen müssten „ne Idee noch besser sein“, die gemachten Erfahrungen wieder, dass Frauen immer mehr abgefordert wurde – früher der Verzicht auf Ehe und Kind und nun das Mehr an Leistung.

-

Von Vanessa wurde als allgemein bekannt herausgestellt, dass selbst bei eigentlich guten Chancen ein positiver Ausgang für den/die Bewerber(in) nicht sicher sei, denn

„jeder kennt die Strategien, wie man unbeliebte und ungewollte Kandidaten und Kandidatinnen ... nicht bekommt“.

„Ein Kollege hat mal gesagt: ‚Bei gleicher Qualifikation werden immer die Männer vorgezogen. Also machen Sie sich da keine Illusionen. Die frauenfreundlichsten Männer in der Theorie werden (...) zu Vertretern männlicher Interessen, wenn es um konkrete Positionen geht.‘“ (Vanessa, 1997)

Sie bestätigte damit, dass mit dem Erreichen der Bewerbungsphase zwar ein Stück des Weges bewältigt ist, der Ausgang dennoch unsicher bleibt. Beim Vorliegen zweier Bewerbungen könne doch „durch zusätzliche Formulierung eines erwünschten Schwerpunkt[es]“ (Carolin, 1997), der zuvor nicht genannt worden war, sich ein Vorteil für einen der Bewerber ergeben.

Die Frage an Lena war, welche Kriterien besonders förderlich waren, als es um die Berufung ging, welche bei der Berufung gezählt haben: Eigeninitiative, Strategie, eventuell Fachrichtung?

„Das Einzige, was bei Berufungen [kurzer Lacher] heutzutage wichtig ist, irgendwelche wichtigen Leute [zu kennen], die die Stellen besetzen. Da zählt auch keine Qualität und nichts, das ist völlig unerheblich. Die Kriterien werden so gemacht, dass sie auf das, was man gerade will, passen.“

Und ein großes Problem in Berufungsverfahren, glaub ich, also ein ... Problem, das alle haben – nicht nur die Frauen, auch die Männer, die jüngeren vor allem – das ist so ein überalterter Mittelbau. Also die so 50-Jährigen, ... vielleicht sind sie inzwischen 58, die von den Stellen nie weggekommen sind und jetzt Angst davor haben, einen Chef oder gar eine Chefin zu kriegen, die plötzlich den Laden für die letzten zehn Jahre noch umkrepeln könnte. Die versuchen das zu verhindern (ja?). Sie sitzen ja mit in den Berufungskommissionen. Sie können ne Menge Einfluss auf die Studenten nehmen, weil sie die gut kennen.“

Es ... es gibt verschiedene Punkte unter diesem Blickwinkel. Also einerseits ist der Einfluss der Studenten nicht unerheblich, weil sie ein eigenes Votum abgeben können. Zum andern ... hängt natürlich vieles bei der Begutachtung der Arbeiten von den ausgewählten Gutachtern ab – was die Kollegen in der Kommission aber ganz genau wissen. Da weiß jeder ganz genau, wer was schreibt.“ (Lena, K3, 298–346, 1999)

Während die Bewerbungen auf eine C1-, C2- und C3-Stelle vielfach problemlos verliefen, spielten nach Lenas Erfahrungen Kontaktpersonen, die eine Empfehlung aussprechen, bei der Bewerbung auf eine C4-Stelle eine ganz wichtige Rolle.

Heike zog einen Vergleich zu den USA. Dort gelte die Quote für alle Berufe und dies habe zu einem Frauenanteil von fast 40 % geführt. In der Überblendung auf die hiesigen Verhältnisse bedeute das:

„Ohne feste Quote werden wir nicht sehr viel weiterkommen.

Alle sagen zwar, Frauen müssten gefördert werden, aber wenn es dann drauf ankommt, passiert das doch nicht. Und ... Ich bin ein fester Anhänger der Quote, bis dann eine Parität entstanden ist.“ (Heike, K2, 199–215, 1999)

9.4.2 Auswirkungen geringer Frauenbeteiligung

Angesichts des niedrigen Frauenanteils laufen Interaktionen unter erschwerten Bedingungen ab. Das größte Problem sei, berichtete Gabi,

„es sind meist sehr viel weniger Frauen da als Männer. Heute z. B. Frau XXX. Und sonst, im größeren Gremium, bin ich die einzige andere Frau.“ (Gabi, K2, 532–533, 1999)

„Ja und ich hab den Eindruck, dass mein Problem darin besteht, dass ich mich an die Standards der Männer ... anpassen ... muss ... [verlangsamt und betont], in Fragen der Präsenz, der Produktion von irgendwas, von wissenschaftlichen Ergebnissen ... also ...“ [leichtes Aufstöhnen]. (Gabi, K2, 556–560, 1999)

Es sei überhaupt, sagte Gabi, sehr viel Stillstand eingetreten [jetzt schleppend],

„das hm ... hat bewirkt, dass ... hm ... im Bewusstsein vieler die Vorstellung ist – grad auch meiner männlichen Kollegen – wir kriegen jetzt keine Stellen, weil die Frauenförderung am Zuge ist. Wir müssen umso mehr Dampf und Power machen.

Das wirkt sich wiederum auf die Frauen schlecht aus, weil ... hm ... schon ... gar nicht mehr so viel dafür getan wird, gar nicht mehr so viel Augenmerk darauf gelenkt wird, dass Frauen zum Zuge kommen. Besonders ... beeindruckend ist es ja nicht, was da in den letzten Jahren ... herauskam.“ (Gabi, K2, 843–851, 1999)

Karins Antwort auf die Frage, ob die Einflussmöglichkeiten, die Frauen Ende der 1990er-Jahre in Gremien gegeben waren, ausreichten, um zu einem Gleichgewicht in der Berücksichtigung von Männer-/Fraueninteressen zu kommen, lautete:

„Hm, ... ich glaube nicht. Aber ich denke, das liegt daran ... Also der eine Punkt ist der, dass ich ... meine, man muss institutionell schon eine höhere Machtposition haben, um weiterzukommen. Also ne C4 wär mir aus dem Grunde schlicht und einfach lieber als ne C3. Persönlichkeitsmäßig, denk ich, kriegt man das also im Laufe der Zeit zunehmend besser hin.“ (Karin, K3, 704–708, 1999)

„Also ... hm ... ich bin gar nicht so optimistisch. Es wäre ganz schön. Ich nehme immer noch sehr viele Schwierigkeiten wahr. Das liegt daran, dass Frauen sich anders verhalten. Und es ist manchmal ... nicht unbedingt leichter mit Frauen. Also sagen wir mal, Männer haben einfach gelernt, besser miteinander im Hinblick auf Arbeit zu kommunizieren. Die networks funktionieren ganz toll, sodass es mich schon fast neidisch macht.“ (Karin, K3, 723–727, 1999)

-

Eine Selbstregulierung beim Problem der Frauenminderbeteiligung ist nach Jasmin so bald nicht zu erwarten. Die Bemühungen der Universität, durch Schnupperstunden bei Schülerinnen das Interesse für ein Studium zu wecken und darüber hinaus Mut zu machen, diesen Weg einzuschlagen, seien zu begrüßen. Aber

„das Problem, das wir erleben, ist sehr früh angelegt – in der Sozialisation der Mädchen. In der familiären Sozialisation und in der schulischen Sozialisation – in den dortigen Orientierungen, die vermittelt werden und die dann ..., die wir dann übernehmen.“ (Jasmin, K2, 332–335, 1999)

Wenn später im Arbeitsleben das Umgehen mit Schwierigkeiten unumgänglich sein wird, dieser Bereich aber in der Sozialisation ausgespart bleibe, könne sich das sehr nachteilig auswirken. Deshalb sei eine wesentlich frühere und breitere Schulung mit dem Ziel der Förderung von Selbstsicherheit und Selbstbehauptung zu befürworten.

Nachteilig für Frauen (und auch für Männer) können sich nach Jasmins Einschätzung solche Entwicklungen auswirken, die durch persönlich nicht zu beeinflussende Faktoren eintreten. Jasmin griff ein Beispiel auf:

„Krisen auf dem Arbeitsmarkt und die dadurch verstärkte Konkurrenz verdrängen Frauen aus Positionen bzw. entmutigen sie.“ (Jasmin, K2, 349–350, 1999)

Frauen seien Konkurrenzkämpfe nicht gewöhnt; sie seien nicht gewappnet für diese Art der Auseinandersetzung und zögen sich eher zurück.

-

Die Erwartung, dass sich für Frauen mit dem erleichterten Zugang zu Universitäten auch ihr Anteil an Professor(inn)enstellen erhöhen und sich dadurch ihre Mitwirkungsmöglichkeiten vergrößern würden, hat sich bisher nicht (wie erwartet) erfüllt. Der Frauenanteil verbesserte sich erst spät und nur in kleinen Schritten. Die Situation könne sich für Frauen nur ändern, so Vanessa, wenn *„der Anteil von Frauen ... beträchtlich erhöht wird, beträchtlich [fest, bestimmt] ... insbesondere [betont] in den Fächern, die sich da noch besonders schwer tun.“ (Vanessa, 1997)*

-

Für die Mitarbeit an Schaltstellen werden einsatzbereite Menschen gebraucht. Aber wie von Jasmin ausgeführt wurde,

„es reicht nicht aus, wir sind da ... noch stärker unterrepräsentiert als an der Universität.“

Hintergründe: Frauen sind nicht so bereit, in diese ... ‚Männerkulturen‘ hineinzugehen; ... dort [gibt es; E. G.] andere Kommunikationsstile. Frauen denken anders, sprechen auch anders – das wird nicht immer mit Toleranz oder als legitim angesehen. Es wird erwartet, dass man sich anpasst. Frauen sind nicht in Netzwerke eingebunden in der wissenschaftlichen community, nicht so stark wie Männer – das kommt auch zum Tragen in diesem Bereich der Gremien. Da ist viel Netzwerkarbeit. Und Frauen haben diese Möglichkeiten, diese sie tragenden Netzwerke nicht.“ (Jasmin, K2, 491–502, 1999)

Die fest etablierten Strukturen und Verhaltensweisen im Universitätsbetrieb würden Frauen wenig Spielraum lassen – wesentlich leichter wäre es, befand Jasmin, im Team mit anderen Frauen aufzutreten und nicht als Einzelkämpferin.

-

Ein wenig ratlos wurde von Oda auf die Frage nach Unterstützung geantwortet:

„Netzwerke – eh ... wie kann ich sagen? Es gibt sicherlich informelle ... hm, ... wie stark die Frauen da teilnehmen ...? Wir Frauen haben also keine informellen Netzwerke. Ich meine: Es gibt ja gar nicht so viele Frauen. Aber sicherlich gibt es ... – aber es ist mehr auf Freundschaftsbasis, weil es einzelne Personen sind – sind gar nicht so viele.“ (Oda, K0, 435–439, 1999)

Derartige Verbindungen seien in der Studienzeit geknüpft und danach locker weitergeführt worden; sie konnten aber nur selten mit speziellen Informationen behilflich sein.

-

Eine der wichtigsten Ressourcen in der heutigen Zeit, betonte Jasmin, seien Informationen.

„Und wenn Frauen von Informationen/Zugangsinformation ausgeschlossen sind (oder Zugangsschwierigkeiten haben), sind sie benachteiligt in diesem Bereich. Es gibt zu wenig ... Gegenstrukturen für Frauen.“

Frauen müssen sich zusammentun und komplementäre, ergänzende Netzwerke aufbauen. Das gibt es noch nicht. Also da würde ich ein ... einen Bereich der Benachteiligung ausmachen.“ (Jasmin, K2, 732–738, 1999)

Kontakte zwischen männlichen Kollegen gebe es häufiger. Die Frauen müssten dementsprechende Strukturen noch aufbauen. Das sei ihnen bisher in vergleichbarem Umfang noch nicht gelungen – jedenfalls nicht im eigenen Arbeitsumfeld der Hochschule.

Überregionale Zusammenschlüsse

Zusammenschlüsse, deren Ursprünge der Erfahrungsaustausch untereinander waren und die sich aus kollegialen und freundschaftlichen überregionalen Frauenkontakten

entwickelten – die zurück bis in die 1980er-Jahre reichen –, hatten sich beispielsweise in NRW vom Arbeitskreis zu einer „Selbsthilfeeinitiative von Wissenschaftlerinnen“ weiterentwickelt (vgl. Stahr, 1990). Nach kontinuierlichem Informationsaustausch wurde die Selbsthilfeeinitiative mit dezidiert formulierten Forderungen und Vorschlägen zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen für Frauen an Hochschulen und zur Erhöhung des Frauenanteils am wissenschaftlichen Personal an den Hochschulen in Nordrhein-Westfalen vorstellig (vgl. Stahr in: Schlüter, 1990, S. 29).⁹³ Mit seinem Einfluss hat sich der Arbeitskreis Wissenschaftlerinnen NRW Gehör auf der makrostrukturellen Ebene verschaffen können. Erfolge schlugen sich in Entscheidungen und gesetzlichen Bestimmungen nieder, brauchten in der Regel aber eine lange Zeit bis zu ihrer Umsetzung. Das waren wichtige Schritte. Heide Pfarr weist in diesem Kontext darauf hin, dass einzelne Personen solche entscheidenden Veränderungen nicht herbeiführen könnten.

„Sozialwissenschaftliche Studien bestätigen uns: Vereinzelt können entscheidende Veränderungen nicht herbeiführen. Dazu muß es eine Mindestmenge abweichender Individuen geben, eine „kritische Masse“ muß erreicht sein. Unter 40 % hat eine Gruppe kaum eine Chance, die Institution, ihr Umfeld mitzugestalten und die Berücksichtigung auch ihrer Interessen durchzusetzen.“ (Pfarr, 1997)

Diese Aussage wird durch Ergebnisse gestützt, die in den letzten Jahren von der Konfliktforschung vorgestellt wurden (vgl. Dittmer, 2007; Engels/Gayer, 2011).

9.4.3 Konfliktkonstellationen

Forschung zu betreiben ist notwendig, um in der Zusammenarbeit mit jungen Menschen diese Generation mit notwendigen Kenntnissen für einen weiteren gesellschaftlichen Aufbau auszustatten.

Doch die Lehre wird meist „weniger ... ernst genommen.“ Bei Bewerbungen, das war Heikes Erfahrung, würde nur nach der Anzahl der Publikationen geschaut. „Die Lehre, die Qualität der Lehre ... spielt keine Rolle.“ (Heike, K2, 532–533, 1999) Da habe niemand gefragt, ob man gute Seminare mache, nicht nach der Anzahl der teilnehmenden Studierenden und auch nicht nach dem Erfolg besonderer Projekte.

⁹³ Ingeborg Stahr bezieht sich hier auf die Veröffentlichung in: Arbeitskreis Wissenschaftlerinnen NRW, 1981, S. 5.

Heikes Enttäuschung über fehlende Anerkennung der erbrachten Leistungen bezog sich weniger auf imaginäre Berufungssituationen, sondern auf eine allgemein anzutreffende Minderbewertung der Funktion ‚Vermittlung‘.

9.4.3.1 Die Verbindung von Lehr- und Forschungstätigkeit

Grundsätzlich bestand die Aussicht, Fördermittel für Forschungsaufgaben zu erhalten, berichtete eine Professorin aus dem geisteswissenschaftlichen Bereich, und es habe definitiv die Möglichkeit gegeben, erhebliche Drittmittel für ein größeres interessantes Forschungsprojekt zu bekommen – mit der üblichen Bindung an Fristen und der Verpflichtung zur Publikation der Forschungsergebnisse.

„Und um das zu gewährleisten – jeder ist ja auf seinen wissenschaftlichen Ruf angewiesen – muss man einfach eine gewisse Infrastruktur haben.“ (Jasmin, K2, 661–663, 1999)

An Sparmaßnahmen habe es dann gelegen, dass das dafür notwendige Personal nicht zur Verfügung stand und ohne derartige Unterstützung die ordentliche Abwicklung des Auftrages nicht zu gewährleisten war. Deshalb zögen *„sich viele Leute aus der großen Forschung zurück, weil sie nicht die Mittel haben, um Mittel zu kriegen.“ (Jasmin, K2, 681–682, 1999)*

-

Für Karin scheiterte die Durchführung eines Forschungsauftrages faktisch daran, dass sie ‚allein daran arbeitend‘ das Pensum nicht hätte schaffen können.

„also im Grunde müsste man ne Assistentenstelle haben, um jemanden zu haben, mit dem man gemeinsam so einen DFG-Antrag ausarbeitet. Ich kann das allein nicht und hab allein nicht die Zeit. Das krieg ich nicht mehr in meinen Alltag. Und das bedrückt mich eigentlich, dass das nicht geht, dass das so schwierig ist.“ (Karin, K3, 994–1000, 1999)

-

Ein wichtiger Punkt, berichtete Lena, der sie bisher davon abgehalten habe, sich auf ein Forschungsprojekt einzulassen, sei der Gedanke daran, dass eine mit nur ein oder zwei Helfer(inne)n erstellte Projektarbeit nicht konkurrieren könne mit den Arbeiten von Kolleg(inn)en anderer Universitäten, denen ein größerer Mitarbeiter(innen)stab zur Verfügung stehe.

„die Relation stimmt hier nicht im Vergleich mit anderen Universitäten, die viel besser ausgestattet sind und viel mehr ..., personell mehr Möglichkeiten haben als wir.“ (Lena, K3, 699–701, 1999)

Da schwingt die Sorge um ihren Ruf als Wissenschaftlerin mit. Sie habe es vorgezogen, mit Artikeln und Vorträgen an die Öffentlichkeit zu gehen.

9.4.3.2 Informationsaustausch und Arbeitszeitstrukturierung

Informationsaustausch sei heute das A und O, betonte Oda. Nicht informiert zu sein bzw. zu werden, sei eine fast normale Benachteiligung und eine Sache der Identifikation. *„Die Männer unter sich identifizieren sich ganz anders, als wenn eine Frau da ist. Das ist schon ein bisschen fremd. Das Fremde ist ein bisschen gefährlich [lacht amüsiert auf], nicht?“ (Oda, I, 658–661, 1999)* Zur positiven Seite eines Informationsaustausches zähle, dass man Tipps bekomme, z. B. über freie Stellen, und dass man sich verabreden könne für gemeinsame Veröffentlichungen oder zur Planung interdisziplinärer Veranstaltungen. Sie habe sich anfangs als nicht richtig zugehörig gefühlt und habe den Austausch im beruflichen Feld vermisst. Außerhalb zu stehen werde von den Kolleg(inn)en allerdings nicht bewusst arrangiert. Wenn Frauen ausgeschlossen seien, würden sie nicht explizit ausgeschlossen. Sie gehörten einfach nicht dazu, weil beispielsweise ihre Arbeitszeit anders organisiert sei.

Dies, das stellte sich im Laufe der Erhebung mehrfach heraus, ist ein Punkt, der einer Frau mit Familie (weit weniger den männlichen Kollegen) eine Teilnahme an Besprechungen oder Treffen oft schwer macht oder ganz verwehrt.

-

Die Randposition könne durch einen räumlich weit abliegenden Arbeitsbereich verursacht werden, durch die Einzelstellung als Frau in einem Fachbereich oder die aktiven Zeiten von Kolleg(inn)en an unterschiedlichen Wochentagen.

„Das ist nicht so, dass ich ... völlig isoliert war, aber ich hatte nicht die Netzwerke, die umfangreichen Netzwerke, die man eigentlich ..., die man leicht erstellen kann im Grunde (ja?), wenn man mobil ist und nicht für die Familie sorgen muss und ... und keine Frau ist [temperamentvoll].“ (Jasmin, K2, 278–282, 1999)

-

Immer wieder sei es die Komponente Zeit gewesen, die Jasmin bei Zusammenkünften im kleineren oder größeren Rahmen Schwierigkeiten bereitet habe und auf die sie als

„Familienfrau“ reagieren musste. Das Ergebnis sei gewesen, dass sie häufig bei Tagungen nicht geblieben sei,

„nicht für die ganze Dauer, ... oder noch zum geselligen Beisammensein. Vortrag – dann weggefahren, ... keine Übernachtungen außerhalb.“

Aber informelle Netzwerke entstehen ja dort. ... Das hatte ich nicht! Über diese informellen Kontakte gehen sehr viele Informationen. Man kann sich verabreden für Veröffentlichungen ... Das war also für mich – und ich denke, das kommt häufig vor bei Frauen – war das nicht vorhanden.“ (Jasmin, K2, 259–275, 1999)

Diese Erfahrung, dass viele Informationen für sachgerechtes Arbeiten wichtig sind, setzte Jasmin bewusst in Beratung und Hilfestellung für ihre Studierenden um.

Anhand der Begriffe Frauenförderung (dieser Begriff im Besonderen) und Gleichstellung gab es manche Diskussion, kam aber selten zu einer Zusammenschau unterschiedlicher Argumentationslinien. Meinungsverschiedenheiten führten teilweise auch dazu, dass Kolleginnen sich gegen Kolleginnen stellten. Allein der Begriff ‚Frauenförderung‘ sei problematisch, so Jasmin, impliziere er im Grunde doch, dass Frauen defizitär seien – eine

„Überzeugung, weit verbreitet, direkt oder indirekt. Ich denke, es gibt zur Zeit keinen Weg außer dem der formalen, institutionalisierten ... Öffnung von Wegen für Frauen.“ (Jasmin, K2, 811–814, 1999)

Und es sei erstaunlich, wie viele Studentinnen sich *„mit dieser Thematik noch nie auseinandergesetzt hätten.“* (Jasmin, K2, 787–788, 1999) Erstaunlich deshalb, weil es um die Arbeitsplätze gehe, die sie selbst nach Abschluss ihrer Ausbildung einnehmen möchten. Möglicherweise werde dies von ihnen als (noch) nicht problematisch angesehen. Es könne aber auch sein, dass es die Negativbefrachtung der Begriffe sei, die davon abhalte, Stellung zu beziehen.

Die Einbeziehung der Studentinnen/jungen Wissenschaftlerinnen in die Maßnahmen zur Gleichstellung und in die Belange der Quotendiskussion, so von Heike Kahlert gefordert (vgl. Kahlert, 2012, S. 59), müsse bereits in der Qualifizierungsphase ansetzen; die Fokussierung allein auf die Spitzenpositionen greife zu kurz.

„Die Quote sehe ich als einen ersten Schritt. Die Quote legitimiert einen Anspruch. Quote ist ein Instrument, das ... das Problem nicht ganz lösen kann.“ (Jasmin, K2, 763–773, 1999)

Es gäbe aber kaum andere, bessere Möglichkeit als diese, war Jasmins Einschätzung, es müsse aber mehr getan werden. Es müssten noch andere Instrumente dazukommen – und es müsse viel in den Köpfen passieren.

„Also von der Quote würde ich nicht absehen.“ (Jasmin, K2, 774, 1999)

„Aber die Frauen müssen sich auch selbst engagieren – können sich engagieren, wenn sie sich erst mal bewusst sind über ihre Situation. Wir wirken über die Bildung, über Inhalte. Es gibt auch Männer, die in diesem Bereich arbeiten. Die Frauen, die da sind, müssten alle dafür etwas tun. Aber nicht alle Frauen sind per se auch engagiert in dieser Frage.“ (Jasmin, K2, 815–823, 1999)

Auf zwei mögliche Gründe für die Zurückhaltung von Frauen in dieser Frage verwies schon vor Jahren Annemarie Bauer (Bauer/Hausen, 1993, S. 63). Zum einen sei das relativ junge Problembewusstsein noch nicht sehr ausgeprägt gewesen, zum anderen habe die eigene exponierte Stellung eventuell blind gemacht für mögliche Barrieren, an denen andere gescheitert seien. Dass ein Erfahrungsaustausch durch die relative Vereinzelung von Frauen an der Universität vielfach erschwert sei, träfe auch viele Jahre später noch zu.

9.4.4 Zur Kombination von Berufs- und Privatleben

Die Zugangs- und Teilnahmebedingungen zum Berufsfeld Professor(in) sind für Männer und Frauen gleich. Auch die damit verbundenen Anforderungen ‚hohe berufliche Qualifikationen‘, ‚Flexibilität‘ und ‚Verantwortung‘ stellen sich Männern und Frauen als Professoren und Professorinnen in gleichem Maße (s. Kap. 3.3; Knapp, in: Knapp/Wetterer, 1992, S. 290f).

Doch die Überladung „*der Berufsrolle des Hochschullehrers mit Erwartungen und Arbeitspflichten kollidiert für Frauen grundsätzlicher und härter mit ihren Familienwünschen als für Männer*“ (Bauer, 1993, S. 69). Insbesondere die extreme „*Verfügbarkeitserwartung*“ mache es Frauen schwer, Führungspositionen anzustreben und zu erreichen (vgl. ebd., S. 101f).

Während für Männer die Beteiligung am Erwerbsleben nach einer Familiengründung (mit Kindern unter 18 Jahren) „*weitestgehend unabhängig vom Heranwachsen der Kinder*“ verlief (Mikrozensus 2011), „*beeinflussen Familiengründung und Kinder das Erwerbsverhalten von Frauen stark*“ (ebd.). Beide Bereiche miteinander zu vereinen, war Hochschullehrerinnen über Jahrzehnte hinweg nicht möglich (Zölibatbestimmung), oder gestaltete

sich in der Folgezeit schwierig, wenn gesellschaftliche Erwartungen Rollen bestimmten und einengende Verhaltensweisen einforderten. Erst unter den in den 1940er-Jahren geborenen interviewten Professorinnen sind die ersten Eheschließungen zu verzeichnen (4 von 14, davon 2 wieder geschieden) und sie haben Kinder (4).

Inzwischen verzichteten junge Wissenschaftlerinnen häufig auf Familie und/oder Partnerschaft (oder stellen den Kinderwunsch zurück) zugunsten des beruflichen Werdegangs (vgl. Rabe-Kleberg, 1993).

9.4.5 Tiefe Eingriffe in das private Leben

Als Folge der frühen Einschränkungen und der Schwierigkeit, in Hochschulen/Universitäten Fuß zu fassen, gab es nur wenige weibliche ordentliche Professoren. Selbst nach offizieller Aufhebung der einengenden Bedingung, der Zölibatsklausel⁹⁴, bewirkte der nachwirkende gesellschaftliche Druck, dass Kinderlosigkeit und Partnerlosigkeit der Hochschullehrerinnen auch in den 1950er- und 1960er-Jahren noch die Regel waren.

Unter Berücksichtigung der damals von Frauen (nicht von Männern) geforderten Ehelosigkeit, wenn sie im pädagogischen Berufsfeld tätig sein wollten, musste damit gerechnet werden, dass sich erst unter den Ende der 1930er-Jahre geborenen interviewten Professorinnen die ersten verheirateten finden lassen würden.

Abbildung 40: UGH Essen: Die familiäre Situation der befragten Professorinnen

Kohorte	Prof. ♀	ledig	verheiratet	Lebenspartner	geschieden	Kind/er	Adoptivkind
1910-er	1	1	-	-	-	-	-
1920-er	-	-	-	-	-	-	-
1930-er	4	3	-	1	-	-	1
1940-er	4	-	2	-	2	4	-
1950-er	4	-	4	-	-	3	-
1960-er	1	-	-	1	-	-	-

Abbildung 40 ist zu entnehmen, dass tatsächlich erst den Frauen der 1940er-Kohorte beides gleichzeitig möglich war: Ehe/Mutterschaft und Beruf im wissenschaftlichen Feld.

⁹⁴ Die Zölibatsklausel war bis 1950 gültig, wurde aber noch bis 1954 weitergeführt.

9.4.5.1 Langlebige Auswirkungen

Wie weitreichend arbeitsrechtliche Bestimmungen wie die Zölibatsklausel in der Auswirkung auf die Lebenseinstellungen war, zeigte sich einer 1937 geborenen Frau. Sie war gerade promoviert und mit ihrer Habilitationsschrift befasst.

„Ja, also diese ganzen Bücher da“, sagte Danas Freund, als er zu Besuch war, „die kannst du dann ja wohl alle ... verbrennen.“ (Dana, KI, 451–452, 1999) Für ihn stand außer Frage, dass sie als Frau nach der Heirat ihren Beruf aufgeben und sich ganz der Familie widmen würde. Damit wurde auf eine häufig getroffene Regelung verwiesen, *„die dem männlichen Geschlecht nicht allein berufliche Vorteile, sondern damit auch gesellschaftliche Statusvorteile [ermöglicht; E. G.], vor allem dann, wenn Ehefrauen auch die gesellschaftlichen Erwartungen an sie als Karrierebegleiterinnen erfüllen.“ (Schlüter, 2009, S. 20f)*

Mit einer Lösung dieser Art konnte sich Dana nicht anfreunden.

„Das war so die Grundauffassung. Und dann war mir klar: Nee, so nicht! Das kann ich nicht.“ (Dana, KI, 454–455, 1999)

So entschied sie sich ihrer eigenen Zielsetzung entsprechend gegen die Ehe und für eine wissenschaftliche Karriere.

9.4.5.2 Familienplanung oder Verzicht

Junge Wissenschaftlerinnen, denen Karriere und Familiengründung wichtig ist, müssen beides zeitlich aufeinander abstimmen. Mit der Vorstellung, für den Kinderwunsch die Phase zwischen Promotion und Habilitation einplanen zu können, ist eine Zeit besonderer Belastungen angesprochen, die diese Qualifikationsphase zwangsläufig mit sich bringt. Die Realisierung des Kinderwunsches kann auch auf die Zeit nach der Habilitation verschoben werden, was aufgrund des dann fortgeschritteneren Alters u. U. zu einer Risikoschwangerschaft (vgl. Mink, 2006) führen kann.

„Für die Frauen im sog. ‚gebärfähigen Alter‘ gilt nach wie vor, daß die ‚Frauenfrage‘ eine ‚Kinderfrage‘ ist. Sie rücken nicht in dem für das männliche Geschlecht üblichen Gleichschritt die Karriereleiter hinauf. Frauen müssen Lücken und Verzicht in ihrem Berufsweg einplanen; es sei denn, sie wollen auf Familie verzichten.“ (Limbach, 2005, S. 12)

Vielfach war die allgemeine Haltung der Öffentlichkeit gegenüber den in den 1940er- und 1950er-Jahren geborenen Wissenschaftlerinnen noch wenig aufgeschlossen bis abwehrend und Hilfestellung sehr selten.

-

Auf die Frage, ob der Berufsweg die Familienplanung beeinträchtigt habe, wurde so geantwortet:

„Doch, das hat ... Das hatte ganz sicher zur Folge gehabt, dass ich keine Kinder hab.“ (Eva, KI, 781–782, 1999)

„Ich habe mich eines Tages für die berufliche Seite entschieden. Das war auch ein bisschen hart. Das ist auch immer schwierig mit einem Partner auszufechten und da er selbst ... Aber er wollte natürlich seinen Beruf auch nicht aufgeben. Und so haben wir uns dann entschieden, das eben so zu machen, wie wir es gemacht haben.“ (Eva, KI, 784–789, 1999)

Die einzelnen Ehepartner(innen) verfolgten wie vereinbart fortan ihre beruflichen Ziele, was wegen der unterschiedlichen Berufsfelder zur Folge hatte, dass sie immer weit entfernt voneinander wohnten.

„Wir haben nie am selben Ort gelebt, ... man musste sich verabreden, um sich zu treffen. Und wir mussten immer fahren, um uns zu treffen.“ (Eva, KI, 10–11, 1999)

Ein Achselzucken unterstrich Evas Zwiespalt, weil mit der Entscheidung, als Doppel-Karrierepaar zu leben, zugleich die Entscheidung gegen Kinder gefallen war.

9.4.5.3 Die angepasste Lebensformung

Der ganze Lebensweg werde von der Verpflichtung beeinflusst, für die eigenen Kinder sorgen zu müssen, berichtete Birgit. Die Lebensumstände würden sich ganz erheblich ändern, wenn man Kinder großziehe. Immer gehe das Kind vor, „*und dann müssen Sie für das Kind da sein.*“ (Birgit, KI, 850, 1999) Das hat dieser jungen Frau viel Kraft und Zeit abgefordert. Bezogen auf den Qualifikationsweg habe sie eigentlich weiter sein können, so ihre Aussage. Sie wisse wirklich, was Beruf und Familie kosten, zumal sie diese Aufgabe zu einem späteren Zeitpunkt ohne Partner bewältigte.

-

Franca (1930er-Kohorte) äußerte sich heftig, als das Interview auf die Möglichkeit eines Nachteilsausgleichs für Frauen kam, die aufgrund ihrer Rolle als Mutter Doppelbelastungen ausgesetzt seien. Sie äußerte sich sehr bestimmt:

„Da bin ich auch gegen: einen Ausgleich zu schaffen, ... in irgendeiner Form. Ich wäre also trotzdem für die harte Linie. Wenn die Frau was leistet, dann kommt sie auch weiter. Und sie soll ruhig den gleichen Bedingungen ausgesetzt sein. Frau soll nicht meinen, sie hätte einen Bonus dadurch, dass sie Frau sei und dann auch noch Hausfrau und Mutter und ... Ehegattin spielen darf – und trotzdem noch die große Wissenschaftlerin.“ (Franca, KI, 451–458, 1999)

Bei der Bewertung dieser Aussage müssen Francas Lebensalter und die für sie gültig gewesenen Bedingungen (u. a. Zölibatsklausel), die ihr ein Nebeneinander von Ehe und Beruf verwehrt haben könnten, berücksichtigt werden. Inhalt und Heftigkeit der Stellungnahme sind daher möglicherweise als Ausdruck des Frustes über einen nicht verwundenen, erzwungenen Verzicht auf Familiengründung zu verstehen. Jüngere Professorinnen können heute anders leben, sie können heiraten, Mutter sein und zugleich ihren Beruf als Wissenschaftlerin ausüben. Dies hat Francas Gefühl für die ihr widerfahrene ‚Ungerechtigkeit‘ im Laufe der Zeit vermutlich verstärkt und zum Widerstand gegen Ausgleich jeder Art geführt.

-

Mit einer völlig anderen Haltung reagierte Asta (K0) auf die Benachteiligung. Sie entwickelte ein besonderes Maß an Verantwortungsbewusstsein und Hinwendung zu Mitmenschen und schuf sich auf der Grundlage gemeinsamer Interessen eine andere Art von Gemeinschaft, u. a. eine freundschaftliche Verbindung zu ehemaligen Studierenden.

9.5 Lebensverläufe in der Vernetzung

Mit der Abbildung 39 sind die gesetzlichen Maßgaben, Richtlinien, Normen und Restriktionen (im Bildungsbereich) in einer Zeitachse dargestellt. Diese wirkten teilweise kumulativ und beeinflussten die Lebensweise von Frauen erheblich bzw. unterwarfen sie „strukturellen Zwängen“ (Mayer/Müller, 1994, S. 19).⁹⁵ Von der tief in die Lebensplanung von Pädagoginnen und Wissenschaftlerinnen eingreifenden Zölibatsklausel wurde bereits berichtet.

⁹⁵ „Der Lebensverlauf ist auch ein endogener Kausalzusammenhang. Spätere Ergebnisse, aber auch Zielsetzungen und Erwartungen, sind zu verstehen und zu erklären aus Bedingungen, Entscheidungen, Ressourcen und Erfahrungen der vorausgegangenen Lebensgeschichte. ... ‚contraint‘.“ Ebd.

Die befragten Professorinnen der Geburtsjahrgänge 1914 bis Ende der 1930er-Jahre machten als Schülerinnen die Erfahrung, dass alle ihre Lehrerinnen unverheiratet waren und oft mit ihren Geschwistern und/oder Müttern in einem gemeinsamen Haushalt lebten.

Die in den 1940er-Jahren Geborenen trafen schon häufiger auf verheiratete Lehrerinnen, denn die Aufhebung der Zölibatsklausel wurde 1954 umgesetzt. Plante eine junge Frau damals, zu heiraten und im pädagogischen Bereich tätig zu sein, bürdeten ihr gesetzliche Bestimmungen Einengungen und Verpflichtungen auf, die es erschwerten, beides miteinander zu verbinden. Noch galt § 1354 des Bürgerlichen Gesetzbuches (BGB 1900): „*Dem Manne steht die Entscheidung in allen das gemeinschaftliche eheliche Leben betreffenden Angelegenheiten zu; er bestimmt insbesondere Wohnort und Wohnung.*“ Die darauf basierenden gesellschaftlichen Normen wirkten in subtiler Weise auch noch nach 1954.

In der öffentlichen Debatte beschrieben grundsätzliche Vorbehalte das Ausmaß möglicher Folgen: In Beruf und Privatleben alle Erwartungen erfüllen zu wollen, so hieß es, überfordere Frauen in ganz besonderem Maße. Daraus resultierende Rollenkonflikte und Doppelbelastung seien die Folge, weil „*Frauen aufgrund ihrer speziellen, im Weiblichen orientierten Sozialisation Sklaven ihres eigenen Anspruchs sind.*“⁹⁶ Die Bewältigung der sog. Familienpflichten zusammenzubringen mit den für wissenschaftliches Arbeiten erforderlichen Zeiten stelle Frauen vor eigentlich unlösbare Probleme, das überfordere sie physisch und psychisch. Möglicherweise ist es dieser Rahmenbedingung zuzuschreiben, dass Ende der 1960er-Jahre und Anfang der 1970er-Jahre der Anteil weiblicher Hochschullehrer verhältnismäßig gering war.

Ende der 1970er-/Anfang der 1980er-Jahre stellte sich für Hochschullehrerinnen erstmalig die Frage nach der Vereinbarkeit von Familie und Beruf als möglicherweise doch lösbar dar. Von den Professorinnen an der UGH Essen waren es die Frauen der 1940er-Geburtsjahrgänge, die den Schritt zu Familie und Kind vollzogen. Problemlos war die Umsetzung nicht, denn der gesellschaftliche Druck auf berufstätige Mütter war groß. Er bereitete den Frauen, selbst wenn ihnen die Bewältigung beider Aufgabenbereiche

⁹⁶ Zitat aus einer Sitzung zu GEW-Beschlüssen 1983.

gelang, oft ein schlechtes Gewissen. Darüber hinaus konnten die jungen Hochschullehrerinnen nicht mit freundlicher Aufnahme durch alle Kolleg(inn)en im universitären Arbeitsfeld rechnen.

Eine andere Bestimmung, die im Zusammenhang mit der wissenschaftlichen Qualifizierung und Berufsausübung galt, benachteiligte verheiratete Wissenschaftlerinnen zusätzlich. Der Nachteil ergab sich aus dem Verbot, bei Veröffentlichungen einen Doppelnamen zu nutzen. So büßte eine Wissenschaftlerin, die unter ihrem Mädchennamen bereits veröffentlicht hatte und dadurch in die sog. ‚scientific community‘ eingeführt war, ihre Reputation ein, da sie nach ihrer Heirat nur unter dem angenommenen Nachnamen ihres Mannes (ohne den ergänzenden Hinweis auf frühere Veröffentlichungen) auftreten konnte.

Die an der UGH Essen insgesamt wenigen weiblichen Lehrenden waren bis in die 1990er-Jahre zwangsläufig in sog. frauenarbeitsnahen Bereichen tätig. Bei den wenigen durch Ausscheiden frei werdenden Professuren wirkte sich gleichartige Qualifikation für nachrückende Wissenschaftlerinnen bei Berufungen nachteilig aus. Sie befanden sich in einer Konkurrenzsituation, denn in diesen frauenarbeitsnahen Bereichen war bei Berufungen immer mit mehreren Interessentinnen zu rechnen. Dies wirkte sich für die einzelne Frau erschwerend aus.

Lehrerinnen und Wissenschaftlerinnen im naturwissenschaftlichen Bereich waren in der ersten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts sehr selten; dies wirkte jahrzehntelang nach. Im Rahmen der 1972/73 erfolgten Fusion zur GHS Essen war in den eingegliederten 6 neuen Fachbereichen Architektur, Bautechnik, Vermessungswesen, Maschinentechnik, Verfahrenstechnik und Elektrotechnik kein weiblicher Hochschullehrer tätig.⁹⁷ Erst ab WS 1976/77 wurden in die reinen Männerbastionen Chemie und Architektur die ersten Hochschullehrerinnen berufen.

⁹⁷ Zehn weibliche Lehrende wurden aufgrund ihres Tätigkeitsbereiches (beispielsweise Jura) den Fachbereichen 1–6 zugeordnet.

9.5.1 Ehe bzw. Partnerschaft und Elternschaft

Die bereits beschriebenen, für Hochschullehrerinnen unmittelbar durch Ausschließung oder Verbot wirkenden Schwierigkeiten, Beruf und Privatleben gleichwertig miteinander zu verbinden, traten auch später in den 1980er-Jahren auf, verlagerten sich jedoch auf eine andere Ebene.

Während sich die Möglichkeiten für Frauen ausdifferenzierten, blieb die geschlechtsspezifische Benachteiligungsstruktur bestehen. (Vgl. Diezinger, 1991, S. 15) Sehr belastend sei der Kampf um eine eigene Linie und gegen Widerständiges in der Umwelt gewesen (vgl. Susanne, 1997), wobei es im Grunde immer wieder um Problemstellungen gegangen sei, bei denen gesellschaftliches Interesse vielfach darauf gerichtet war, das traditionelle Geschlechterverhältnis zu bewahren, Frauen aber inzwischen größere Freiräume für selbstbestimmte Lebensstile einforderten. Erwerbsarbeit verändere, so Angelika Diezinger (vgl. Diezinger, 1991, S. 52), relativiere und differenziere die Interessen von Frauen an familialen Bindungen, ersetze sie aber nicht (vgl. ebd., S. 56). Entscheidend dabei sei, wie es Frauen möglich sei, mit den Anforderungen von Beruf und Familie umzugehen.

Dass der Einstellung des Ehe- oder Lebenspartners hohes Gewicht bei der Gestaltung des gemeinsamen Lebens zukam, wurde bereits deutlich. Auch in den folgenden Jahren, bis zum Ende des 20. Jahrhunderts, standen nicht alle Möglichkeiten zur Disposition, die Bewegungsfreiheit war eingeschränkt und die Rahmenbedingungen forderten von den Partner(inne)n immer wieder ein Abgleichen und Anpassen.⁹⁸

-

Indiz für eine offenbar geglückte Verbindung war/ist die Diskussionsbereitschaft beider Seiten.

„Das hat die Partnerschaft nicht belastet, weil es sich um einen offenen, toleranten Mann handelt, mit dem neuen Bild von der Frau. Alles war über Diskussionen zu klären und ... noch mal zu justieren.“ (Jasmin, K2, 146–152, 1999)

Im Alltag sei die Abstimmung mitunter dennoch schwierig gewesen, aber gemeinsam habe man die Probleme letztlich immer bewältigt. Allerdings bleibe trotz der Mitarbeit

⁹⁸ Z. B. die besondere Mobilitätsanforderung, siehe Aussagen von Eva, 1999 und Heike, 1999.

des Vaters – so habe sie das erfahren – der größte Teil der Erziehungsarbeit der Mutter überlassen.

-

Die Reihenfolge: „zuerst die Habilitation und dann die Familienplanung“, war Heike wichtig. Das habe sie dazu angetrieben, die Habilitation zügig zu betreiben, weil für sie feststand, „ich will die Kinder erst nach der Habilitation.“ (Heike, K2, 350, 1999) Nach Familiengründung und -zuwachs habe sie eine Professor(inn)enstelle anfangs „so gar nicht in Betracht gezogen.“ (Heike, K2, 364, 1999) Denn sie habe sich gesagt:

„Ich kann jetzt nicht meine Familie verlassen, meinen Mann, meine Kinder, um irgendwo eine Stelle in Hamburg oder so anzunehmen. Wir als Familie ... bleiben einfach da. Und da hab mich auch gar nicht beworben.“ (Heike, K2, 365–370, 1999)

Erst nach geraumer Zeit habe sie den Gedanken an eine Tätigkeit an der Universität wieder aufnehmen und verfolgen können.

-

„Selbstverständlich braucht eine Frau für Karriere einen Partner, der das mitträgt“, so vermittelte Vanessa (Vanessa, 1997) ihre Erfahrungen. Denn „als Mutter berufstätig zu sein stößt sich sehr mit den gesellschaftlichen Vorstellungen – immer noch. Sodass sie Ersatzstrategien haben müssen, ... finanzielle Ressourcen eben, um die Betreuung der Kinder sicherzustellen.“ (Vanessa, 1997)

„Immer wieder“, berichtete Vanessa, und das mache es so schwierig,

„kriegen sie von der Gesellschaft ein ständig schlechtes Gewissen eingeredet. Ich ... finde die Belastung ungeheuerlich. ... Ich fand den psychischen Druck sehr stark. ...

Ich hatte das Gefühl, ich werd zwischen den Anforderungen aus Ehe, Kindern und Beruf so vereinnahmt, ... dass ich persönlich überhaupt nicht mehr Luft holen kann. Also ich hatte das Gefühl, erdrückt zu werden.“ (Vanessa, 1997)

Während die Absprachen und Regelungen mit dem Partner zu akzeptablen Lösungen führten, erschwerten ihr Vorwürfe aus dem weiteren Kreis – das ‚Mutterbild‘ der 1950er-Jahre vor Augen haltend – das Leben. Es wäre möglich gewesen, dass der „Partner die Rolle des Hausmannes übernimmt. Aber das ist nicht sehr häufig der Fall und es ist wohl auch ein nicht ganz einfaches Modell, es stößt sich sehr mit den gesellschaftlichen Vorstellungen. Immer noch.“ (Vanessa, 1997)

-

Wie schwierig die Situation in der Qualifikationsphase sein kann, durchlebte Jasmin in vielerlei Hinsicht: mit befristeten Arbeitsverträgen, Unterbrechungen und der Unsicherheit über die weitere Entwicklung. Welche Schwierigkeiten Frauen hatten, um Familie und Beruf miteinander zu vereinbaren, wurde ihr so nachhaltig bewusst, dass sie begann, sich mit den sog. Frauenthemen zu beschäftigen.

„Der ständige Druck, Zeitdruck ... und auch ... bei aller Reflexion ... auch der Überzeugung, dass ... Berufstätigkeit richtig ist,... das schlechte Gewissen den Kindern gegenüber ...“ (Jasmin, K2, 191–193, 1999)

„Ja, ... selbst wenn die Umwelt nichts sagt. Aber die Umwelt hat häufig was gesagt. Ich hab von mehreren Seiten, auch innerhalb der Familie, ... den Einwand gehört, es ließe sich nicht vereinbaren. Und das, was ich als Ziel hatte, ... wissenschaftlich zu arbeiten, ... würde auf Kosten der Kinder gehen.“ (Jasmin, K2, 200–203, 1999)

Das geschlechtsbezogene Bild des Umfeldes wirkte mit dem Vorwurf, Kinder litten darunter, hemmend und schuf Hürden. Nur mit viel Durchhaltewillen seien die immer wieder geäußerten Einwände auszuhalten gewesen. Als Frau war Jasmin von der Richtigkeit ihrer Entscheidung und ihrer Berufstätigkeit überzeugt, als Mutter aber fühlte sie sich immer wieder in eine Verteidigungsrolle gedrängt.

-

Birgit stand zweimal vor der Entscheidung Familie oder Karriere. Von ihr sei allerdings erwartet worden, dass sie ihre Karriere nicht aufgeben, sondern weiterarbeite. Ihrer Vorstellung nach sollten Familie und Kinder Vorrang haben. Ihr sei es durchaus möglich gewesen, privat, ohne universitäre Anbindung, weiter wissenschaftlich in ihrem Fach zu arbeiten – oder ihrem Ehepartner zuzuarbeiten. In der Funktion einer Karrierebegleiterin ihres Ehepartners hätte sie, ihrer Orientierung folgend, dem eigenen Bild von einer ‚Mutter‘ gerecht werden können. Die unterschiedlichen Einstellungen führten zur Trennung, denn für sie stand das Kinderwohl im Vordergrund. Ihre Leitidee sei gewesen: *„Nicht auf dem Rücken der Kinder. Das kommt nicht in Frage. ... Ich hab mich entschieden.“ (Birgit, K1, 857, 863, 1999)*

-

Heike fügte einen bisher noch nicht erwähnten Aspekt hinzu; sie näherte sich der Problemstellung und geriet darüber für eine Weile ins Stocken:

„Ja, weil der Ehemann ... in dem Sinne, dass man nicht weg kann, ... man muss ja. ... Das ist sicherlich ein Nachteil bei der Karriereplanung von Frauen. Man muss

ja immer, wenn man aufsteigen will, die Uni wechseln. Und das ist oft mit großen geografischen Veränderungen verbunden.

Und die verheirateten Frauen wollen nicht getrennt leben von ihren Männern. Und da die Männer meistens in der Karriere ein bisschen höher sind – weil sie auch älter sind, und die haben dann eine Professorenstelle – die Frau ist noch Assistentin. ... Die Frau kann ja nicht sagen ‚Ich will in meinem Beruf nach Hamburg‘. (Nicht?) ... Noch keine wirkliche Lösung eingefallen, wie man mit Mann und Kindern ... (Heike, K2, 832–840, 1999)

Es sei beispielsweise in Paris oder London leichter, weil die meisten Universitäten in diesen Städten im Stadtzentrum sind; „man kann die Uni problemlos wechseln. Hier [geht das; E. G.] nur im Ruhrgebiet, wo man die Uni wechseln kann, ohne die Wohnung zu verlieren.“ (Heike, K2, 843–845, 1999)

-

Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf wäre eigentlich der Themenbereich, der für Frauen, aber auch für Männer, deutlicher reguliert werden müsste, brachte Gabi ein.

„Ich hielte sehr viel davon, ein Erziehungsurlaubsgesetz ... ehm ... so zu gestalten, dass es nur dann beansprucht werden könnte, wenn Mann und Frau sich ihn jeweils teilen – also auch der Mann Erziehungsurlaub nehmen muss – oder er verfällt.“ (Gabi, K2, 858–862, 1999)

Für die Mütter, die in ihrem Arbeitskreis tätig seien und an der Universität bleiben wollten, käme es mehr darauf an, die

„Männer an Familienarbeit heranzuführen und in deren Bereichen, also in den Bereichen, die hauptsächlich männlich besetzt sind, mehr ... zurückzufahren – so dass beide gleichgewichtiger die Berufsarbeit unter sich aufteilen.“ (Gabi, K2, 880–883, 1999)

Damit bezog sich Gabi auf das von Nancy Fraser (1994) entwickelte sog. Integrationsmodell, das von einer reduzierten Arbeitszeit für beide Geschlechter ausgeht und es damit Männern und Frauen gleichermaßen ermöglicht, sowohl in die Erwerbssphäre als auch in die Haus- und Betreuungsarbeit integriert zu werden.

Die Abhängigkeit von individuellen Lebensphasen zeigte sich bei Karin. Würde es beispielsweise um das Angebot einer höher dotierten Professur in einer entfernten Universitätsstadt gehen, müssten das Lebensalter des Kindes, seine erworbene Selbstständigkeit, die Strukturierung seines Tagesablaufs und seine Schullaufbahn als wichtige Gesichtspunkte in die Entscheidung einfließen. Wenn dagegen die Versorgung eines schon älteren Kindes (auf einen angenommenen Fall bezogen) gesichert wäre, könnten

die Ehepartner(innen) die Fahrten zu ihren Arbeitsstellen, die um etliche Kilometer vom Wohnort in verschiedenen Richtungen entfernt lägen, durchaus auf sich nehmen. Aber „wenn sich jetzt was ergäbe, würde ich sagen: Nein.“ (Karin, K3, 451, 1999) Selbstverständlich könnten andere Aufgaben sie reizen. Größere Entfernungen würde sie aufgrund der damit verbundenen Fahrzeit aber nicht in Kauf nehmen. „In XXX hab ich zum Beispiel vorgestern abgesagt; ich hätte die Möglichkeit gehabt, vorzutragen. Und das hab ich im Vorfeld ... eh ... abgeblockt.“ (Karin, K3, 451–456, 1999)

-

Eine junge Professorin steht vor der Aufgabe bzw. sieht sich in einer Verpflichtung, die vor Jahren noch gar nicht thematisiert wurde: Es geht um die Pflege alter Eltern.

Bemerkenswert ist zum einen die Selbstverständlichkeit, mit der sie diese Aufgabe annimmt: „Ich pflege Eltern, jetzt nur noch einen Elternteil, aber ... das muss gemacht werden.“ Zum anderen ist die Bestimmtheit, mit der sie die Organisation in die Hand nimmt, ungewöhnlich.

„Ich bin Mitglied im Prüfungsausschuss und habe die letzten Hochschulwahlen als Wahlvorstand geleitet. Ansonsten ist ... nichts. Meine Kollegen haben mich ... Ich hab denen ganz klar gesagt [Aufklopfen], ich bin bereit, Sachen zu machen ... auch viele kleine Sachen. Aber ich kann nich ... in ein Gremium gehen, wo ich n ganzen Nachmittag bis in die Abendstunden sitze. Das geht nich. ... Da müssen Sie noch ein bisschen warten. [betont forsch im Tonfall] Dann will ich das gerne tun. Das haben se auch akzeptiert.“ (Oda, K0, 299–312)

Es ist ein Handlungsdruck, der vornehmlich Frauen trifft.

9.5.2 Lösungsversuche zur Vereinbarkeit

Teilzeitarbeit wurde von vielen der Befragten befürwortet, vorausgesetzt, es gelänge, die Abläufe befriedigend zu gestalten. Auf die Frage, ob Teilzeitprofessuren geeignet sein können, Männern und Frauen die Familienarbeit zu erleichtern, gab es unterschiedliche Antworten.

-

Teilzeitarbeit ließe sich verwirklichen, meinte Eva,

„ja, weil die Studentenzahlen das hergeben; in anderen Fächern geht das gar nicht. Was aber schwierig ist mit der Teilzeit: Wer macht die Gremienarbeit?“ (Eva, K1, 759–761, 1999)

Durch Lehrbeauftragte z. B. gäbe es große Erleichterungen in der Lehre, aber eben überhaupt keine auf der Verwaltungsschiene; die Lehrbeauftragten wären dort nicht eingebunden. Und diese Aufgabe bliebe dadurch automatisch den beamteten und festangestellten Hochschullehrer(inn)en überantwortet.

-

Dana dachte an die erforderliche Verankerung einer Teilzeitprofessur.

„Das ist natürlich ne politische Entscheidung, ob es ... Professoren auf Zeit gibt. Man muss auch daran denken, oder ... an die denken, die die Stellung halten und das durchtragen.“ (Dana, K1, 881–883, 1999)

-

Lena dagegen war der Meinung, dass man eine Professur nicht in Teilzeit verfolgen könne,

„weil sie nicht mithalten können mit denen, die das nun ganztags und rund um die Uhr betreiben. Sie kommen da forschungsmäßig nicht mit, publikationsmäßig nicht. ... Da hilft eigentlich nur vernünftige Organisation.“ (Lena, K3, 276–279, 1999)

„ja auch noch anderes: Es ist ja die Forschung und es ist auch ... na ja, also das Zusammenspiel im Fachbereich, in der Hochschule selbst, ... in Deutschland, international. Das können Sie nicht auf ner ... also mit halbem Einsatz.“ (Lena, K3, 285–289, 1999)

Die Version, für eine Kinderbetreuung zu pausieren, sei sehr problematisch, denn ein Aufhören und wieder Hineinkommen sei als Hochschullehrerin sowieso nicht möglich.

-

Vornehmlich auf den praktischen Ablauf einer Teilzeitarbeit gerichtet hieß es bei Nora:

„Nichts ist so anstrengend wie Teilzeitarbeit. ... Sie powern voll rein, weil Sie ja nur en halben Tag da sind; Sie erledigen von der Menge her eine Zwei-Drittel-Tagesarbeit.

Was ich auch als sehr unangenehm empfunden habe: Sie sind aus dem Kollegenkreis ausgekoppelt. Sie sind immer nur ausschnittweise da und kriegen, dass da auch was unterschwellig läuft, gar nicht mit. Informationen? ... ‚Ach, da waren Sie schon wieder weg‘. Und das können Sie nicht jeden Tag erfragen.“ (Nora, K3, 751–769, 1999)

-

Heikes Bewertung lautete:

„Würde ich nicht so sehen. Man ist dann raus! Wenn man nicht genug leistet, fällt man raus, weil man nur zum Teil kommt. Darum würde ich gar nicht empfehlen, eine Halbtagsstelle zu nehmen.

Ich denk, der Uni-Job ist eigentlich ideal, um Kinder zu haben, weil man viel zu Hause arbeiten kann. Eine Frau kann das wunderbar einrichten. Ich bin immer vormittags hin, hab meine Lehrveranstaltungen gemacht, mittags nach Hause.“ (Heike, K2, 810–819, 1999)

Waren Sitzungen für den Nachmittag anberaumt, bedeutete das für Heike, ein zweites Mal zur Universität zu fahren. Im Grunde habe sie ihre gesamte wissenschaftliche Arbeit zu Hause betreiben können. Insofern wäre eine Teilzeitbeschäftigung für sie nicht infrage gekommen.

-

Maja war überzeugt, dass sie mit Kindern keine Probleme haben würde, „*auch in einem Fulltime-Job etwas zu machen*“, weil sie ihre Zeit – Ausnahme seien Vorlesungszeit, Prüfungstermine – frei einteilen könne.

„Ich kenn Kolleginnen mit Kindern, für die ist das kein Problem. Die füllen das mit einer vollen Stelle aus. Sie haben natürlich auch ein Kindermädchen – das ist richtig, ja.“ (Maja, K3, 561–564, 1999)

-

Dana entwickelte die Idee einer Arbeitsteilung in Verbindung mit einer Änderung der Aufgabenverteilung:

„Ich würde also sagen, solche Personen müssten in einer anderen Weise an den Fachbereich oder an das Fach gebunden werden. Nicht als Teilzeitprofessur, sondern als ... assoziierte Mitglieder, die mit einer ... jetzt nicht Lehrverpflichtung oder Seminarverpflichtung, das geht nämlich nicht, wenn ich da ein Kind zu Hause habe, sondern die müssten möglicherweise dann als Wissenschaftliche Außenkräfte angestellt werden, mit einem geringen Gehalt, und müssten die neueste Forschungsliteratur für die anderen, die Lehrenden, aufarbeiten.“ (Dana, K1, 884–890, 1999)

Trotz unterschiedlicher Erfahrungen wurde Teilzeitarbeit grundsätzlich befürwortet.

9.6 Resümee

Erfahrungen, die in der Phase der Assistent(inn)enzeit gesammelt werden, vermitteln jungen Wissenschaftler(innen) wichtige Kenntnisse über Forschung und Lehre sowie über den strukturellen Rahmen eines Universitätsbetriebes. Der Frauenanteil an Assistent(inn)enstellen an der UGH Essen betrug in den 1980er-Jahren allerdings nur 3 %, ab Mitte der 1990er-Jahre stieg er in dieser wichtigen Vorstufe zur Professur um ein Mehrfaches, auf schließlich 53,8 %.

Mit der Erlangung der ‚venia legendi‘ bzw. dem Nachweis äquivalenter Leistungen ist von Wissenschaftler(innen) der letzte persönlich zu leistende Anteil auf dem Weg zur Professur getan. Der Bewerbung steht nichts mehr entgegen. Es sei denn, dieser Wendepunkt wird von Unwägbarkeiten betroffen.

Günstig kann es sich auswirken, wenn gerade Fachleute des Spezialgebietes der Bewerber(innen) gesucht werden oder durch Emeritierung Professor(inn)enstellen frei werden. Es können andererseits aber auch durch ein besonders hohes Aufkommen von Bewerbungen die Chancen auf eine Berufung gemindert werden. Als sehr belastend wurde die unruhige und oft angstbesetzte Zeit der befristeten Arbeitsverträge, der Vertretungen und Lehraufträge beschrieben bzw. einer zeitweiligen Arbeitslosigkeit. Diese Phase des Wartens ist für die Bewerber(innen), selbst bei guter Qualifikation, abhängig vom Vorhandensein entsprechender Stellen bzw. finanzieller Mittel.

Bei den Bedingungen des Bewerbungsverfahrens wurde als Erleichterung mehrfach die Beratung durch bzw. die Einbeziehung der Frauenbeauftragten/Gleichstellungsbeauftragten angeführt. Dass die Qualifikation der Bewerber(innen) (männlich wie weiblich) als entscheidungsrelevant bewertet werden müsse, wurde immer wieder thematisiert. Häufig und nachdrücklich wurde auf die ungleichen Startbedingungen für Frauen und Männer im Wissenschaftsbetrieb hingewiesen, wobei dies als eine umfassendere, gesellschaftlich-politische Problemstellung gesehen wurde, deren Lösung noch aussteht.

In diesem Zusammenhang bewegte die interviewten Wissenschaftlerinnen vor allem die Frage: Was ist Qualität? Wie bewertet man Qualität? Ihre Stellungnahmen zeigten eine Fülle von Erfahrungen und die einstimmige Meinung, dass es in dieser Hinsicht noch Verbesserungspotenzial gibt.

Einen Überblick über die Rahmenbedingungen ihres künftigen Arbeitsplatzes zu erhalten, fiel für die Wissenschaftler(innen), bedingt durch verschiedene Fachbereichszugehörigkeiten, unterschiedlich aus. Bei dem konfliktbehafteten Statusübergang zur Professur ist/wäre hilfreiche Unterstützung willkommen, denn mit diesem Schritt beginnt die eigenverantwortliche Übernahme des Arbeitsfeldes.

Der Austausch und die Zusammenarbeit mit Kolleg(inn)en wurden als Bereicherung bewertet. Dies als Vorteil nutzen zu können, war in einigen (gut ausgestatteten) Fachbereichen möglich und auch erreicht worden; es war in anderen Fällen (Fachbereichen) z. B. dann nicht im gewünschten Maß zu verwirklichen, wenn wenige oder keine weiteren Kolleg(inn)en dem Fachbereich angehörten. Interdisziplinär zusammenzuarbeiten war, bedingt durch engere kollegiale Bindungen, in weniger großen Institutionen besser zu verwirklichen.

Den Anteil von Wissenschaftlerinnen an den Professuren zu erhöhen, wurde von allen als notwendig bezeichnet und als erstrebenswerte Zielsetzung bewertet. Ein deutlicher Unterschied ist zwischen den zeitlich früher liegenden Verläufen von Wissenschaftlerinnenberufungen in den 1970er- und 1980er-Jahren und denjenigen in der neueren Zeit festzustellen. Da der abwartenden Haltung in den frühen Jahren, verbunden mit der Hoffnung auf ausgleichende Gerechtigkeit, keine Fortschritte für Frauen folgten (vgl. Abb. 27: Lehrende an der UGH Essen nach Status WS 1972/73–WS 1997/98), wurde es durchweg als richtig angesehen, den Ausgleich politisch zu forcieren. Der politische Auftrag, auf eine Gleichstellung hinzuwirken, wurde durchweg als richtig bezeichnet (auch von männlichen Professoren), allerdings lösten die Stichworte ‚Quote‘ und ‚Fördermaßnahme‘ unterschiedliche Reaktionen aus. Während sie von einigen als zeitlich begrenzt einzusetzende Instrumente gesehen werden, distanzieren sich andere Kolleginnen, weil sie sich dadurch als wissenschaftlich minderwertig und förderbedürftig verunglimpft fühlen. Angesichts der Ergebnisse der quantitativen Erhebung (vgl. Abb. 27) kann gefolgert werden, dass mit dem Impulsgeber Gleichstellungsmaßnahmen das Anwachsen der Frauenanteile eingeleitet wurde.

Trotz des gleichlautenden Arbeitsauftrages für Professor(inn)en unterschiedlicher Besoldungsklassen unterscheiden sich die Rahmenbedingungen: Verbindung und Aufteilung von Zeit und finanziellen Mitteln auf die Lehr- und Forschungstätigkeiten.

Deutlich zeigte sich die empathische Zuwendung der Professorinnen zu ihren Studierenden mit ausdrücklicher Betonung der Betreuungsarbeit und hoher Bewertung der Lehre. In vielen Fällen wurde aber auch Frustration thematisiert, nicht in dem angestrebten Maß forschen zu können. Das betraf die sog. Didaktikprofessuren mit der höheren Lehrverpflichtung.

Ist es einerseits die Ausrichtung des Fachbereiches, die bei einem Antrag auf Drittmittel für Forschungsaufgaben eine Rolle spielt, fehlt es andererseits an der Möglichkeit, für die sachgerechte Durchführung des Auftrags wissenschaftliches Personal einzustellen.

Die Verpflichtung aller Wissenschaftler(innen) zur Wahrnehmung von Verwaltungsaufgaben ist festgelegt, die geschlechtsparitätische Besetzung in der universitären Gremienarbeit ist (noch) nicht gegeben. Die marginale Beteiligung von Frauen, so wurde mehrfach geschildert, hat Auswirkungen auf Themenstellung/Schwerpunktsetzung und Partizipation/Einbindung; Kontroversen seien vorprogrammiert.

Von Einschränkungen in der Berufswahl waren vor allem die Wissenschaftlerinnen der ersten Dekaden des vergangenen Jahrhunderts betroffen. Die Rahmenbedingungen ihrer Lebensentwürfe wurden vom Ineinandergreifen von Gesellschaftsordnung und Politik/Rechtssystem bestimmt, sie schränkten die Wahlfreiheit unterschiedlich stark ein.

Die Frage nach der Vereinbarkeit von Berufs- und Privatleben stellte sich allen Wissenschaftlerinnen in unterschiedlichen Formen. Es ist langlebigen Auswirkungen historischer struktureller Barrieren zuzuschreiben, dass von den vier befragten Wissenschaftlerinnen der 1930er-Geburtskohorte keine heiratete. Erst den Wissenschaftlerinnen der 1940er-Geburtskohorte war es möglich, sich für oder gegen die Kombination von Beruf/Familie zu entscheiden. Doch gesellschaftliche Rollenerwartungen erschwerten diesen Weg und belasteten die Ehen bzw. Partnerbeziehungen oft auch dann, wenn zwischen den beiden Beteiligten tragfähige Absprachen getroffen worden waren. Vielfach führten Zweifel am Gelingen dieser Vereinbarkeit auch dazu, dass Wissenschaftlerinnen auf eine Familiengründung verzichteten.

10 ZU GLEICHEN CHANCEN MIT DER BILDUNGSREFORM?

„Als ‚soziale Ungleichheit‘ bezeichnet man

(1) wertvolle,

(2) nicht absolut gleich und

(3) systematisch verteilte,

vorteilhafte und nachteilige Lebensbedingungen von Menschen,

die ihnen aufgrund ihrer Positionen in gesellschaftlichen Beziehungsgefügen zukommen.“

Stefan Hradil
(1993, S. 148)

Die vorliegende Arbeit ist mit der Umsetzung der in den 1960er-Jahren von der Landesregierung NRW geplanten Umstrukturierung des Universitätswesens in eine demokratische, sozial offene Hochschule befasst.

Diese neue Form einer Hochschule sollte interessante Arbeitsplätze für Forschende und Lehrende bereitstellen. Ihrer Konzeption nach sollte sie neue „*bildungspolitische, gesellschaftspolitische, aber auch bildungsökonomische Ziele*“ (Glotz, 1975, S. 7) unter der Prämisse der Chancengleichheit verfolgen. Es gab „*einen ganzen Katalog von bildungspolitischen Zielvorstellungen*“ und aufgezeigten Wegen, „*wie man diese Ziele erreichen*“ (ebd., S. 8) könne.

Im Vordergrund stand das Vorhaben, zusätzliche Studienplätze zu schaffen. Die 1972 in NRW gegründeten Gesamthochschulen folgten mit der Maxime ‚Bildung ist Bürgerrecht‘ dem Konzept, einer breiten Mittelschicht und den Arbeiter(innen)kindern den Zugang zum Studium zu öffnen. Mit dem Zugewinn an Absolvent(inn)en mit höherem Bildungsabschluss sollte die neu aufgekommene Nachfrage nach jungen, qualifizierten Arbeitskräften abgedeckt werden. Die Zielsetzung war, durch eine Verzahnung von Forschung mit einer auf mehr praktische Kenntnisse ausgerichteten Lehre viele der bisher nicht erreichten Begabten⁹⁹ dem Studium zuzuführen, Forschungsrückstände aufzuholen und sich international mit eigenen Entwicklungen zu positionieren. Für den Mehrbedarf an Hochschullehrer(inn)en, die für diese Aufgabe bereitstehen sollten, erfolgte eine Aufstockung bei der Anzahl der Professuren.

10.1 Professorinnen-Präsenz – noch unzulänglich

Die Bildungsreform ließ die Anzahl Studierwilliger – männlich wie weiblich – an der GHS Essen ansteigen, diese Entwicklung setzte sich in den folgenden Jahren fort. Von insgesamt 6.948 Studierenden mit einem Frauenanteil von 31,7 % im WS 1972/73 stiegen die Zahlen auf insgesamt 24.567 Studierende mit einem Frauenanteil von 46,6 %¹⁰⁰ im WS 1997/98, das war eine Steigerung um rund 15 Prozentpunkte (vgl. LDS NRW Düsseldorf).

Vor diesem Hintergrund gewinnen die Zahlen, die auf der Professor(inn)enebene auszumachen sind, an Interesse (vgl. Abbildung 26: Lehrende an der UGH Essen WS

⁹⁹ Erhebungen hatten nachgewiesen, dass bisher nur rund ein Drittel der vermutlich Begabten erreicht worden war.

¹⁰⁰ Damit lag der Studentinnenanteil der GHS Essen um 7 Prozentpunkte höher als der Gesamtdurchschnitt aller GHS in NRW (mit 39,6 %).

1973/74–WS 1997/98). Bis zum WS 1989/90 pendelte der Anteil der weiblichen Hochschullehrer um 5 %, danach stieg er bis zum WS 1997/98 auf 9,6 % (+4,6 Prozentpunkte). Diese auf den ersten Blick deutliche Steigerung ist auf den insgesamt stark gesunkenen Gesamtpersonalbestand zurückzuführen; tatsächlich wurden nur 10 Stellen mit Frauen besetzt. In Relation zu den weiblichen Studierenden (46,6 %) bestand angesichts des geringen Professorinnenanteils auch im WS 1997/98 noch ein Ungleichgewicht.

Stellenausstattung sowie Entwicklung der Studierendenzahlen

Gerhard Rimbach fasst die in 20 Jahren gemachten Erfahrungen so zusammen:

„Dem generativen Aspekt der Chancengleichheit haben sich die Gesamthochschulen nur zögerlich, d. h. Mängel subtil verschleiern, genähert, wie andere Einrichtungen des tertiären Bildungsbereichs auch. Eine Chancenverbesserung für Frauen war nur eine marginale Zielsetzung und ist, verglichen mit anderen Universitäten, nicht eingetreten.“ (Rimbach, 1992, S. 402)

Trotz alltäglicher Präsenz erlebten sich Frauen an der mehrheitlich männlich besetzten Institution Universität immer wieder als Minorität, als nur geduldet im Lehrkörper. Für die Gesamthochschulen war Mitte der 1980er-Jahre die Zeit des personellen Stellsenausbaus vorbei, Sparmaßnahmen führten zum Stellenabbau und bei auslaufenden Verträgen zum kw-Vermerk (künftig wegfallend).

10.1.1 Übervorteilung : Vernachlässigung im Fachbereich 3

Die Zusammensetzung der Fachbereiche der UGH Essen hat sich im Erhebungszeitraum nur unwesentlich verändert (vgl. Abbildung 15: Zusammensetzung der Fachbereiche über 25 Jahre). Je nach Fachbereich bzw. Lehr- und Forschungsbereich war mit unterschiedlichem Verlauf der Frauenbeteiligung zu rechnen. Zu erwarten war, dass mit der Zunahme von Wissenschaftlerinnen im Hochschulbereich eine Konzentration in sog. typischen Frauenfächern verbunden sein würde, insbesondere im Fachbereich 3, den Literatur- und Sprachwissenschaften. Dies ist nicht eingetroffen.

Abbildung 41: Entwicklung bei den Lehrkräften im Fachbereich 3

Fb 3	Lehrkr. ♂	Lehrkr. ♀	Lehrkr.	Univ.-Prof.	Univ.-Prof.	Prof. ♂	Prof. ♀
73/74	7	2	9				
74/75	8	2	10				
75/76	9	2	11				
76/77	12	1	13				
77/78	13	2	15				
78/79	13	2	15				
79/80	13	2	15				
80/81	14	2	16				
81/82	14	2	16				
82/83	15	2	17				
83/84	15	1	16				
84/85	14	1	15				
85/86	16	1	17				
86/87	keine Angaben, siehe Kap. 9.3.3						
87/88	17	1	18	16	-	1	1
88/89	19	1	20	18	-	1	1
89/90	18	1	19	18	-	-	1
90/91	17	1	18	17	-	-	1
91/92	17	1	18	17	-	-	1
92/93	19	1	20	19	-	-	1
93/94	20	1	21	20	-	-	1
94/95	20	1	21	20	-	-	1
95/96	21	1	22	21	-	-	1
96/97	21	1	22	21	-	-	1
97/98	21	1	22	21	-	-	1

Tatsächlich wurden die geschaffenen Stellen – bezogen auf die Gesamtheit aller Lehrkräfte – mit männlichen Bewerbern besetzt. Von der Stellenmehrung (+13 Stellen) hatten Frauen nichts. Sie verloren im Ergebnis sogar eine Stelle.

Von der mit der Strukturreform u. a. verbundenen Neubewertung von Stellen (Professor(inn)en und Universitätsprofessor(inn)en) profitierten Frauen ebenfalls nicht. Sämtliche hochwertigen Stellen wurden mit Männern besetzt. Die seit dem Erlass des Fraueneinstellungsgesetzes NRW 1989 vorgeschriebene bevorzugte Einstellung von Frauen fand keine Beachtung. Die seit WS 1989/90 zusätzlich zu besetzenden 3 Stellen wurden mit Männern besetzt.

Laut Meldung des Statistischen Bundesamtes¹⁰¹ habilitierten im Bereich der Sprach- und Kulturwissenschaften im Jahr 1992 z. B. 70 Frauen, im Jahr 1993 waren es 54 Frauen.

Allein in den umliegenden Universitäten und Universität-Gesamthochschulen (Bochum, Dortmund, Düsseldorf und Duisburg) gab es in den Jahren 1985 bis 1998 im Fach Vergleichende Literatur- und Sprachwissenschaft 18 Habilitationen von Frauen (vgl. Anhang 8: Habilitationen in NRW, vergleichbar Fachbereich 3). Ein Mangel an geeigneten Wissenschaftlerinnen kann also nicht vorgelegen haben.

Es stellt sich die Frage, warum gerade in diesem Fachbereich keine der frei werdenden Professuren mit einer Frau besetzt wurde. Denn wenn man als Prämisse annimmt – wobei an dieser Stelle nicht erneut thematisiert wird, ob eine solche Unterscheidung zulässig bzw. (noch) zutreffend ist –, dass es frauentypische Fächer gibt, dann wäre dieser Fachbereich originär in diesem Bereich zu verorten. Welche Mechanismen können gewirkt haben? Was hat selbst in Zeiten der Frauenförderung den Einstieg von Frauen behindert bzw. nicht zugelassen?

Im Vergleich mit der Nachwuchsförderung zeigt sich als Parallele, dass es in diesem Fachbereich ausschließlich männliche Assistenten gab, die sich ihrem Habilitationsvorhaben widmen konnten. Weibliche Assistenten gab es in den Jahren 1983 bis 1997 nicht, sämtliche in den Vorlesungsverzeichnissen ausgewiesenen Assistent(inn)enstellen waren mit Männern besetzt.

10.1.2 Zwischenfazit

Angesichts des Ergebnisses im Fachbereich 3 ist zu vermuten, dass im Hintergrund Vernetzungen zum Vorteil männlicher Professoren gewirkt haben. Damit waren Frauen in der Außenseiterinposition.

Als Zwischenfazit bleibt an dieser Stelle festzuhalten: Frauen waren an der UGH Essen auch nach 25 Jahren unterrepräsentiert, zwar in unterschiedlichem Maß je Fachbe-

¹⁰¹ Statistische Jahrbücher für die Bundesrepublik Deutschland, Zeitschriftenbände 1994 und 1995: 16.15 Habilitationen in 1992 und 1993 nach Fächergruppen und Ländern.

reich, aber doch so, dass es ihnen schwer bis unmöglich war, ähnlich gut funktionierende Netzwerke aufzubauen wie ihre männlichen Kollegen sie bereits hatten.

10.2 Zum Umfang der ermittelten Veränderungen

Bei einem Vergleich, der das Maß der Partizipation lehrender Frauen in der Anfangszeit der Institution in Beziehung setzt zur Frauenbeteiligung 25 Jahre danach, zeigt sich, dass es für Wissenschaftlerinnen Mitte der 1990er-Jahre ein wenig aussichtsreicher wurde, eine Stelle zu erhalten (vgl. Abbildung 26: Lehrende an der UGH Essen WS 1973/74–WS 1997/98):

- Im WS 1973/74 waren von insgesamt 233 Hochschullehrer(inn)enstellen 217 von Männern und 16 von Frauen besetzt, das entspricht einem Frauenanteil von 6,9 %.
- Nach der Strukturreform in den 1980er-Jahren mit der Differenzierung zwischen Universitätsprofessuren und Professuren hat sich – bezogen auf die Lehrkräfte insgesamt – der Frauenanteil auf 9,6 % erhöht (= 26 von 272 Stellen).

10.2.1 Nur Berechtigung oder auch Beteiligung?

Die Ressource ‚Professor(inn)enstelle‘ kann nicht allen Nachfragen gerecht werden, aber auf die Zuteilung haben alle Berechtigten den gleichen Anspruch.

Es musste damit gerechnet werden, dass bei den Realisierungsmöglichkeiten zur Erhöhung des Frauenanteils an den Professuren immer wieder alte Strukturen geschlechtsspezifischer Diskriminierung auftraten. Die für die ungleiche Verteilung ursächlichen oder bestimmenden Faktoren wurden und werden unterschiedlich begründet.

Als Argument gegen eine Quotierung wurde genannt: *„Man muss Männer benachteiligen, wenn man Frauen nach vorne bringen will.“* (Bolz, 2010a) Richtig daran ist die Benennung der beiden Interessengruppen. Bedenklich ist jedoch die Verknüpfung mit einer (automatisch greifenden) Benachteiligung von Männern. Inhaltlich transportiert das Argument die Botschaft, für Frauenförderung müsse ein Männerrecht beschnitten werden. Diese Aussage wäre dann stimmig, wenn die erste der drei möglichen Typen einer Quotenregelung, die ‚starre Quotenregelung‘, bei Berufungsverfahren (wie in den USA) zugelassen wäre. Sie ist es nicht und konnte/durfte wegen Art. 3 III GG in der BRD nicht angewandt werden.

Die zweite Möglichkeit, die ‚Verfahrensquote ohne Öffnungsklausel‘ (betr. eine Zurückdrängung des Leistungsprinzips, ohne Zulassung einer Einzelfallbetrachtung), wurde vom EuGH verworfen.

Es gilt für Universitäten wie für alle Besetzungsverfahren im öffentlichen Dienst die dritte Möglichkeit, die ‚Verfahrensquote mit Öffnungsklauseln‘. Sie besagt, dass die Auswahlentscheidung bei der Stellenbesetzung sich ausschließlich an Eignung, Befähigung und fachlicher Leistung auszurichten hat, aber im Einzelfall eine leistungs- und sozial orientierte Abwägungsentscheidung zulässt; das kann auch zuungunsten des weiblichen Bewerbers ausgehen. (Vgl. Battis, 2008).

10.2.2 Erfahrungen und Befund

Ernüchterung schwang in der Aussage einer der Professorinnen mit, man müsse es schon als Hilfe ansehen, wenn Frauen laut Vorschrift zur Gleichberechtigung in den Berufungsverfahren berücksichtigt würden. *„Aber, es muss viel mehr passieren – in der Öffentlichkeit und auch hier in diesem Bereich, in dem wir arbeiten: in der Bildung.“* (Jasmin, K2, 784–786, 1999) Von der Durchschlagskraft der Quote sei nicht zu viel zu erwarten; sie führe zur Berücksichtigung von Frauen, aber ihre Wirkung höre u. U. dann auf, wenn es darum gehe, wer auf den 1. Platz kommt und wer auf den 2. Platz.

Die in vielen Jahren gesammelten Erfahrungen der interviewten Professorinnen haben gezeigt, dass weder durch das Entfernen der formalen Hindernisse noch durch die zunehmend bessere und breitere Qualifizierung von Frauen eine Geschlechtersymmetrie in der Professor(inn)enschaft erreicht wurde. Es hat sich immer wieder gezeigt:

„Die meisten Männer haben schon als Kinder gelernt, wie das Spiel um Macht und Kraft läuft.“

Im Allgemeinen sind Frauen nicht so gut darauf vorbereitet wie Männer, mit offenem Visier einen Kampf auszutragen. Sie fordern grundsätzlich mehr Solidarität ein als ihre männlichen Kollegen und reagieren gekränkt, wenn diese ausbleibt. In Konfliktsituationen scheuen viele die direkte Konfrontation.“ (arbeits-abc, 2010)

Die Stellenmehrung an der UGH Essen war Mitte der 1980er-Jahre abgeschlossen. Danach konnten Bewerber(innen) nur berufen werden, wenn Stellen frei wurden, etwa durch Altersfluktuation oder berufliche Veränderung des bisherigen Stelleninhabers. Insofern haben sich objektiv Gelegenheiten für einen fließenden Übergang hin zu einem ‚Mehr‘ an Professorinnen ergeben. Diese Chancen wurden nicht genutzt. Nach

der langen Zeit, in der weder Einsicht noch Appell zu einer akzeptablen Regulierung auf breiterer Basis geführt hatten, konnte kaum noch damit gerechnet werden, dass sich dieses Missverhältnis von allein auflösen würde.

Wie gestaltete sich der Weg anderer Institutionen?

10.3 Die Entwicklungen auf Bundesebene und in anderen Bundesländern

Die Berufung auf eine Professur gelingt Wissenschaftlern nach wie vor besser als Wissenschaftlerinnen. Im 20. Jahrhundert waren es die historischen Begebenheiten, die Frauen den Weg zu wissenschaftlicher Arbeit erschwerten oder ihn verstellten. Seit geraumer Zeit jedoch stehen ihnen die Qualifikationswege in gleicher Weise offen wie Männern. Immer mehr Frauen stellen sich den Herausforderungen und können gute Abschlüsse vorweisen. Allmählich schlägt sich die Anerkennung ihrer Leistungen auch in der Berufung auf Professor(inn)enstellen nieder.

10.3.1 Ergebnisse auf der Bundesebene

Zur Anzahl der Professuren an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen¹⁰² auf Bundesebene wurden vom Statistischen Bundesamt für die Jahre 1992 und 1997 die folgenden Ergebnisse veröffentlicht:

Abbildung 42: Professuren an Universitäten und Hochschulen BRD 1992, 1997

BRD	Prof. ges.	Prof. ♂	Prof. ♀	♀ %
1992	23.941	22.371	1.570	6,6%
1997	24.518	22.343	2.175	8,9%

Quelle: Statistisches Bundesamt, veröffentlicht in: Heft 16 der GWK: Frauenanteile an den Professuren, S. 41f (Gesamtzahlen)

Die Zunahme der Professor(inn)enstellen auf Bundesebene kam maßgeblich den Frauenprofessuren zugute (= 605 Stellen). Der Anteil der Professuren, die von Männern be-

¹⁰² Die Besoldungsgruppen Universitätsprofessuren und Professuren wurden hier zusammengefasst.

setzt waren, verringerte sich um 28 Stellen¹⁰³. Zur Verteilung auf Universitätsprofessor(inn)en- und Professor(inn)enstellen sind keine Angaben enthalten.

10.3.2 Ergebnisse auf den Landesebenen

Die Gleichstellungsregeln wurden auf den Landesebenen umgesetzt, erzielten aber unterschiedliche Ergebnisse.

10.3.2.1 Resultate der Bundesländer im Vergleich

Für einen Vergleich der Besetzung von Professuren in allen 16 Bundesländern steht eine ausführliche Erhebung der GWK¹⁰⁴ zur Verfügung, sie beginnt mit der Auflistung für 1992. Auch diese Auflistung enthält keine Angaben zum Anteil der Universitätsprofessor(inn)enstellen.

¹⁰³ Das könnte teilweise dem Ausscheiden männlicher Professoren aus Altersgründen zuzuschreiben sein, also der vielen jungen Wissenschaftler, die in den 1970er- und 1980er-Jahren eingestellt worden waren und ungefähr zu dieser Zeit in das Pensionsalter kamen.

¹⁰⁴ Die GWK (Gemeinsame Wissenschaftskonferenz) in Bonn übernahm im Jahr 2008 die Fortschreibung des Datenmaterials zu Frauen in Hochschulen und außerhochschulischen Forschungseinrichtungen, die zuvor vom BLK durchgeführt worden war.

Abbildung 43: Professuren an Universitäten und Hochschulen, Bundesländer 1992

Bundesland	Prof. ges.	Prof. ♂	Prof. ♀	♀ %
Bremen	389	349	40	10,3%
Berlin	2.160	1.938	222	10,3%
Brandenburg	139	126	13	9,4%
Mecklenburg-Vorpommern	335	308	27	8,1%
Sachsen	1.071	995	76	7,1%
Hessen	2.109	1.965	144	6,8%
Sachsen-Anhalt	480	448	32	6,7%
Baden-Württemberg	3.427	3.199	228	6,7%
Hamburg	1.256	1.173	83	6,6%
Niedersachsen	2.034	1.904	130	6,4%
Rheinland-Pfalz	928	872	56	6,0%
Nordrhein-Westfalen	5.027	4.726	301	6,0%
Thüringen	470	442	28	6,0%
Schleswig-Holstein	508	481	27	5,3%
Saarland	321	305	16	5,0%
Bayern	3.287	3.140	147	4,5%
BRD	23.941	22.371	1.570	6,6%

Quelle: Anhang 9: Professuren an Universitäten und gleichgest. Hochschulen 1992–2007

Nordrhein-Westfalen lag 1992 mit einem Frauenanteil von 6,0 % im unteren Drittel.

Abbildung 44: Professuren an Universitäten und Hochschulen, Bundesländer 1997

Bundesland	Prof. ges.	Prof. ♂	Prof. ♀	♀ %
Brandenburg	399	338	61	15,3%
Bremen	393	344	49	12,5%
Berlin	2.098	1.851	247	11,8%
Thüringen	678	601	77	11,4%
Sachsen-Anhalt	586	520	66	11,3%
Sachsen	1.399	1.256	143	10,2%
Niedersachsen	1.861	1.675	186	10,0%
Mecklenburg-Vorpommern	505	460	45	8,9%
Hessen	1.966	1.793	173	8,8%
Baden-Württemberg	3.342	3.056	286	8,6%
Saarland	319	292	27	8,5%
Hamburg	1.215	1.114	101	8,3%
Nordrhein-Westfalen	5.030	4.634	396	7,9%
Rheinland-Pfalz	928	859	69	7,4%
Schleswig-Holstein	529	490	39	7,4%
Bayern	3.270	3.060	210	6,4%
BRD	24.518	22.343	2.175	8,9%

Quelle: Anhang 9: Professuren an Universitäten und gleichgest. Hochschulen 1992–2007

Fünf Jahre später, 1997, blieb NRW mit 7,9 % unter dem Bundesdurchschnitt von 8,9 % und belegte bei den Frauenanteilen damit nur noch den 13. von 16 Plätzen.¹⁰⁵ Die Entwicklung über weitere 10 Jahre (bis 2007) wird in Kapitel 11 weiterverfolgt.

10.3.2.2 Resultate in NRW, differenziert nach Universitäten und Universität-Gesamthochschulen 1994

Es handelt sich um eine interessante Erfassung, um eine Sondererhebung mit tieferer Gliederung für NRW, die auf Antrag des Arbeitskreises Wissenschaftlerinnen NRW vom Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik zusammengestellt wurde. Sie gibt einen Aufriss zu:

- Ausstattung mit Professuren in NRW insgesamt,
- Ausstattung der Universitäten bzw. der Universität-Gesamthochschulen,
- Verteilung der Stellen der Besoldungsstufen C4 und C3 und
- Professorinnenanteil je Besoldungsgruppe.

Abbildung 45: Professuren in NRW (Universität bzw. UGH) 1994

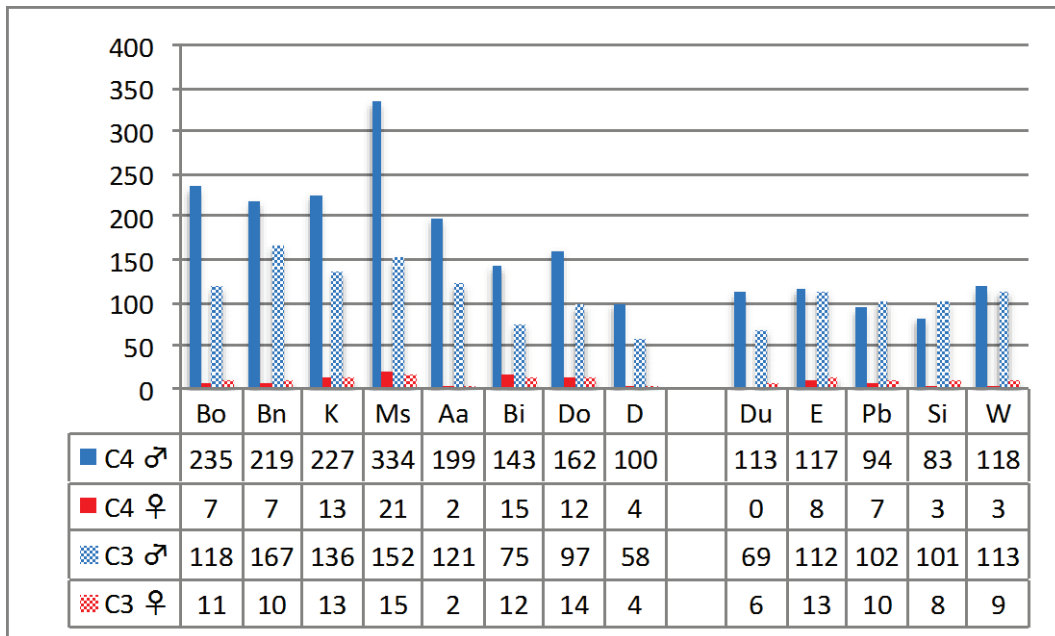
Professuren in NRW	Prof. C4		Prof. C4		Prof. C3		Prof. C3		Prof. C3	
	Prof. ges.	C4 ges.	Prof. C4 ges.	Prof C4 ♀	♀ %	Prof. C3 ges.	Prof. C3 ges.	Prof. C3 ♀	♀ %	
Universität Bochum (ohne Klinikum)	371	242	65,2%	7	1,9%	129	34,8%	11	3,0%	
Universität Bonn (ohne Klinikum)	403	226	56,1%	7	1,7%	177	43,9%	10	2,5%	
Universität Köln (ohne Klinikum)	389	240	61,7%	13	3,3%	149	38,3%	13	3,3%	
Universität Münster (ohne Klinikum)	522	355	68,0%	21	4,0%	167	32,0%	15	2,9%	
TH Aachen (ohne Klinikum)	324	201	62,0%	2	0,6%	123	38,0%	2	0,6%	
Universität Bielefeld	245	158	64,5%	15	6,1%	87	35,5%	12	4,9%	
Universität Dortmund	285	174	61,1%	12	4,2%	111	38,9%	14	4,9%	
Universität Düsseldorf (ohne Klinikum)	166	104	62,7%	4	2,4%	62	37,3%	4	2,4%	
Universitäten gesamt	2.705	1.700	62,8%	81	3,0%	1.005	37,2%	81	3,0%	
Universität-GH Duisburg	188	113	60,1%	0	0,0%	75	39,9%	6	3,2%	
Universität-GH Essen (ohne Klinikum)	250	125	50,0%	8	3,2%	125	50,0%	13	5,2%	
Universität-GH Paderborn	213	101	47,4%	7	3,3%	112	52,6%	10	4,7%	
Universität-GH Siegen	195	86	44,1%	3	1,5%	109	55,9%	8	4,1%	
Universität-GH Wuppertal	243	121	49,8%	3	1,2%	122	50,2%	9	3,7%	
GHS gesamt	1.089	546	50,1%	21	1,9%	543	49,9%	46	4,2%	

Quelle: Landesamt für Datenverarbeitung u. Statistik 1996
Sonderauswertung – Daten von 1994 für den Arbeitskreis Wissenschaftlerinnen NRW

¹⁰⁵ An der UGH Essen betrug der Frauenanteil 6,5 % (1992) bzw. 9,6 % (1997).

Abbildung 46 weist die Ergebnisse in der Form eines Diagramms aus.

Abbildung 46: Professuren in NRW nach Geschlecht (Universität bzw. UGH) 1994



Erkennbar sind die insgesamt geringen Frauenanteile an den Professuren; das trifft sowohl auf die Universitäten als auch auf die Universität-Gesamthochschulen zu. Hinsichtlich der Einstufung in die Besoldungsgruppen C4 und C3 zeigen sich bei den Bildungseinrichtungen zum Teil deutliche Unterschiede.

- Die NRW-Universität Bielefeld war mit von Frauen besetzten C4-Stellen überdurchschnittlich ausgestattet, die Universitäten Köln, Bielefeld und Dortmund bildeten das Mittelfeld beim Frauenanteil. Den 81 an Universitäten insgesamt vorhandenen C4-Stellen standen dort ebenso viele C3-Stellen (81) gegenüber.
- Bei den fünf NRW-Universität-Gesamthochschulen standen den 21 C4-Stellen etwas mehr als doppelt so viele C3-Stellen (46) gegenüber.

Hier zeigt sich deutlich eine Grenzziehung zwischen dem 1:1-Verhältnis (C4- zu C3-Frauenanteile bei Professuren) bei den Universitäten und dem 1:2-Verhältnis (C4- zu C3-Frauenanteile Professuren) bei den Universität-Gesamthochschulen.

Die unterschiedliche Repräsentanz von Frauen auf akademischen Qualifikationsstufen ist mit der Erteilung unterschiedlich gestalteter Arbeitsaufträge zu erklären. Auf eine nachteilige Verkettung ist ebenfalls zu verweisen – an einer Institution mit einer 1:1-Ausgewogenheit der Stellen kann mehr Forschung betrieben werden, als es an einer Institution mit einer 1:2-Aufstellung möglich ist, bei der rechnerisch erst jede 3. Wissenschaftlerin den Freiraum für Forschung hat.

Als bedeutsam erweisen sich diese Faktoren für das ‚standing‘ der Institution nach außen, bei der Entwicklung von Qualitätsverbesserungen, bei Schwerpunktangeboten und Zukunftskonzepten oder beim Einwerben von Fördergeldern für interessante Forschungsvorhaben.

10.3.3 Habilitationen von Frauen auf Bundesebene und in NRW

Über lange Zeit hinweg konnten Wissenschaftler(innen) nur über eine Habilitation die Zuerkennung der Lehrbefähigung für bestimmte Arbeitsgebiete erreichen und damit die Voraussetzung für eine Berufung auf Lebenszeit erfüllen.

Abbildung 47: Habilitationen BRD/NRW, 1992 und 1997

Region	Jahr	Habil. ges.	Habil. ♂	Habil. ♀	♀ %
BRD	1992	1.311	1.142	169	12,9%
NRW	1992	232	201	31	13,4%
BRD	1997	1.740	1.467	273	15,7%
NRW	1997	359	304	55	15,3%

Quelle: Statistisches Bundesamt, veröffentlicht in: Heft 16 der GWK

In NRW habilitierten prozentual gesehen nahezu vergleichbar viele Wissenschaftlerinnen wie in der BRD.

10.3.4 Promotionen von Frauen auf Bundesebene und in NRW

Die Daten der ersten Qualifikationsstufe ‚Promotion‘ zeigen ein nahezu gleiches Ergebnis (1992) für die Bundesrepublik und das Bundesland NRW.

Abbildung 48: Promotionen BRD/NRW, 1992 und 1997

Region	Jahr	Promot. ges.	Promot. ♂	Promot. ♀	♀ %
BRD	1992	21.438	15.252	6.186	28,9%
NRW	1992	4.774	3.427	1.347	28,2%
BRD	1997	24.174	16.404	7.770	32,1%
NRW	1997	5.346	3.793	1.553	29,0%

Quelle: Statistisches Bundesamt, veröffentlicht in: Heft 16 der GWK

Innerhalb der folgenden 5 Jahre stieg der Frauenanteil an Promotionen auf Bundesebene auf zuletzt 32,1 % (1997). Der Frauenanteil in NRW lag unter dem Bundesdurchschnitt.

10.4 Resümee

Assistent(inn)enstellen sind in zweifacher Hinsicht wichtig: für die Inhaber(innen) als zweckmäßige Vorbereitung auf eine angestrebte Professur, für die Institutionen, die aus diesem Bestand ihre künftigen Professor(inn)en wählen.

Zwei der befragten Professorinnen bewarben sich, gestützt auf eine Empfehlung, bei der UGH Essen, die anderen reagierten auf veröffentlichte Stellenangebote.

Die verstärkte Einstellung junger Wissenschaftler in den 1970er-Jahren führte bis zu deren Ausscheiden aus Altersgründen zu einem Einstellungsstau, der für die nächste Wissenschaftler(innen)generation zu längeren Warteschleifen oder zur Arbeitslosigkeit führte. Diese Zeit mit befristeten Beschäftigungen, Gastprofessuren oder anderweitigen Tätigkeiten zu überbrücken, wurde als sehr kraftraubend beschrieben; die Umstände forderten zugleich ein hohes Maß an Mobilität.

Bei der Gleichstellung von Wissenschaftlerinnen im Kollegium an der UGH Essen zeigten sich durchaus Fortschritte (vgl. Abb. 27: Lehrende an der UGH Essen nach Status WS 1972/73–WS 1997/98), fachbereichsbezogen jedoch mit unterschiedlichen Ergebnissen. In einem Bereich allerdings wurde über Jahre hinweg (von 1987 bis 1997 wurden ausschließlich Männer berufen) der Handlungsbedarf nicht in die Tat umgesetzt (vgl. Abb. 41: Entwicklung bei den Lehrkräften im Fachbereich 3).¹⁰⁶

Deutlich zeigten sich die Bemühungen der Wissenschaftlerinnen, sich in den Ablauf des Universitätsgeschehens einzugliedern und sich engagiert dem eigenen Anspruch und der eigenen Linie in Forschung und Lehre zuzuwenden. Wenn auch nicht durchgängig – es hing von vielen Imponderabilien ab –, gab es immer wieder Versuche, in Zusammenarbeit mit Kolleg(inn)en anderer Disziplinen den Studierenden weitergehende Perspektiven/Sichtweisen anzubieten. Für die Betreuung der Studierenden wurde viel Zeit aufgewendet, was von Frauen häufiger erwartet wurde als von Männern.

Dass die Einflussnahme von Wissenschaftlerinnen in Gremien äußerst begrenzt war, erklärt sich durch deren geringe Präsenz, was auch zu der Situation geführt hat, dass

¹⁰⁶ In der Zeit nach 1997/98 wurde ein Ausgleich angestrebt.

oft nur eine Frau vielen Männern gegenüber saß und beispielsweise um Redezeit kämpfen musste.

„Gremienarbeit ist nun mal kontroverse Arbeit, es gibt immer auseinandergelagerte Meinungen. Da muss man sich einsetzen, muss begründen, man muss für Zeit/Redezeit kämpfen. Das ist nicht einfach.“ (Jasmin, K2, 519–528, 1999)

Berufs- und Privatleben zu koordinieren – zumal wenn Kinder vorhanden waren –, verlangte nach der ständigen Bereitschaft, bei jeder Veränderung die Lage neu zu überdenken und auszubalancieren. Dabei darf nicht übersehen werden, dass junge Wissenschaftlerinnen häufig nach Abwägung der Chancen und Anforderungen den Entschluss fassten, auf Kinder zu verzichten.

Trotz der in einigen Fällen grundsätzlich vorhandenen Bereitschaft des Ehemannes, die Familienaufgaben mit der Ehefrau partnerschaftlich aufzuteilen, wurde dies in der Praxis nicht umfassend durchgehalten, insbesondere dann nicht, wenn Kinder zum Haushalt gehörten. Frauen verzichteten in einigen Fällen zugunsten des Familienlebens auf eine weitergehende Wissenschaftskarriere. Die Konstellation, dass Väter die Familienarbeit übernehmen und damit ihrer Frau den vollen Einsatz in der Universität ermöglichen, wurde von den interviewten Wissenschaftlerinnen als zwar denkbar, nicht aber als wünschenswert angeführt. Deutlich wurde vielmehr, dass eine akzeptable Lösung eher in einer gleichgewichtigen Aufteilung der Berufsarbeit gesehen wird.

Das verfügbare Zahlenmaterial zu Habilitationen und Promotionen an der UGH Essen war wegen Unvollständigkeit für Vergleiche mit anderen Ergebnissen nicht geeignet.

Einen aufschlussreichen Einblick in strukturelle Gegebenheiten der Ausstattung der Institutionen mit Professuren (differenziert nach Universitätsprofessuren und Professuren) gewährt die Abbildung 45.

11 DISKUSSION UND AUSBLICK

„Wissenschaft und Hochschulen
sind nicht nur langsame Systeme,

sie sind unentwegt von den raschen
Zeitläuften gefordert

und verändern sich an und mit ihnen,

wenn auch nicht gleich mit ihnen.“

Michael Daxner
(1996, S. 14)

Wandel und Veränderung waren zu jeder Zeit von großer Bedeutung. Für jede Generation galten eigene Bedingungen, jede hatte ihr gesellschaftliches Umfeld.

Der jeweilige Zeitgeist beeinflusste bei der Orientierung und Prioritätensetzung durch gesellschaftliche Normen und/oder Gesetze. Das zeigte sich auch bei der Bearbeitung des Themenkreises mehrfach und in unterschiedlicher Weise; betraf es doch zum einen die Belange der Institution, zum anderen die Bedeutung für den Einzelnen. Frauen, die als Wissenschaftlerin arbeiten wollten, standen als Besonderheiten der jeweiligen Zeitumstände – anders als männlichen Wissenschaftlern – oft widrige Umstände entgegen.

Die Besonderheit der Bildungsreform war, dass es sich bei einer Gesamthochschule

- um die Implementierung eines Wissenschaftsbetriebes handelte, für den es kein Vorbild gab,
- der eine neue Organisationsform darstellte, zwar in Anlehnung an die bekannten Strukturen einer Universität, aber eigenständig war und ein eigenes Profil entwickeln musste.

Zu erwarten war, dass bei diesem Thema und der Befragung von Professorinnen mit unterschiedlichen Hintergründen interessante Aspekte herausgearbeitet werden konnten. Aus dieser Perspektive ist es als ein Glücksfall zu werten, dass es mit einem präzisen Zeitfenster möglich war, sowohl den verursachenden Bedingungen und den Argumentationslinien, die für die Neustrukturierung einer Institution sprachen, nachzugehen, wie auch der Beteiligung bzw. Benachteiligung von Professorinnen im weiteren Werdegang dieser neuen Gesamthochschule.

11.1 Einblick in eine neue Institution

Das Werden einer Institution, die sich schließlich zur Universität entwickelte, nachzuvollziehen, war eine fesselnde Aufgabe. Durch die bereitwillig gewährten Interviews konnte ein Einblick in die neuen Strukturen, das Geschehen an dieser Institution und den Tätigkeitsbereich von Professor(inn)en gewonnen werden. Mit der Fokussierung auf die Situation von Frauen auf ihrem Weg zur Professur sowie auf die Relation zu Professoren war das Thema eng umrissen.

Ziel der empirischen Arbeit waren neben dem quantitativen Ausmaß der Minderbeteiligung von Frauen die Einflüsse, denen die Frauen verschiedener Geburts- bzw. Berufseintrittskohorten ausgesetzt waren und wie diese Frauen damit umgegangen sind. Durch vergleichende Feststellungen (UGH Essen mit Universitäten in NRW und auf Bundesebene) sollten unterschiedliche Chancen von Frauen ermittelt werden.

11.1.1 Mit der Bildungsreform gleiche Chancen?

Die bildungspolitischen Rahmenbedingungen der Reform schufen politischen und wirtschaftlichen Interessen folgend ad hoc die Chancengleichheit für Studierende, um nach dem Studienabschluss mit deren fachlichem Können Engpässe auf dem Arbeitsmarkt zu überwinden.

Zu einer Chance für Frauen auf der Ebene der Professor(inn)enschaft ist die Reform mit dem Etikett ‚Chancengleichheit‘ jedoch nicht geworden. Dem zuvor jahrzehntelang geführten Kampf um Zugang zur universitären Welt hätte mit und nach der Reform mehr Partizipation von Wissenschaftlerinnen folgen müssen, es hätten ihnen mehr Mitwirkungsmöglichkeiten eingeräumt werden müssen. Eine solche Entwicklung schloss sich aber erwiesenermaßen nicht an. Die Beteiligung von Wissenschaftlerinnen verharrte über Jahre hinweg bei einem sehr geringen Anteil – bei der UGH Essen lag er zwischen 5 % und 10 %. ‚Chancengleichheit‘ bezog sich also nicht selbstverständlich und automatisch auf Frauen.

Geändert hatte sich jedoch die Einstellung der Gesellschaft gegenüber Frauen, die eine Berufstätigkeit anstrebten. Parallel dazu boten sich Frauen neue Berufsbilder, die ihnen ein besseres Auskommen und mehr Ansehen boten und damit ihre Bewegungsfreiheit ausweiteten – infolgedessen auch die Entfaltungsmöglichkeit als Wissenschaftlerinnen.

11.1.2 Frauen an der UGH Essen

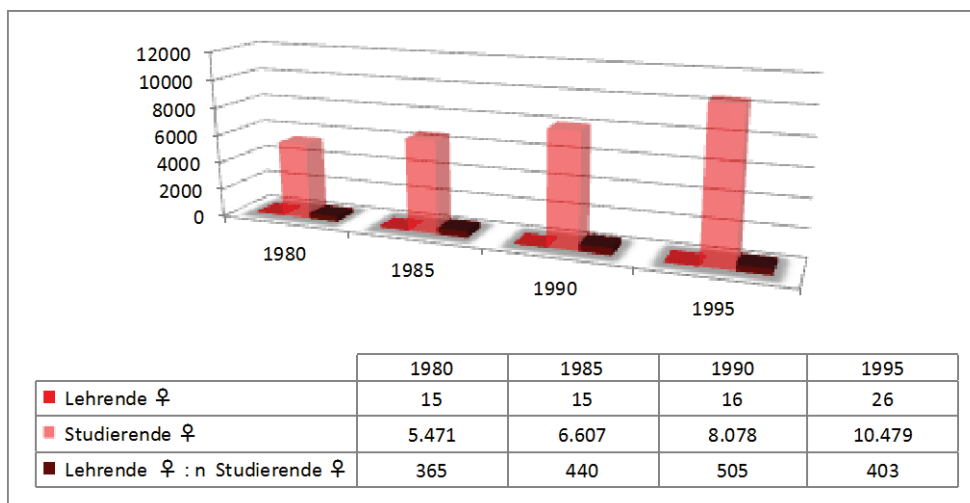
Durch den Zusammenschluss von ungleich großen und unterschiedlich gearteten, bisher selbstständig agierenden Hochschulen entstand 1972 die Essener Gesamthochschule. Bei weiblichen Wissenschaftlern hatte der ausdrückliche Hinweis auf Chancengleichheit die Erwartung geweckt, bei Berufungen häufiger berücksichtigt zu werden.

Denn es hieß, gemeint sei „*Chancengleichheit in jenem rechtlichen Sinne*“, was besagte, „*es darf keine systematische Bevorzugung oder Benachteiligung bestimmter Gruppen auf Grund leistungsfremder Merkmale wie Herkunft oder wirtschaftliche Lage geben*“ (Dahrendorf, zitiert nach Rimbach, 1992, S. 31). Als bisher ‚Benachteiligte‘ konnten Frauen annehmen, mitgemeint zu sein. Doch nunmehr Frauen als Lehrende stärker einzubeziehen, wurde seinerzeit nicht thematisiert, das Missverhältnis zwischen männlichen und weiblichen Lehrenden, die für die vielen Studierenden hätten bereitstehen müssen, stand noch nicht im Fokus der planenden Bildungspolitiker(innen).

Die neu gegründete GHS Essen begann im WS 1972/73 mit insgesamt 33 Ordentlichen Professor(inn)en und einer nicht genauer zu bestimmenden Anzahl von Professor(inn)en und Fachhochschullehrer(inn)en (vgl. Abb. 15: Zusammensetzung der Fachbereiche über 25 Jahre). Durch die steigenden Studierendenzahlen (bei seit Mitte der 1980er-Jahre stagnierenden Stellen für Hochschullehrer(inn)en) stieg die Belastung je Hochschullehrer(in) kontinuierlich. Dies wird in der Betreuungsrelation sichtbar (vgl. Abbildung 30: UGH Essen, Lehrende und Studierende 1980–1995).

In der Zeit von 1980 bis 1990 stagnierte der Frauenanteil bei rund 15 Personen. 1995 waren 26 Hochschullehrerinnen an der UGH Essen tätig.

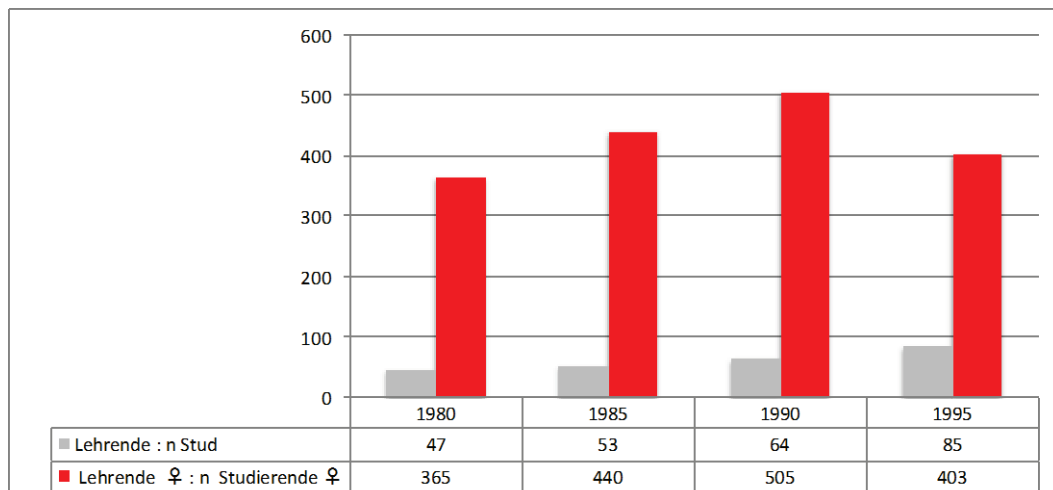
Abbildung 49: UGH Essen: Weibliche Lehrende und Studierende



Quelle: Anhang 2: Professor(inn)enstellen und Studierende 1980–1995 (NRW)

Fokussiert auf die weiblichen Anteile standen innerhalb des Zeitraums von 1980 bis 1995 der ständig gestiegenen Zahl an Studentinnen nur wenige Professorinnen gegenüber. Die Gegenüberstellung macht deutlich, dass eine größere Anzahl von Professorinnen als Vorbild ‚Professorin‘ hätte überzeugender sein können.

Abbildung 50: UGH Essen: Betreuungsrelationen



Quelle: Anhang 2: Professor(inn)enstellen und Studierende 1980–1995 (NRW)

Die Betreuungsrelation stieg aufgrund der ungünstigen Entwicklung des Verhältnisses zwischen Lehrkräften (zunächst moderate Steigerung bis Mitte der 1980er-Jahre, danach Stagnation und Personalabbau) und Studierende (stetig starke Steigerung) von 47 auf 85 Studierende je Professur. Bei Betrachtung der Relation ‚Studentin zu Professorin‘ veränderte sie sich bis 1995 deutlich ungünstiger für Frauen. Bei dieser Betrachtung wurde davon ausgegangen, dass Frauen Frauen unterrichten. Dies entspricht natürlich nicht der Realität. Die Lehre erfolgte geschlechtsübergreifend. Um wie viel größer die Belastung für Professorinnen war, bleibt offen, die Wirkung als Vorbild war eher gering.

11.1.3 Passung von Lehr- und Forschungstätigkeit

Finanzielle Mittel für Bildung kamen den Institutionen zweckgebunden zugute. Die Zielsetzung war, mit diesen Mitteln die Universitäten-Gesamthochschulen zu einer innovativen Schwerpunktsetzung in Forschung und Lehre zu bewegen. Durch eine besondere Profilbildung sollten sich Universitäten-Gesamthochschulen dann – in Konkurrenz zu anderen Institutionen – etablieren.

Grundsätzlich haben alle Professor(inn)en die gleichen Arbeitsaufträge, doch wirkt sich die Verschiedenheit zwischen Universitätsprofessor(in) (C4) und Professor(in) (C3) aufgrund unterschiedlich bemessener Stundendeputate und Haushaltsmittel auf das Verhältnis von Lehr- und Forschungstätigkeit aus. C4-Professor(inn)en können aufgrund des Mitarbeiter(innen)stabes leichter einen Forschungsauftrag erfüllen als die weniger gut ausgestatteten C3-Professor(inn)en.

Der Wunsch zu forschen wurde von den befragten Professorinnen hervorgehoben. Mehrfach wurde aber auch in den Interviews geäußert, dass die Frauen gern intensiver forschen würden, dass dem jedoch zu geringe Personalmittel für eine Vergütung der Leistungen studentischer oder wissenschaftlicher Hilfskräfte/Mitarbeiter(innen) (laut Preisliste) entgegenstünden.

Ein Forschungsprojekt mit Drittmitteln durchzuführen

„wäre denkbar, ja. Aber es ist hier mit dieser C3-Professur nicht ... möglich, weil ich keine personelle Ausstattung habe. Ich muss konkurrieren mit anderen Hochschulen, und die anderen Hochschulen haben personelle Ausstattung – auch Kollegen, die C3 sind. Die haben zumindest einen wissenschaftlichen Mitarbeiter und den können sie einbeziehen in diese Forschung. Und damit können sie dann also ... konkurrenzfähig bleiben.“ (Maja, K3, 269–279, 1999)

Um dennoch forschen zu können, bleibe die Möglichkeit, sich den Forschungsprojekten anderer anzuschließen, das wäre zwar möglich, aber nicht befriedigend; es wäre nicht als gleichwertig zu betrachten.

11.2 Frauenspezifische Belange

Mit der vorliegenden Untersuchung wurde den Fragen nachgegangen, wie Hochschullehrerinnen die Anforderungen ihres Qualifikationsweges bewältigten und wie sie sich danach mit den Erfordernissen ihres universitären Arbeitslebens arrangierten.

Die Bestandsaufnahme der Jahre 1972 bis 1997 zeigt auf, für welche lange Zeit historisch und kulturell gesetzte Grenzen die Lebenssituation von Wissenschaftlerinnen bestimmten, und dass darüber hinaus der gesellschaftliche Druck in diesem Berufsfeld noch bis in die 1950er- und 1960er-Jahre hinein von Frauen den Verzicht auf Partner und Kind forderte. Selbst nach dem Wegfall dieser Einengung erwies sich die Realisierung eines zufriedenstellenden Nebeneinanders von Berufstätigkeit und Familienleben

als schwierig, weil sich Wissenschaftlerinnen als Mütter häufig deutlichen oder versteckten Anwürfen ausgesetzt sahen und sich rechtfertigen mussten. Vielfach wurde ein bestehender Kinderwunsch in der Hoffnung, später vielleicht eine Lösung zu finden, hinausgeschoben oder aufgegeben.

Da der Frauenanteil in der Professor(inn)enschaft nur sehr zögerlich anstieg, konnten vielfach nur wenige Beziehungen zu anderen Wissenschaftlerinnen in der unmittelbaren Umgebung aufgebaut werden. Nachvollziehbar schwierig erwies sich beispielsweise eine Situation, wenn sich der Neuberufenen bei Antritt der Stelle zeigte, dass es in ihrem Bereich keine weitere weibliche Lehrende gab, mit der sie sich austauschen konnte. Der Kontakt mit früheren Studienkolleginnen konnte dies nicht ersetzen. Der Wunsch nach wirklichem Austausch blieb wirksam und konnte, wenn nicht realisierbar, im ungünstigen Fall umschlagen in Abkapselung, in das Einigeln in den eigenen Bereich. Adäquat zur statistischen Unterrepräsentanz empfanden sich einige der befragten weiblichen Lehrenden als Angehörige einer Randgruppe.

11.2.1 Ausstattung zum Verhalten in der Berufswelt

Die weibliche Sozialisation beruhte bis in die 1950er-Jahre hinein auf der traditionellen Rolle der Frau, vorgesehen war die Umsorgung der Familienangehörigen, dazu Fleiß, Zurückhaltung und Anpassung. Mädchen absolvierten meist eine Lehre, an die eine kurze Berufstätigkeit (bis zur Eheschließung) anschloss. Innerhalb dieses festgefügtten Rahmens gab es selten die Notwendigkeit, sich Konflikten zu stellen. In der Kriegs- und Nachkriegszeit war diese Haltung vielfach die Grundlage für das „Durchkommen“ (vgl. Dörr, 2007; Lorenz, 2005) von Frauen. Die Erfahrungen, die Eltern ihren Kindern – den für diese Untersuchung befragten Professorinnen – vermittelten, waren zu großen Teilen noch von dem Wunsch nach Sicherheit und dem Schutz eines festen Rahmens geprägt.

Die Bedeutung dieser Wertmaßstäbe verlor zunehmend an Einfluss, als sich jungen Frauen über die bisherigen Möglichkeiten hinaus Wege zu neuen Berufen öffneten. Die Freiheit, wählen zu können, führte vielfach in ein Vakuum, weil für die Verwirklichung solcher Planungen keine Vorbilder zur Verfügung standen. Die dadurch ausgelöste Unsicherheit hat einige der Befragten zu Lösungen greifen lassen, die einerseits die Si-

cherheit eines festen Arbeitsverhältnisses und Einkommens boten und andererseits den Weg zu einem späteren Wechsel in die universitäre Laufbahn ermöglichten. Als Einbuße war dann allerdings ein erheblicher Zeitverlust zu verzeichnen.

Zu einer vergleichbaren Entwicklung kam es für junge Männer eher in Ausnahmefällen. In der Regel war ihnen familiäre Unterstützung sicher. Ihnen waren die Bedingungen der Berufswege bekannt und die Wahl und Realisierung ihres Berufswunsches war ihnen weitgehend freigestellt.

11.2.2 Erfahrungen und Umsetzung in das Lebensgefüge

Im Rahmen der Interviews wurden die verschiedenen Bedingungen deutlich, denen die Professorinnen in ihrer Jugend ausgesetzt waren. Durch die offene Gestaltung der Interviews, die die festgelegte Reihung im Blick behielt, den Befragten aber den Freiraum ließ, besondere Erlebnisse und Erfahrungen ausführlicher darzulegen oder besondere Wendepunkte zu erklären, nahmen vor allem Kindheitserinnerungen überraschend viel Raum ein. Sich in diese Zeit zurückzusetzen, hat für die Interviewten damals Erlebtes und Empfundenes – teilweise sehr emotional besetzt – in Erinnerung gebracht.

Dieses Erfahrungsspektrum erwies sich vielfach als sehr wichtig für die weitere persönliche Entwicklung und stützt die Annahme, dass der familiären und sozialen Herkunft große Bedeutung zukommt. Beispielsweise sind Fähigkeiten durch früh gemachte Beobachtungen und früh gewonnene Erkenntnisse erworben worden. Das zeigte sich in der Umsetzung von Erfahrungen, im Kalkül über Aufwand und Nutzen oder auch bei verfügbaren Bewältigungsstrategien zur Verbindung von Berufs- und Privatleben.

11.2.3 Die schwierige Vereinbarkeit von Beruf und Familie

Ein Wendepunkt trat ein, als Mitte der 1950er-Jahre für Frauen im Lehrberuf die Zölibatsklausel abgeschafft wurde und die ersten berufstätigen Frauen heiraten konnten. Aber erst gegen Ende der 1970er-/Anfang der 1980er-Jahre stellte sich für Hochschullehrerinnen erstmals die Frage nach der Vereinbarkeit von Familie und Beruf als vielleicht doch lösbar dar.

Es waren an der UGH Essen die Frauen der 1940er-Geburtsjahrgänge, denen als Erste der Schritt zu Familie und Kind offenstand. Aber problemlos war die Umsetzung nicht, denn sie bedeutete für die jungen Professorinnen, fortwährend an zwei Fronten zu agieren. Denn der gesellschaftliche Druck auf berufstätige Mütter war sehr groß und bereitete diesen, selbst wenn die Bewältigung beider Aufgabenbereiche gelang, oft ein schlechtes Gewissen. Die Belastungen, die junge Mütter häufig auszuhalten hatten, wenn ihnen als ‚Rabenmutter‘ die Verfolgung eigennütziger Pläne auf Kosten des Kindes/der Kinder vorgeworfen wurde, waren sehr groß und forderten immer wieder die Überprüfung des eigenen Standpunktes und ein neues Justieren. Bedingungen, die für Wissenschaftlerinnen belastend gewirkt haben, zeigten sich stärker oder abgemildert, je nach Zeitabschnitt.

Mehrfach und dringlich wurde in den Interviews der Wunsch geäußert, dass die Aufmerksamkeit verstärkt auf das Problem der für Frauen im Hochschuldienst schwierigen Vereinbarkeit von Familie und Beruf gelenkt werden sollte. Noch immer bestünde die Gefahr, dass sich die Partizipationschancen bei erfüllttem Kinderwunsch und dem daraus resultierenden neuen Tagesrhythmus verschlechtern. Der Gedanke an organisatorische Schwierigkeiten führte oft dazu, dass der Kinderwunsch von den Frauen immer wieder aufgeschoben und möglicherweise zugunsten der Karriere schließlich aufgegeben wurde – oder es kam zu Karrierebrüchen, weil die Kinderbetreuung nicht zufriedenstellend gelöst werden konnte.

Konservative Denker(innen) nehmen die Aussage, „*die Vereinbarkeit von Kindern und Karriere ist die Lebenslüge der Gleichstellungspolitik*“ (Bolz, 2010a)¹⁰⁷, zum Anlass, in einer Art Retro-Wendung die Verantwortung für Familie und Kinder deutlich wieder bei der Frau zu verorten, wobei dem Mann dann die Karriere zugewiesen wird.

Diesen geschlechtsspezifischen Rollenzuschreibungen und Aufgabenverteilungen stehen seit Langem Bestrebungen gegenüber, die den veränderten Lebensumständen junger Väter und Mütter Rechnung tragen und, um ein Existenzrisiko zu vermeiden, auf Antrag eine Anpassung der Arbeitszeiten ermöglichen. Damit ist nicht die übliche

¹⁰⁷ Vgl. auch www.forum-maennerrechte.de/index.php?id=1386.

Halbtagsbeschäftigung gemeint, sondern vielmehr eine Flexibilisierung der Arbeitszeit; das kann z. B. eine Reduzierung der Arbeitszeit und eine spätere Wiederaanpassung sein. Dass ein ähnlicher Weg mittels einer Teilzeitarbeit möglich ist, wurde von den interviewten Professorinnen als nur bedingt positiv beurteilt, weil dabei die Sicherheit der späteren Wiedereingliederung fehlt.

Besorgnis löste der Gedanke an die zu erledigende Gremienarbeit aus, an Betreuungs- und Organisationsaufgaben, die u. U. allein von den vollbeschäftigten Kolleginnen geleistet werden müssten. Andererseits gab es ernsthafte Überlegungen mit bereits praktikablen Lösungsvorschlägen für die Gestaltung solcher Teilzeitprofessuren.

Die Erfahrungen, die z. B. in Frankreich gemacht wurden, wo die Lösung von den traditionellen Rollenmodellen und die Schaffung von Kinderbetreuungseinrichtungen den Vätern und Müttern mehr Bewegungsfreiheit zugestehen und so eine flexiblere Gestaltung der Bereiche Elternschaft und Arbeitsfeld zulassen, könnten als Beispiel dienen (vgl. Ulferts, 2007; Textor, 2012).

11.3 Gleichverteilung, Frauenförderung und Quote

Wann immer eine Gleichverteilung mangels Freiwilligkeit durch rechtliche Vorschriften durchgesetzt werden soll, findet der Begriff ‚Quote‘ Verwendung. Wie bei vielen Themen und daraus resultierenden Schlüsselbegriffen üblich, verlieren diese im Laufe der Zeit ihre rationale Bedeutung und verkommen zu Schlagworten. Sie mutieren oft zu Parolen, die dann häufig ironisch, sarkastisch oder polemisch verwendet werden, ein rationaler Gebrauch ist kaum mehr möglich. So treten dem Begriff selbst wie auch dem damit verbundenen Kontext zunehmend auch interessierte Menschen mit Ablehnung entgegen.

Die in der Öffentlichkeit lancierte Aussage, mit der Einführung einer offiziellen Quote würden Frauen als bedürftig etikettiert, führte zu heftigen Reaktionen. Transportiert sie doch die Überzeugung, dass Frauen Förderung wegen mangelnden Könnens bedürften, wegen mangelnder Begabung, Befähigung und Tauglichkeit. Diese Art der subtilen Abwertung hat ihre Wirkung nicht verfehlt. Sie führte schließlich unter den Be-

troffenen, den Frauen, zu unterschiedlichen Reaktionen, nicht nur zu Befremden, sondern auch zu Uneinigkeit, Distanz und Rückzug.

Dennoch: Ohne Quote ging und geht es für Frauen nicht vorwärts. Für eine gewisse Zeit wird diese Regelung vermutlich in Kauf genommen werden müssen. Dem behaupteten Gesichtsverlust, der eine ‚Quotenfrau‘ stigmatisiere, kann auf sachlicher Ebene mit dem Hinweis begegnet werden, dass die zuvor bestehende Männerquote von 100 % die Männer nicht stigmatisierte und Männer sich keineswegs abgewertet fühlten. Warum also sollten Frauen sich abgewertet fühlen?

Hierzu ein Aspekt, der in diesem Zusammenhang – auf einem anderen Aktionsfeld – interessant ist. Es geht um die gesellschaftlich akzeptierte Regelung der gesondert ausgewiesenen Frauenparkplätze in Parkhäusern. Sie liegen – genauso wie die Parkplätze für behinderte Menschen – in der Nähe von Eingängen, Treppenhäusern, Fahrstühlen usw., sie sind meist gut beleuchtet und größer dimensioniert als die restlichen Parkplätze.

Wird dadurch jemand diskriminiert? Werden etwa die Frauen und die Menschen mit Behinderung diskriminiert? Oder müssen sich alle anderen diskriminiert fühlen, die sich mit den engeren, dunklen Parkplätzen weitab von Treppenhaus und Fahrstuhl abfinden müssen (z. B. Männer ohne entsprechende Beeinträchtigung)? Ist der Frauenparkplatz nicht eher als ein Beistand zu sehen? Denn für diese Begünstigung sprechen nachvollziehbare Gründe, in diesem Fall die vorsorgliche Abwendung möglicher Gefährdungen für Frauen.

Hier wird deutlich: Was ein kritischer Betrachter als Stigma deutet, kann der positiv Bewertende für eine notwendige Maßnahme halten. Daraus resultiert: Auch wenn einer Quotierung von Frauen die Interpretation ‚schwach und schutzbedürftig‘ inhärent ist und dies als Diskriminierung empfunden werden kann, sollte dieser vermeintliche Makel angesichts der Ziele Gleichberechtigung und Partizipation in Kauf genommen werden.

Die negative Belegung des Begriffes Quote kann möglicherweise durch die Setzung eines neuen Begriffes – etwa eine Kombination aus Berechtigung und Parität, Anteil und Gleichschaltung, Kontingent und Aufteilung – ins Gegenteil verkehrt werden. Denn

Konflikte können ihre Schärfe in der Auseinandersetzung verlieren, wenn die Neuinterpretation einer Sachlage den Beteiligten den Weg zu einer befriedigenden Regulation freilegt.

11.3.1 Rechtliche Grundlagen des Gleichstellungsgebotes

Mit der gesetzlichen Regelung der Gleichstellung wurde zugleich die Position der/des Gleichstellungsbeauftragten bestimmt und deren/dessen Aufgaben und Rechte umrissen (vgl. LGG 1999). Durch die Verabschiedung eines Gesetzes wurde deutlich gemacht, dass ein Eingreifen für notwendig erachtet werde und nach langer Zeit des Wartens ein notwendiger Impuls gesetzt wird. An die Realisierung knüpften sich viele Hoffnungen.

Zu Gleichstellungsbeauftragten wurden Frauen ernannt und die Implementierung einer Gleichstellungsbeauftragten wurde von den interviewten Professorinnen durchweg positiv bewertet. Man habe der Kollegin für die geleistete Arbeit mitunter sehr viel zu verdanken. Dennoch sei das Ganze in der bisherigen Form (Stand: 1999) ein schlechtes Modell. Als Schwachpunkte wurden benannt:

- Der Einsatz in diesem Amt fordert sehr viel Arbeit und Zeit von der Frauen-/Gleichstellungsbeauftragten, die weit über das Maß der freigestellten Stunden für diesen Bereich hinausgeht. Es sei z. B. gar nicht möglich, zu jeder Berufung zu gehen.
- Wenn nach z. B. zweijähriger Amtszeit eine andere Kollegin (zumal eine junge Kollegin) das Amt übernimmt, führe dies oft dazu, dass sie vor wichtigen Entscheidungen zurückweicht. Schließlich will sie im Regelfall weder innerhalb des Lehrkollegiums und der Verwaltung negativ auffallen noch sich Professor(inn)en zu Feinden machen, die vielleicht in der nächsten Legislaturperiode bestimmte Positionen besetzen.

Der zweite Punkt ist ein nicht zu unterschätzender Faktor, der auch andernorts beobachtet worden ist. Reinhard Kreckel (1997) hebt eingedenk der Auswirkungen deutlich hervor, dass Universitäten jemanden brauchen, „*der auch unbequeme Entscheidungen trifft.*“ (Kreckel, 1997, S. 15) Daher sei die bisherige Konzeption zu überdenken und anstelle der bisherigen Lösung z. B. eine unabhängige Stelle zu schaffen, der dieser Aufgabenbereich hauptamtlich überantwortet wird. Denkbar wäre, dies als Aufgabe einer externen Person, etwa einem Juristen/einer Juristin, zu übertragen.

11.3.2 Die Situation für Nachwuchswissenschaftlerinnen

Die Situation für die Beschäftigten unterhalb der Professor(inn)enebene ist nach wie vor durch viele Imponderabilien gekennzeichnet. Gerade diese Stellen aber sind eine wichtige Vorstufe auf dem Weg zur Professur, sie sollen jungen Wissenschaftler(innen) Stimulierung sein, ihre Karriereorientierung stützen und ihnen den Rahmen für die Erstellung ihrer Dissertation bzw. die Weiterentwicklung in Richtung Habilitation bieten.

Diese Stellen im akademischen Mittelbau sind zum überwiegenden Teil befristet und haben unterschiedliche Laufzeiten (z. B. durch zeitliche Bindung an Forschungsprojekte). Daher steht im Hintergrund immer die Frage, ob mit einem Anschlussauftrag zu rechnen ist – und das irritiert, bindet Aufmerksamkeit.

Befristete Verträge können laut gesetzlicher Vorgaben nicht ohne Weiteres mehrfach verlängert werden. Der Abschluss muss, je nach übernommener Aufgabe, in einem Zeitfenster von jeweils 6 Jahren von Promotion und Habilitation erreicht sein, ansonsten bleibt nur die Suche nach einem anderen Job. Diese schwierigen Bedingungen können nicht immer erfüllt werden, was nicht nur auf der Seite der betroffenen Studierenden, sondern auch für die Institution Verlust und Imageschaden bedeutet.

Seit bereits 1995 (vgl. Bergmann, 1995) werden Pläne diskutiert, um die Unterrepräsentanz von Frauen bei der Vergabe von akademischen Mittelbaustellen zu ändern. Vorgeschlagen wird, dass

- Fachbereiche, in denen überwiegend oder ausschließlich Männer berufen werden, mit Sanktionen belegt werden sollen,
- Fachbereiche mit Erfolgen in der Förderung von Frauen (Promotion und Habilitation) über ein Anreizsystem Anerkennung erfahren sollen.

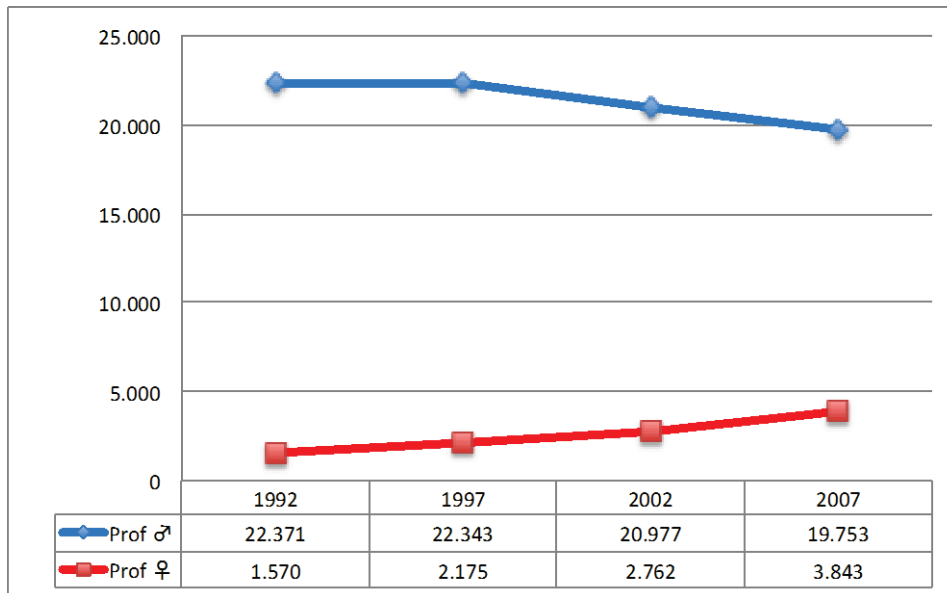
Denkbar wäre z. B. eine Förderung durch zusätzliche Mittelvergabe an Fachbereiche bzw. Professor(inn)en, die verstärkt weiblichen Nachwuchs zur Promotion und Habilitation führen.

11.4 Ausblick

Frauen suchten in der Vergangenheit fast immer aus der defensiven Position heraus den Weg zu Qualifizierung und wissenschaftlicher Karriere. Die bis weit ins 20. Jahrhundert geltenden alten Axiome änderten sich erst allmählich in Werte wie Chancengleichheit, Belastungs- und Verteilungsgerechtigkeit. Es galt und gilt, dies im für Männer und Frauen gemeinsamen wissenschaftlichen Arbeitsraum auszutarieren. Das Problem ist, dass Männer und Frauen inzwischen zwar dieselben formalen Chancen haben, aber nicht unter vergleichbaren Lebensbedingungen antreten. Da jeglicher Eingriff in bestehende Regelungen automatisch zu Änderungen in der Situation beider beteiligten Seiten führt, ist damit zu rechnen, dass es auch Gegenstimmen geben wird. Wenn vom Gegenpart in einer Art Retro-Wendung der Beibehaltung der vorherigen geschlechterdiskriminierenden Regelung der Vorzug gegeben wird, sollte das als Äußerung einer persönlichen Meinung gewertet und hingenommen werden. Erforderlich ist eine Diskussion, die auf der Ebene von Chancengleichheit, Leistung und Qualifikation geführt wird. Sie sollte in jedem Fall möglich und förderlich ausgestaltet sein, denn auch die neuere Entwicklung zeigt anhand der steigenden Anzahl von Habilitationen (und Jungprofessuren), dass künftig vermehrt gut qualifizierte weibliche Nachwuchswissenschaftler als gleichberechtigte Konkurrentinnen auftreten werden.

Intention

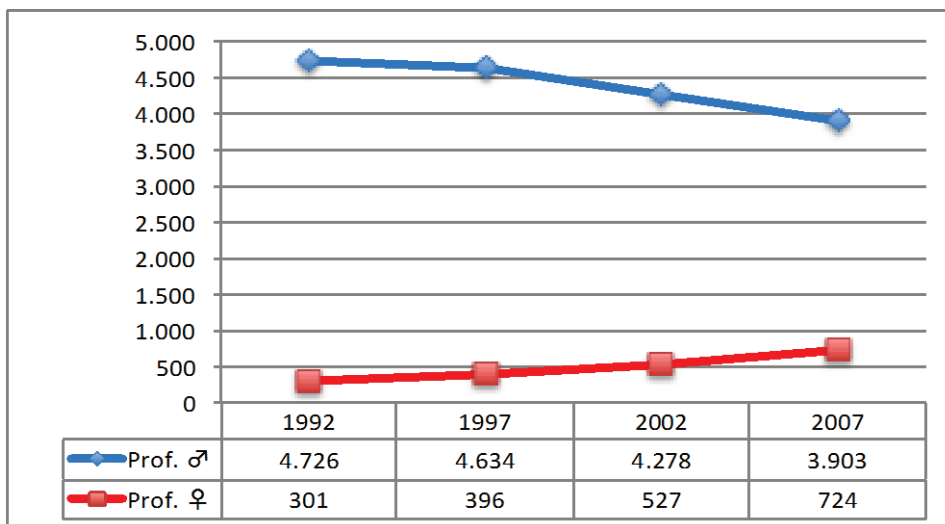
So wie der Blick in die Vergangenheit die Gründe und die Stadien einer nur langsamen Zunahme der Frauenbeteiligung am universitären Leben und speziell an Professor(inn)enstellen deutlich machte, zeigt der Blick auf die Zeit über 1997 hinaus, ob und inwieweit sich die Ende der 1990er-Jahre abzeichnende positive Tendenz fortsetzte.

Abbildung 51: Professor(inn)en auf Bundesebene 1992–2007 (5-Jahres-Schritte)

Quelle: Statistisches Bundesamt, veröffentlicht in: Heft 16 der GWK

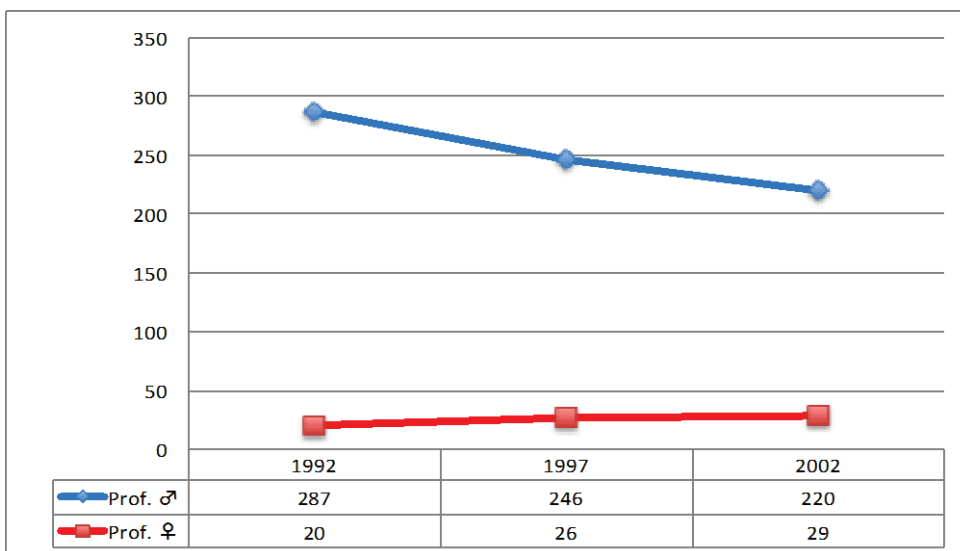
Innerhalb von 15 Jahren (1992 bis 2007) erhöhte sich der Frauenanteil an Professuren auf mehr als die doppelte Anzahl, er lag 2007 bei 16,3 % (gegenüber 6,6 % in 1992). Der Anteil der von Männern besetzten Professuren verringerte sich um 2.618 Stellen und lag bei 83,7 %.

Hier weiter zu forschen wäre sehr interessant; derzeit kann nur als Vermutung geäußert werden, dass viele Professuren Anfang der 2000er-Jahre aus Altersgründen frei wurden – auf eine bevorstehende Entwicklung dieser Art wurde bereits in den 1990er-Jahren häufiger hingewiesen – und dann neu besetzt werden konnten. Für Frauen steigen damit die Chancen, auf eine Professor(inn)enstelle berufen zu werden.

Abbildung 52: Professor(inn)en in NRW 1992–2007 (5-Jahres-Schritte)

Quelle: Statistisches Bundesamt, veröffentlicht in: Heft 16 der GWK

In NRW stieg in demselben Zeitraum der Frauenanteil an Professuren von 6 % im Jahr 1992 auf 15,6 % in 2007. Der Anteil der von Männern besetzten Professuren verringerte sich um 823 Stellen und fiel von 94 % im Jahr 1992 auf 84,4 % in 2007.

Abbildung 53: Professor(inn)en an der UGH Essen 1992–2002 (5-Jahres-Schritte)

Quelle: 1992 bis 1997 eigene Erhebung sowie Personalstandsdatum 31.12.2002, Gleichstellungsbüro Essen

Für die UGH Essen konnte die Entwicklung nur bis zum Jahr 2002 verfolgt werden, denn im Jahr 2003 erfolgte die Fusion der Institutionen Duisburg und Essen zur Universität Duisburg-Essen (UDE). Insofern liegen vergleichbare Zahlen (2007 allein für Essen) nicht vor.

Die Veränderungen auf der Bundes- und Landesebene spiegeln sich tendenziell in den Zahlen der UGH Essen wider. Wie anhand der Scherendiagramme deutlich wird, erreichten Frauen dem Gleichstellungskonzept entsprechend mehr Professor(inn)enstellen.

Insgesamt belegt der Vergleich zwischen den Entwicklungen auf der Bundesebene, der Landesebene und der UGH Essen, dass sich der Frauenanteil an Professuren im Zeitraum von 10 Jahren (1992–2002) kontinuierlich erhöhte.

Bezogen auf die Frauenanteile in diesem Zeitraum ergibt sich folgendes Bild:

Abbildung 54: Entwicklung der von Frauen besetzten Professor(inn)enstellen

Bereich	1992	1997	2002
Bund	6,6%	8,9%	11,6%
NRW	6,0%	7,9%	11,0%
UGH	6,5%	9,6%	11,6%

Frauen stellen sich inzwischen – und es besteht kein Zweifel darüber, dass dies ein wesentlicher Faktor ist – den (noch) „Männerkulturen“ (*Jasmin, K2, 495, 1999*) in der Gremienarbeit, um verantwortlich an der Gestaltung und der weiteren Entwicklung des universitären Lebens mitzuwirken.

Das fordert beide Seiten:

„Männer und Frauen werden an der Universität damit leben und umgehen lernen müssen, die Konkurrenz von Frauen auszuhalten, beide Geschlechter werden sich darum bemühen müssen, ihr Konkurrenzverhalten zu humanisieren und sachbezogene Arbeitsbündnisse zu schließen.

Frauen werden stärker als bisher Netzwerke gründen und ihre Berührungspunkte gegenüber mit Macht und Einfluss verbundenen Positionen aufgeben müssen.“ (Matthes, 2008)

Anke Brunn, von 1985 bis 1998 Ministerin für Wissenschaft und Forschung in NRW, formulierte zu dem Thema ‚Was eine Frau umtreibt‘ dies als Quintessenz:

„Wir wollen, daß Frauen an den Hochschulen zu einer Selbstverständlichkeit werden – in allen Disziplinen und auf allen Sprossen der akademischen Karriereleiter.

Ist dieses Ziel erreicht, dann hat sich die Notwendigkeit der Frauenförderung erledigt.“ (Brunn, 1990, S. 258)

Die vorliegende Untersuchung weist aus heutiger Sicht (2013) sowohl historische als auch aktuelle Bezüge aus:

-
- In historischer Perspektive stellt sie ein außergewöhnliches Zeitzeugnis dar, das hinsichtlich der zugrunde liegenden Interviews wie auch der erhobenen Daten schwerlich wiederholbar wäre.
 - Aus aktueller Sicht wurden wichtige Schnittstellen erkennbar, die Anstoß für künftige Forschungen sein können.

12 LITERATURVERZEICHNIS

- Alheit, Peter/Hoerning, Erika M. (Hg.): 1989. Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung. Frankfurt am Main: Campus.
- Allmendinger, Jutta: 1994. Lebenslauf und Sozialpolitik. Die Ungleichheit von Mann und Frau und ihr öffentlicher Ertrag. Frankfurt am Main: Campus.
- Amstutz, Nathalie/Kuoni, Martina (Hg.): 1994. Theorie – Geschlecht – Fiktion. Basel, Frankfurt am Main: Stroemfeld.
- Andreß, Hans-Jürgen/Huinink, Johannes/Meinken, Holger: 1992. Neue Modelle und Verfahrensweisen in den Sozialwissenschaften. München: Oldenbourg.
- Anger, Hans: 1960. Probleme der Deutschen Universität. Bericht über eine Erhebung unter Professoren und Dozenten. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Arbeitskreis Wissenschaftlerinnen NRW (Hg.): 1981. Memorandum I: memorandum und dokumentation zur situation von wissenschaftlerinnen an den hochschulen von nw und vorschläge zu ihrer verbesserung. Dortmund.
- Arbeitskreis Wissenschaftlerinnen NRW (Hg.): 1984a. Memorandum II: Privilegiert und doch diskriminiert. Dortmund.
- Arbeitskreis Wissenschaftlerinnen NRW (Hg.): 1984b. Wissenschaftlerinnen-INFO Nr. 4.
- Arbeitskreis Wissenschaftlerinnen NRW (Hg.): 1985. Wissenschaftlerinnen-INFO Nr. 5.
- Arbeitskreis Wissenschaftlerinnen NRW (Hg.): 1993. Wissenschaftlerinnen-INFO Nr. 16.
- Arbeitskreis Wissenschaftlerinnen NRW (Hg.): 1996. Memorandum III: Vorwärts – Auf der Stelle. Dortmund.
- Arbeitskreis Wissenschaftlerinnen NRW (Hg.): 1999. Memorandum IV: Keine Qualität ohne Geschlechterparität. Dortmund.
- Armbruster, Christof/Müller, Ursula/Stein-Hilbers, Marlene (Hg.): 1995. Neue Horizonte? Sozialwissenschaftliche Forschung über Geschlechter und Geschlechterverhältnisse. Opladen: Leske + Budrich.
- Arndt, Marlies/Deters, Magdalene u. a. (Hg.): 1993. Ausgegrenzt und mittendrin – Frauen in der Wissenschaft. Dokumentation einer Tagung an der Humboldt-Universität Berlin im Okt. 1992. Berlin: Edition Sigma.
- Auferkorte-Michaelis, Nicole/Ladwig, Annette/Stahr, Ingeborg (Hg.): 2010: Hochschuldidaktik für die Lehrpraxis. Interaktion und Innovation für Studium und Lehre in der Hochschule. Opladen u. a.: Budrich.
- Bader, Veith Michael: 1991. Kollektives Handeln: Protheorie sozialer Ungleichheit und kollektiven Handelns. Opladen: Leske + Budrich.
- Bäumer, Gertrud: 1902. Geschichte und Stand der Frauenbildung in Deutschland. In: Lange, Helene/Bäumer, Gertrud (Hg.): Handbuch der Frauenbewegung, Teil III. Berlin: Moeser.
- Barber, Jill/Watson, Rita: 1991. Frau gegen Frau – Rivalinnen im Beruf. Hamburg/Berlin: Rowohlt.

-
- Bathe, Silvia u. a. (Hg.): 1989. Frauen in der Hochschule – Lehren und Lernen im Wissenschaftsbetrieb. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Battis, Ulrich/Schultz, Ulrike (Hg.): 1990. Frauen im Recht – Motiv, Texte, Materialien, Bd. 52. Heidelberg: C. F. Müller Juristischer Verlag.
- Bauer, Annemarie/Hausen, Gabriele u. a. (Hg.): 1993. Die Regel der Ausnahme: Hochschulfrauen. Eine empirische Untersuchung über Lebensumstände von Wissenschaftlerinnen an den Universitäten des Landes Baden-Württemberg. Frankfurt am Main: Lang.
- Baus, Magdalena: 1994. Professorinnen an deutschen Universitäten – Analyse des Berufserfolgs. Heidelberg: Asanger.
- Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hg.): 1994. Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich/Brater, Michael: 1978. Berufliche Arbeitsteilung und soziale Ungleichheit. Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Beck, Ulrich: 1983. Jenseits von Stand und Klasse? Soziale Ungleichheiten, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Formationen und Identitäten. In: Kreckel, (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Schwartz.
- Beck, Ulrich: 1986. Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Becker, Egon: 1998. Problemorientierte Interdisziplinarität. In: Schmitt, Bettina/Hartmann, Karin/Krais, Beate (Hg.): Über Grenzen. Neue Wege in Wissenschaft und Politik. Beiträge für Evelies Mayer. Frankfurt am Main (u. a.): Campus. S. 43–58.
- Becker, Marita: 1999. Hebammenkunst gestern und heute. Marburg: Jonas Verlag.
- Becker-Schmidt, Regina: 1993. Geschlechterdifferenz, Geschlechterverhältnis. Soziale Dimensionen des Begriffs „Geschlecht“. In: Zeitschrift für Frauenforschung, 11. Jg., Heft 1 + 2, S. 37–46.
- Becker-Schmidt, Regina/Knapp, Gudrun-Axeli (Hg.): 1995. Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand der Sozialwissenschaften. Frankfurt am Main (u. a.): Campus.
- Beck-Gernsheim, Elisabeth: 1983. Vom „Dasein für andere“ zum Anspruch auf ein Stück „eigenes Leben“: Individualisierungsprozesse im weiblichen Lebenszusammenhang. In: Soziale Welt 34.
- Beck-Gernsheim, Elisabeth: 1990. Von der Liebe zur Beziehung? Veränderungen im Verhältnis von Mann und Frau in der individualisierten Gesellschaft. In: Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth. Das ganz normale Chaos der Liebe. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 65–104.
- Bednarz, Ingrid: 1991. Theoretische Grundlagen zur Untersuchung individualgeschichtlicher Entwicklungsprozesse. In: Bülow-Schramm, Margret/Gipser, Dietlinde: Der brüchige Habitus. Empirische Erforschung kooperativer Handlungsmöglichkeiten von StudentInnen und HochschullehrerInnen. Universität Hannover, FB Erziehungswiss. I: Schriftenreihe Theorie und Praxis, Bd. 41. Hannover.
- Beer, Ursula: 1990. Geschlecht, Struktur, Geschichte. Soziale Konstituierung des Geschlechterverhältnisses. Frankfurt am Main (u. a.): Campus.

-
- Beer, Ursula: 1993. Geschlecht, Klasse und Alter. Überlegungen zu einer wenig beachteten Dimension des weiblichen Lebenszusammenhanges. In: Zeitschrift für Sozialforschung 3.
- Behnke, Cornelia/Meuser, Michael: 1999. Geschlechterforschung und qualitative Methoden. In: Bohnsack, Ralf/Lüders, Christian/Reichert, Jo (Hg.): Qualitative Sozialforschung, Bd. 1. Opladen: Leske + Budrich.
- Benard, Cheryl/Schlaffer, Edit: 1983. Frauenkarrieren an der Universität oder gibt es doch einen weiblichen Masochismus? In: Pusch, Luise F. (Hg.): Feminismus – Inspektion der Herrenkultur. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 408–420.
- Benhabib, Seyla: 1993. Feminismus und Postmoderne. Ein prekäres Bündnis. In: dies. u. a. (Hg.): Der Streit um die Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart. Frankfurt am Main: Fischer.
- Bennewitz, Ingrid: 1996. »DARUMB LIEBEN TOECHTER/SEYT NICHT ZU GAR FÜRWITZIG ... « Deutschsprachige moralisch-didaktische Literatur des 13.–15. Jahrhunderts. In: Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Band 1: Vom Mittelalter bis zur Aufklärung. Frankfurt am Main: Campus.
- Berger, Peter A./Sopp, Peter (Hg.): 1995. Sozialstruktur und Lebenslauf. In: Reihe „Sozialstrukturanalyse.“ Hgg. von Hradil, Stefan/Berger, Peter A./Sopp, Peter (Hg.): Sozialstruktur und Lebenslauf. Bd. 5. Opladen: Leske + Budrich.
- Berliner Sommeruniversität (Hg.) Gruppe Berliner Dozentinnen: 1977. „Frauen und Wissenschaft.“ Berlin: Courage Verlag.
- Bertrams, Annette (Hg.): 1995. Dichotomie, Dominanz, Differenz: Frauen platzieren sich in Wissenschaft und Gesellschaft. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Bielby, William T.: 2000. Geschlecht und Karriere: Ist die Wissenschaft ein Sonderfall? In: Kraus, Beate (Hg.): Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung. Frankfurt am Main (u. a.): Campus.
- Biester, Elke (Hg.): 1994. Gleichstellungspolitik – Totem und Tabus: eine feministische Revision. Frankfurt am Main (u. a.): Campus.
- Biester, Elke/Holland-Cunz, Barbara u. a. (Hg.): 1994. Das unsichtbare Geschlecht der Europa. Der europäische Einigungsprozeß aus feministischer Sicht. Frankfurt am Main (u. a.): Campus.
- Billotet-Hoffmann, Claudia/Demes, Brigitte/Gebhardt-Benischke, Margot/Metz-Göckel, Sigrid/Neber, Brigitte u. a.: 1982. Arbeitsplatz Hochschule: Frauen in Forschung und Lehre. Aus Politik und Zeitgeschichte, B 6, S. 3–12.
- Bischoff, Doerte: 1993. Im feministischen Netz. Vier amerikanische Autoren streiten um die „Differenz.“ In: Frankfurter Rundschau vom 11.12.1993.
- Bischoff, Martin: 1995. Zur Problematik der Repräsentativität in der empirischen Sozialforschung. Schriftenreihe: Diskussionspapiere aus der Fakultät für Sozialwissenschaft der Ruhr-Universität Bochum. Bochum.
- Bischoff, Sonja: 1990. Frauen zwischen Macht und Mann. Männer in der Defensive. Führungskräfte in Zeiten des Umbruchs. Reinbek/Hamburg: Rowohlt.
- Bischoff, Theodor L. W.: 1872. Das Studium und die Ausübung der Medizin durch Frauen. München: Literarisch-Artistische Anstalt.

-
- Bleker, Johanna: 1998. Der Eintritt der Frauen in die Gelehrtenrepublik. Zur Geschlechterfrage im akademischen Selbstverständnis und in der wissenschaftlichen Praxis am Anfang des 20. Jahrhunderts – Abhandlungen zur Geschichte der Medizin und der Naturwissenschaften. Heft 84, Husum: Matthiesen.
- Bleses, Peter/Rose, Edgar: 1998. Deutungswandel der Sozialpolitik. Die Arbeitsmarkt- und Familienpolitik im parlamentarischen Diskurs. Frankfurt am Main (u. a.): Campus.
- BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung): 1989. Förderung von Frauen im Bereich der Wissenschaft. Heft 19.
- BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung): 1999. Frauen in Führungspositionen. Dritte Ergänzung zum BLK-Bericht „Förderung von Frauen im Bereich der Wissenschaft“.
- Blömeke, Sigrid/Schwarz, Hans-Georg: 1993. 20 Jahre Universität-Gesamthochschule Paderborn. Eine Dokumentation zu Geschichte und Gegenwart. Rektorat der Universität-Gesamthochschule Paderborn. Paderborn.
- Blossfeld, Hans-Peter: 1989. Kohortendifferenzierung und Karriereprozeß – Eine Längsschnittstudie über die Veränderung der Bildungs- und Berufschancen im Lebenslauf. Frankfurt am Main (u. a.): Campus.
- BMBW (Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft) (Hg.): 1985. Frandsen, Dorothea/Huffmann, Ursula/Wisniewski, Roswitha: Frauen in Forschung und Lehre. Studien zu Bildung und Wissenschaft. Bd. 12. Bad Honnef: Bock.
- BMBW (Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft) (Hg.): 1991. Baur u. a.: Herausforderungen des europäischen Binnenmarktes für das Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland. Ein Gutachten. Bad Honnef: Bock.
- BMBW (Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft) (Hg.): 1994. Allesch, Jürgen u. a.: Personaltransfer zwischen Hochschule und Wirtschaft. Bad Honnef: Bock.
- BMFJ (Bundesministerium für Frauen und Jugend): 1994. Gleichberechtigung von Frauen und Männern – Wirklichkeit und Einstellungen in der Bevölkerung, Bd. 18. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer.
- BMJFFG (Bundesministerium für Jugend, Familie, Frau, Gesundheit) (Hg.): 1987. Hoff, Andreas: Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer.
- Bochow, Michael/Joas, Hans: 1987. Wissenschaft und Karriere. Der berufliche Verbleib des akademischen Mittelbaus. Frankfurt am Main (u. a.): Campus.
- Böge, Sybille: 1995. Geschlecht, Prestige und „horizontale“ Segmentierung in der juristischen Profession. In: Wetterer, Angelika: Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen. Frankfurt am Main/New York: Campus. S. 139–154.
- Böhme, Helmut: 1998. Von der Ambivalenz des Unnützen. Reformansätze von Universität jenseits institutionalisierten Servicezwangs und undemokratischer Leistungseffizienz. In: Schmitt, Bettina/Hartmann, Karin/Krais, Beate (Hg.): Über Grenzen. Neue Wege in Wissenschaft und Politik. Frankfurt am Main (u. a.): Campus. S. 183–196.

-
- Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried (Hg.): 1998. Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Boje, Maike/Theis, Andrea: 1991. Gestörte Kommunikation zwischen StudentInnen und HochschullehrerInnen. In: Bülow-Schramm, Margret/Gipser, Dietlinde: Der brüchige Habitus. Empirische Erforschung kooperativer Handlungsmöglichkeiten von StudentInnen und HochschullehrerInnen. Universität Hannover, FB Erziehungswiss. I: Schriftenreihe Theorie und Praxis, Bd. 41. Hannover.
- Bolz, Norbert: 2006. „Die Helden der Familie.“ Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.
- Bourdieu, Pierre/Boltanski, Lic/de Saint Martin, Monique/Malidier-Pargamin, Pascale (Hg.): 1978. Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude: 1971. Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude: 1973. Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre: 1997. Die männliche Herrschaft. In: Dölling, Irene/Krais, Beate (Hg.): Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 213f.
- Brokmann-Nooren, Christiane: 1996. Weibliche Bildung im 18. Jahrhundert: „gelehrtes Frauenzimmer“ und „gefällige Gattin“. Oldenburg: BIS-Verlag der Carl von Osietzky Universität.
- Brück, Brigitte/Kahlert, Heike/Krüll, Marianne u. a.: 1979. Feministische Soziologie. Basel/Frankfurt am Main (u. a.): Campus.
- Brugger, Walter: 1976. Philosophisches Wörterbuch. Freiburg: Herder. 14. Aufl.
- Brunn, Anke: 1990. Frauenpolitik an den Hochschulen. In: Schlüter, Anne/Metz-Göckel, Sigrid (Hg.): Was eine Frau umtreibt. Frauenbewegung – Frauenforschung – Frauenpolitik. Pfaffenweiler: Centaurus. S. 253–258.
- Bühler, Karl-Ernst (Hg.): 1986. Zeitlichkeit als psychologisches Prinzip: Über Grundfragen der Biographieforschung. Köln: Janus-Press.
- Bülow-Schramm, Margret/Gipser, Dietlinde (Hg.): 1991. Der brüchige Habitus. Empirische Erforschung kooperativer Handlungsmöglichkeiten von StudentInnen und HochschullehrerInnen. Universität Hannover, FB Erziehungswiss. I: Schriftenreihe Theorie und Praxis, Bd. 41. Hannover
- Bülow-Schramm, Margret: 1997. Lehre weiblich – Forschung männlich? In: Macha, Hildegard/Klinkhammer, Monika (Hg.): Die andere Wissenschaft: Stimmen der Frauen an Hochschulen. Bielefeld: Kleine-Verlag.
- Bülow-Schramm, Margret/Gipser, Dietlinde: 1991. Berufsbiographien von Hochschullehrer/innen. In: Bülow-Schramm, Margret/Gipser, Dietlinde: Der brüchige Habitus. Empirische Erforschung kooperativer Handlungsmöglichkeiten von StudentInnen und HochschullehrerInnen. Universität Hannover, FB Erziehungswiss. I: Schriftenreihe Theorie und Praxis, Bd. 41. Hannover

-
- Burkhardt, Anke: 2000. Wissenschaftlerinnen – Stiefkinder der ostdeutschen »Hochschulenerneuerung«? In: Kraus, Beate (Hg.): Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung. Frankfurt am Main (u. a.): Campus.
- Bußmann, Hadumod: 1993. Stieftöchter der Alma mater? München: Beck.
- Bußmann, Hadumod: 1997. Chancen(un)gleichheit an der Jahrtausendwende? In: Häntzschel, Hiltrud/Bußmann, Hadumod (Hg.): Bedrohlich gescheit. Ein Jahrhundert Frauen und Wissenschaft in Bayern. München: Beck. S. 269–288.
- Buß, Eugen/Schöps, Martina: 1979. Kompendium für das wissenschaftliche Arbeiten in der Soziologie. Stuttgart: UTB, Quelle & Mayer.
- Butler, Judith: Kontingente Grundlagen: 1993. Der Feminismus und die Frage der „Postmoderne“. In: Benhabib, Seyla u. a. (Hg.): Der Streit um die Differenz. Frankfurt am Main: Fischer. S. 31–58.
- Cerych, Ladislav/Neusel, Aylâ/Teichler, Ulrich/Winkler, Helmut: 1981. Gesamthochschule. Erfahrungen, Hemmnisse, Zielwandel. Frankfurt am Main: Campus.
- Christadler, Marieluise (Hg.): 1990. Freiheit, Gleichheit, Weiblichkeit; Aufklärung, Revolution und die Frauen in Europa. Opladen: Leske + Budrich.
- Clark, G. C.: 1974. Die Stadien wissenschaftlicher Institutionalisierung. In: Weingart, Peter (Hg.): Wissenschaftssoziologie II, Determinanten wissenschaftlicher Entwicklung. Frankfurt am Main: Athenäum Verlag.
- Clemens, Bärbel/Metz-Göckel, Sigrid/Neusel, Aylâ/Port, Barbara (Hg.): 1986. Töchter der Alma Mater, Frauen in der Berufs- und Hochschulforschung. Frankfurt am Main (u. a.): Campus.
- Corbin, Alain (Hg.): 1989. Geschlecht und Geschichte. Ist eine weibliche Geschichtsschreibung möglich?. Frankfurt am Main: Fischer.
- Cordes, Mechtild: 1995. Die ungelöste Frauenfrage. Eine Einführung in die feministische Theorie. Frankfurt am Main: Fischer.
- Cordes, Mechtild: 1996. Frauenpolitik: Gleichstellung oder Gesellschaftsveränderung? Ziele – Institutionen – Strategien. Opladen: Leske + Budrich.
- Costas, Ilse: Das Verhältnis von Profession, Professionalisierung und Geschlecht in historisch vergleichender Perspektive. In: Wetterer, Angelika (Hg.): Profession und Geschlecht. Frankfurt am Main/New York: Campus. S. 51–82.
- Costas, Ilse: 1997. Der Zugang von Frauen zu akademischen Karrieren. Ein internationaler Überblick. In: Häntzschel, Hiltrud/Bußmann, Hadumod (Hg.): Bedrohlich gescheit. Ein Jahrhundert Frauen und Wissenschaft in Bayern. München: Beck.
- Costas, Ilse: 1995. Geschlechterhierarchische Professionalisierungsprozesse im Fächer- und Ländervergleich. Gesellschaftliche Umbrüche und das Verhältnis von Profession und Geschlecht. In: Wetterer, Angelika (Hg.): Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen. Frankfurt am Main (u. a.): Campus.
- Cyba, Eva: 1995. Grenzen der Theorie sozialer Schließung? Die Erklärung von Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern: In: Wetterer, Angelika (Hg.): Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen. Frankfurt am Main (u. a.): Campus.

-
- DAB, Deutscher Akademikerinnenbund e.V. (Hg.): Die Vierte Weltfrauenkonferenz 1994/95.
- DAB, Deutscher Akademikerinnenbund e.V.: 1977. Frandsen, Dorothea: Ältere und neuere Strömungen des Feminismus. In: Deutschland. Emanzipation und moderner Feminismus. Mitteilungsblatt.
- Dahrendorf, Ralf: 1965. Gesellschaft und Demokratie in Deutschland. München: Piper.
- Dahrendorf, Ralf: 1966. Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg: Nannen-Verlag.
- Daxner, Michael: 1996. Ist die Uni noch zu retten? Reinbek/Hamburg: Rowohlt.
- Deutscher Bildungsrat (Hg.): 1970. Empfehlungen der Bildungskommission – Strukturplan für das Bildungswesen. Ständige Weiterbildung. Stuttgart: Klett. 2. Aufl.
- DGBV Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung (Hg.): 1991. Brenner, Peter J. u. a.: Das Bildungswesen im künftigen Deutschland. Eine Herausforderung für Bildungspolitik und Bildungsverwaltung. Dokumentation der 11. Jahrestagung 1990. Frankfurt am Main/Bochum: Eigenverlag.
- DHB-Veröffentlichung: 1998. März, Roswitha: Frauen in der Wissenschaft. Bleiben deutsche Universitäten die „rückständigsten aller Provinzen?“ Heft 3.
- Diekmann, Andreas: 1995. Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek/Hamburg: Rowohlt.
- Diem-Wille, Gertraud: 1996. Karrierefrauen und Karrieremänner. Eine psychoanalytisch orientierte Untersuchung ihrer Lebensgeschichte und Familiendynamik. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Diezinger, Angelika: 1991. Frauen – Arbeit und Individualisierung. Chancen und Risiken. Opladen: Leske + Budrich.
- Diotima: 1993. Der Mensch ist zwei. Das Denken der Geschlechterdifferenz. Himberg: Wiener Verlag.
- Döge, Peter: 1998. Staatliche Forschungs- und Technologiepolitik als „Männerbund“. Zur geschlechtsspezifischen Zusammensetzung der Beratungsgremien des Bundesforschungsministeriums. Zeitschrift für Frauenforschung, Heft 1 + 2.
- Dölling, Irene/Krais, Beate (Hg.): 1997. Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dölling, Irene: 2000. Die Institutionalisierung von Frauen- und Geschlechterforschung an ostdeutschen Universitäten. Ein Ergebnis von Kämpfen im wissenschaftlichen Feld. In: Krais, Beate (Hg.): Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung. Frankfurt am Main (u. a.): Campus. S. 153–169.
- Dörr, Margarete: 2007. Der Krieg hat uns geprägt – Wie Kinder den Zweiten Weltkrieg erlebten. Frankfurt am Main (u. a.): Campus.
- Dohm, Hedwig: 1874. Die wissenschaftliche Emancipation der Frau. Berlin: Verlag We-
dekind & Schwieger.
- Domsch, Michel/Regnet, Erika: 1990. Weibliche Fach- und Führungskräfte. Wege zur Chancengleichheit. Stuttgart: Schäffer.

-
- Dowling, Colette: 1989. Perfekte Frauen. Die Flucht in die Selbstdarstellung. Frankfurt am Main: Fischer.
- Duka, Barbara: 1992. Kritische Anmerkungen zur „Akkulturationstheorie“. In: Wetterer, Angelika (Hg.): Profession und Geschlecht. Frankfurt am Main (u. a.): Campus.
- Ecarius, Jutta: 1996. Individualisierung und soziale Reproduktion im Lebensverlauf – Konzepte der Lebenslaufforschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Eckert, Roland: 1992. Konfliktintervention, Perspektivenübernahme in gesellschaftlichen Auseinandersetzungen. Opladen: Leske + Budrich.
- Egloff, Gerd/Knauf, Michael: 1998. Das europäische Haus wird auch auf Sprache gebaut. Fremdsprachliche und interkulturelle Qualifizierung von Eurobetriebsräten. In: Schmitt, Bettina/Hartmann, Karin/Krais, Beate (Hg.): Über Grenzen. Neue Wege in Wissenschaft und Politik. Frankfurt am Main (u. a.): Campus.
- Ehrich, Karin: 1996. Stationen der Mädchenschulreform. Ein Ländervergleich. In: Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Bd. 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart. Frankfurt am Main (u. a.): Campus.
- Eisenmann, Peter/Schmirber, Gisela: 1988. Die Hochschule im Spannungsfeld von Qualität und Quantität. Die veränderten Rahmenbedingungen der 90er Jahre. Akademie für Politik. Hanns-Seidel-Stiftung. Regensburg: Pustet.
- Eisenmann, Peter/Schmirber, Gisela (Hg.): 1990. Deutsche Hochschulen und Europa. Regensburg: Pustet.
- Engels, Bettina: 2008. Gender und Konflikt. Die Kategorie Geschlecht in der Friedens- und Konfliktforschung. In: Otto-Suhr-Institute of Political Science. Berlin: Publication.
- Engels, Bettina/Gayer, Corinna (Hg.): 2011. Geschlechterverhältnisse, Frieden und Konflikt. Feministische Denkanstöße für die Friedens- und Konfliktforschung. Baden-Baden: Nomos.
- Engler, Steffani/Friebertshäuser, Barbara: 1992. Die Macht des Dominanten. In: Wetterer, Angelika (Hg.): Profession und Geschlecht. Frankfurt am Main (u. a.): Campus.
- Engler, Steffani: 1997. Studentische Lebensstile und Geschlecht. Geschlechtlichkeit als Dimension des Habitus. In: Dölling, Irene/Krais, Beate (Hg.): Ein alltägliches Spiel, Geschlechterkonstruktion. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Engler, Steffani: 2000. Zum Selbstverständnis von Professoren und der *illusio* des wissenschaftlichen Feldes. In: Krais, Beate (Hg.): Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung. Frankfurt am Main (u. a.): Campus.
- Erikson, Erik-H.: 1971. Identität und Lebenszyklus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Erlemann, Christiane (Hg.): 1993. Die Hälfte des Himmels, Aspekte der Frauenförderung, Frauenforschung und Frauenkultur 20 Jahre nach der Hochschulgründung. Paderborner Universitätsreden. Paderborn.
- Färber, Christine u. a. (Hg.): 1993. Handbuch für aktive Frauenarbeit an Hochschulen. Marburg: Schüren.

-
- Färber, Christine/Biester, Elke: 1997. Anreizsysteme zur Frauenförderung an der FU Berlin. In: Macha, Hildegard/Klinkhammer, Monika (Hg.): Die andere Wissenschaft: Stimmen der Frauen an Hochschulen. Bielefeld: Kleine-Verlag.
- Fassheber, Marianne: 1980. Auswirkungen familiärer und schulischer Einflüsse auf die Entwicklung von Kindern. Göttingen: Hogrefe.
- Felber, Christina/Baume, Brita: 1997. Karrierechancen, aufhaltsamer oder aushaltsamer Abstieg? Wissenschaftlerinnen aus Ost und West im Interview. In: Macha, Hildegard/ Klinkhammer, Monika (Hg.): Die andere Wissenschaft: Stimmen der Frauen an Hochschulen. Bielefeld: Kleine-Verlag.
- Ferstl, Ernst: 1995. ‚kurz und fündig‘. Gedanken mit Tiefgang. Wien-Klosterneuburg: Edition VA BENE.
- Fertig, Ludwig: 1984. Zeitgeist und Erziehungskunst. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Fey-Hauerwas, Jutta/Schallenberger, E. Horst (Hg.): 1980. Hochschulreform konkret. Helmut Schrey zur Wissenschafts- und Bildungspolitik am Beispiel der Gesamthochschule Duisburg 1970–1980. Duisburg: Braun-Verlag.
- Ebel, Friedrich/Fischer, Wolfram (Hg.): 1994. Exodus von Wissenschaften aus Berlin. Fragestellungen – Ergebnisse – Desiderate. Entwicklungen vor und nach 1933. Berlin: de Gruyter.
- Flake, Karin: 1998. Frauen in Arbeitszusammenhängen: Kooperation und Konkurrenz – unvereinbar? In: Schmitt, Bettina/Hartmann, Karin/Krais, Beate (Hg.): Über Grenzen. Neue Wege in Wissenschaft und Politik. Frankfurt am Main (u. a.): Campus.
- Flick, Uwe: 1995. Qualitative Forschung. Theorien, Methoden, Anwendungen. In: Psychologie und Sozialwissenschaften. Hamburg/Berlin: Rowohlt.
- Forum des Hochschulverbandes (Hg.): 1982. Universität ohne Geld? Der Professor und der Student. 32. Hochschulverbandstag im Juni 1982 in Essen.
- FORUM: o. J. Chancen für Frauen. Entwicklung, Situation und Zukunftsperspektiven für Frauen aus der Sicht von Professorinnen, Managerinnen und Politikerinnen (und Männern!). FORUM St. Gallen.
- Frandsen, Dorothea u. a. (Hg.): 1987. Frauen in Wissenschaft und Politik. Zum 60-jährigen Bestehen des Akademikerinnenbundes. Düsseldorf: Schwann.
- Fraser, Nancy: 1995. Falsche Gegensätze. In: Benhabib, Seyla/Butler, Judith/Cornell, Drucilla/Fraser, Nancy (Hg.): Der Streit um Differenz, Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart. Frankfurt am Main: Fischer. S. 59–79.
- Frauenförderungsgesetz, GV NRW, zu Einstellungen und Beförderungen, S. 567, vom 31.10.1989.
- Frerichs, Petra: 2000. Klasse und Geschlecht als Kategorien sozialer Ungleichheit. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, S. 36–59.
- Freund, Uwe: 1994. Europäische Integration und die Bildungspolitik der Europäischen Gemeinschaft. Grundlagen und Ziele. München: Verlag Freund.
- Fthenakis, Wassilios E.: 2002. Die Rolle des Vaters in der Familie. Bd. 213 der Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Stuttgart: Kohlhammer.

-
- Gadamer, Hans-Georg: 2000. Hermeneutische Entwürfe. Vorträge und Aufsätze. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Gamm, Hans-Jochen: 1998. Bildungspolitische Anmerkungen zum Problem der Interdisziplinarität. In: Schmitt, Bettina/Hartmann, Karin/Krais, Beate (Hg.): Über Grenzen. Neue Wege in Wissenschaft und Politik. Frankfurt am Main (u. a.): Campus.
- Garz, Detlef/Kraimer, Klaus (Hg.): 1991. Qualitativ-empirische Sozialforschung, Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Garz, Detlef: 1989. Sozialpsychologische Entwicklungstheorien von Mead, Piaget und Kohlberg bis zur Gegenwart. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Gebhardt-Benischke, Margot: 1990. Frauenpolitik und Rechtsentwicklung am Beispiel Hochschulen. In: Schlüter, Anne/Roloff, Christine/Kreienbaum, Maria Anna (Hg.): Was eine Frau umtreibt. Freiburg: Centaurus.
- Geenen, Elke M.: 1994. Blockierte Karrieren: Frauen in der Hochschule. Kieler Beiträge zur Politik und Sozialwissenschaft, Bd. 9. Opladen: Leske + Budrich.
- Geenen, Elke M.: 2000. Akademische Karrieren von Frauen an wissenschaftlichen Hochschulen. In: Krais, Beate (Hg.): Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung. Frankfurt am Main (u. a.): Campus.
- Geissler, Dorothea: 1995. Zwischen Anpassung und Konfrontation. Hochqualifizierte Frauen im Umgang mit Machtverhältnissen in Beruf und Gesellschaft. Bielefeld: Kleine-Verlag.
- Geißler, Heiner u. a. (Hg.): 1986. Abschied von der Männergesellschaft. Frankfurt am Main/Berlin: Ullstein.
- Gerhard, Ute: 1987. Recht – nicht nur als Prinzip, sondern weil wir es brauchen. In: Jansen, Mechthild (Hg.): Frauen-Widerspruch: Alltag und Politik. Köln: Pahl-Rugenstein. S. 128–144.
- Gerhard, Ute u. a. (Hg.): 1988. Auf Kosten der Frauen. Frauenrechte im Sozialstaat (Gesetzesstand 30.6.1987). Weinheim/Basel: Beltz.
- Gerhard, Ute/Jansen, Mechthild u. a. (Hg.): 1990. Differenz und Gleichheit. Menschenrechte haben (k)ein Geschlecht. Frankfurt am Main: Ulrike Helmer Verlag.
- Gerhard, Ute: 1990. Gleichheit ohne Angleichung: Frauen im Recht. München: Beck.
- Gerhardt, Uta u. a. (Hg.): 1995. Familie der Zukunft. Lebensbedingungen und Lebensformen. Opladen: Leske + Budrich.
- Gerhardt, Uta/Schütze, Yvonne (Hg.): 1988. Frauensituation. Veränderungen in den letzten zwanzig Jahren. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gernert, Dörte: 1996. Mädchenerziehung im Allgemeinen Volksschulwesen. In: Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Bd. 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart. Frankfurt am Main (u. a.): Campus.
- Geyer-Kordes, Johanna: 1986. Realisierung und Verlust »weiblicher Identität« bei erfolgreichen Frauen. Die erste Ärztinnengeneration und ihre Medizinkritik. In: Hausen, Karin/Nowotny, Helga (Hg.): Wie männlich ist die Wissenschaft? Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 213–234.

-
- Giese, Cornelia: 1990. Gleichheit und Differenz. Vom dualistischen Denken zur polaren Weltansicht. München: Verlag Frauenoffensive.
- Giesen, Bernhard/Schmid, Michael: 1975. Probleme einer Theorie struktureller Inkonsistenz. Augsburg: Maro-Verlag.
- Gilmore, David D.: 1991. MYTHOS MANN. Rollen, Rituale, Leitbilder. München: Artemis & Winkler.
- Glaser, Horst Albert (Hg.): 1981. Hochschulreform – und was nun? Berichte – Glossen – Perspektiven. Berlin: Ullstein.
- Glaser, Barney/Strauss, Anselm: 1998. Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern (u. a.): Huber.
- Gleichstellungsbüro der Universität Duisburg-Essen: 2003. Personalstandsdatum 31.12.2002 für die Universität/Gesamthochschule Essen. Fortschreibung des Frauenförderplans wissenschaftliches Personal für den Zeitraum 01.06.2000–31.12.2002. Essen: Eigenverlag.
- Glötz, Peter: 1975. Der Weg der Sozialdemokratie. Der historische Auftrag des Reformismus. Wien: Molden.
- Glötz, Peter: 1996. Im Kern verrottet? Fünf vor zwölf an Deutschlands Universitäten. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt.
- Goebel, Gabriele: 1997. Kinder oder Karriere. Lebensentwürfe junger Akademikerinnen und ihre persönlichen Netzwerke. Frankfurt am Main (u. a.): Campus.
- Göpfert, Rebekka: 1996. Oral History: Über die Zusammensetzung individueller Erinnerung im Interview. In: Wischermann, Clemens (Hg.): Die Legitimität der Erinnerung und die Geschichtswissenschaft. Studien zur Geschichte des Alltags. Stuttgart: Steiner-Verlag.
- Görlitz, Axel/Prätorius, Rainer (Hg.): 1987. Handbuch Politikwissenschaft; Grundlagen – Forschungsstand – Perspektiven. Reinbek/Hamburg: Rowohlt.
- Gorzka, Gabriele u. a. (Hg.): 1988. Hochschule – Beruf – Gesellschaft: Ergebnisse der Forschung zum Funktionswandel der Hochschule. Frankfurt am Main (u. a.): Campus.
- Gottschall, Karin: 1995. ‚Geschlecht‘ und ‚Klasse‘ als Dimensionen des sozialen Raums. Neuere Beiträge zum Verhältnis von Geschlechterhierarchie und sozialer Ungleichheit. In: Wetterer, Angelika (Hg.): Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen. Frankfurt am Main (u. a.): Campus. S. 33–50.
- Graaff, Rudolf M./Rücker, Johannes K.: 1997. Die Ordnung des Staates. Bundeszentrale für politische Bildung, Heft 2.
- Gramm, Hans-Joachim: 1998. Bildungspolitische Anmerkungen zum Problem der Interdisziplinarität. In: Schmitt, Bettina/Hartmann, Karin/Krais, Beate (Hg.): Über Grenzen. Neue Wege in Wissenschaft und Politik. Frankfurt am Main (u. a.): Campus.
- Griese, Hartmut M. (Hg.): 1979. Sozialisation im Erwachsenenalter. Weinheim, Basel: UTB.
- Grottian, Peter: 1988. Die Wohlfahrtswende. Der Zauber konservativer Sozialpolitik. München: Beck.

-
- Gründungslesebuch. Texte zu Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft der Universität Essen – Gesamthochschule vom 18.10.1979.
- Günter, Andrea (Hg.): 2006. Frauen – Autorität – Pädagogik. Theorie und reflektierte Praxis. Königstein/Ts.: Ulrike Helmer Verlag.
- Günther, Regina: 1991. Uni-Strukturen – subjektive Wahrnehmung und gesellschaftlicher Hintergrund. In: Bülow-Schramm, Margret/Gipser, Dietlinde: Der brüchige Habitus. Empirische Erforschung kooperativer Handlungsmöglichkeiten von StudentInnen und HochschullehrerInnen. Universität Hannover, FB Erziehungswiss. I: Schriftenreihe Theorie und Praxis, Bd. 41. Hannover.
- GWK (Gemeinsame Wissenschaftskonferenz), Heft 16: Chancengleichheit in Wissenschaft und Forschung. 14. Fortschreibung des Datenmaterials (2008/2009) zu Frauen in Hochschulen und außerhochschulischen Forschungseinrichtungen
- Hagemann-White, Carol: 1995. Frauenforschung – der Weg in die Institution. Ideen, Persönlichkeiten und Strukturbedingungen am Beispiel Niedersachsens. Bielefeld: Kleine-Verlag.
- Hagemann-White, Carol: 1992. Machtstreben und Männlichkeit: Extrafunktionale Qualifikationen im Hochschullehrerberuf? In: Wetterer, Angelika (Hg.): Profession und Geschlecht. Frankfurt am Main (u. a.): Campus.
- Hamacher, Horst W./Klamroth, Kathrin (Hg.): 1997. Kinder, Familie, Karriere – Ein gesellschaftliches Problem? Aachen: Shaker-Verlag.
- Hampe, Asta: 1985. Werden Hochschullehrerinnen diskriminiert? Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Mitteilungen des Deutschen Akademikerinnenbundes Nr. 57, Bonn 1980 und in BMBW (Hg.): 1985. Frauen in Forschung und Lehre.
- Häntzschel, Hiltrud/Bußmann, Hadumod (Hg.): 1997. Bedrohlich gescheit. Ein Jahrhundert Frauen und Wissenschaft in Bayern. München: Beck.
- Häntzschel, Hiltrud: 1997. Zur Geschichte der Habilitation von Frauen in Deutschland. In: Häntzschel, Hiltrud/Bußmann, Hadumod (Hg.): Bedrohlich gescheit. Ein Jahrhundert Frauen und Wissenschaft in Bayern. München: Beck.
- Hareven, Tamara K./Adams, Kathleen: 1982. Die mittlere Generation. Ein Kohortenvergleich. Reinbek/Hamburg: Rowohlt.
- Hareven, Tamara/ Adams, Kathleen: 1985. Frauenarbeit. Zur Integration der Frauen in den Arbeitsmarkt. In: Willms-Herget, Angelika (Hg.): Frauenarbeit. Zur Integration der Frauen in den Arbeitsmarkt. Frankfurt am Main (u. a.): Campus.
- Hartmann, Michael: 2002. Der Mythos von den Leistungseliten. Frankfurt am Main (u. a.): Campus.
- Hasenjürgen, Brigitte: 1996. Soziale Macht im Wissenschaftsspiel – Sozialwissenschaftlerinnen und Frauenforscherinnen an der Hochschule. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Hau-Oelkers, Elisabeth M.: 1987. Der Mensch in Geschichtlichkeit. Beiträge zur Psychoanalyse der Soziokultur. Frankfurt am Main: Herchen-Verlag.
- Hausen, Karin/Nowotny, Helga (Hg.): 1986. Wie männlich ist die Wissenschaft? Frankfurt am Main: Suhrkamp.

-
- Heinze, Thomas: 1995. Qualitative Sozialforschung – Erfahrungen, Probleme und Perspektiven. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Helgesen, Sally: 1991. Frauen führen anders – Vorteile eines neuen Führungsstils. Frankfurt am Main (u. a.): Campus.
- Helwig, Gisela: 1997. Weg zur Gleichberechtigung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (BpB) (Hg.): Frauen in Deutschland. Auf dem Weg zur Gleichstellung. Bd. 254. München: Franzis-Druck.
- Hengst, Axel: 1991. Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Wahrnehmung des Hochschulalltags. In: Bülow-Schramm, Margret/Gipser, Dietlinde: Der brüchige Habitus. Empirische Erforschung kooperativer Handlungsmöglichkeiten von StudentInnen und HochschullehrerInnen. Universität Hannover, FB Erziehungswiss. I: Schriftenreihe Theorie und Praxis, Bd. 41. Hannover.
- Hennig, Margaret/Jardim, Anne: 1978. Frau und Karriere. Der Weg zur Spitze in einer männerbestimmten Arbeitswelt. Reinbek/Hamburg: Rowohlt.
- Hernes, Helga Maria: 1986. Die zweigeteilte Sozialpolitik: Eine Polemik. In: Hausen, Karin/Nowotny, Helga (Hg.): Wie männlich ist die Wissenschaft? Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 163–176.
- Hervé, Florence (Hg.): 1991. Frauenzimmer im Haus Europa. Köln: PapyRossa Verlag.
- Herzog, Walter/Violi, Enrico (Hg.): 1991. Beschreiblich weiblich. Aspekte feministischer Wissenschaft und Wissenschaftskritik. Zürich: Rüegger.
- Hildebrandt, Regine/Winkler, Ruth (Hg.): 1994. Die Hälfte der Zukunft. Lebenswelten junger Frauen. Köln: Bund-Verlag.
- Hildenbrand, Bruno: 2005. Einführung in die Genogrammarbeit. Heidelberg: Carl Auer Verlag.
- Hitzler, Ronald/Honer, Anne/Maeder, Christoph (Hg.): 1994. Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hitzler, Ronald: 1999. Konsequenzen der Situationsdefinition. Auf dem Wege zu einer selbstreflexiven Wissenssoziologie. In: Hitzler, Ronald/Reichert, Jo/Schröer, Norbert (Hg.): Hermeneutische Wissenssoziologie. Konstanz: Universitätsverlag.
- Hitzler, Ronald/Pfadenhauer, Michaela (Hg.): 2003. Karrierepolitik. Beiträge zur Rekonstruktion erfolgsorientierten Handelns. Opladen: Leske + Budrich.
- Hitzler, Ronald: 2003. Modernisierung als Handlungsproblem. Individuelle Lebensbewältigung in einer sich wandelnden Welt. In: Rapp, Friedrich (Hg.): Global Village. Eine Umwelt und viele Lebensstile. Bochum: Projekt-Verlag. S. 83–105.
- Hoerning, Erika M./Corsten, Michael (Hg.): 1995. Institution und Biographie. Die Ordnung des Lebens. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Hoff, Ernst-H. (Hg.): 1997. Die doppelte Sozialisation Erwachsener. Zum Verhältnis von beruflichem und privatem Lebensstrang. München: Deutsches Jugend Institut. Materialien.
- Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen H. (Hg.): 1992. Analyse verbaler Daten, über den Umgang mit qualitativen Daten. Opladen: Westdeutscher Verlag.

-
- Hohmann-Dennhardt, Christine: 1998. Frauen in Wissenschaft und Forschung – immer noch mehr Ziel als Realität. In: Schmitt, Bettina/Hartmann, Karin/Krais, Beate (Hg.): Über Grenzen. Neue Wege in Wissenschaft und Politik. Frankfurt am Main (u. a.): Campus.
- Hollstein, Walter: 1996. Ende der Frauenpolitik? Zur unvollendeten Emanzipation von Männern und Frauen. Aus Politik und Zeitgeschichte, B 42/1996.
- Holz kamp-Osterkamp, Ute: 1975. Grundlagen der psychologischen Motivationsforschung. Frankfurt am Main (u. a.): Campus.
- Holz kamp-Osterkamp, Ute: 1987. Alltägliche Gewalt gegen Frauen. In: Jansen, Mechtild (Hg.): Frauen-Widerspruch: Alltag und Politik. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Hoppe, Heidrun: 1993. Frauenleben: Alltag, Aufbruch und neue Unsicherheiten? Bielefeld: Kleine-Verlag.
- Hochschulrahmengesetz (HRG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 19.01.1999 (BGBl. I S. 18), zuletzt geändert durch Gesetz vom 08.08.2002 (BGBl. I S. 3138).
- Hradil, Stefan (Hg.): 1985. Sozialstruktur im Umbruch. Opladen: Leske + Budrich.
- Hradil, Stefan: 1993. Schicht, Schichtung und Mobilität. In: Korte, Hermann/Schäfers, Bernhard (Hg.): Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie. Opladen: Leske + Budrich.
- HRK Hochschulrektorenkonferenz: 1992. Hochschulen der Zukunft – Erneuert oder zweite Wahl. Jahresversammlung 1992, Rostock. Dokumente zur Hochschulreform.
- HRK Hochschulrektorenkonferenz: 1995. Europäische Pilotprojekte für die Qualitätsbewertung im Bereich der Hochschulen BRD. Bad Godesberg.
- Huber, Günter L. (Hg.): 1992. Qualitative Analyse, Computereinsatz in der Sozialforschung. München: Oldenbourg.
- Huerkamp, Claudia: 1980. Professionalisierung in historischer Perspektive. In: Geschichte und Gesellschaft. 6. Jg., Heft 3: Ärzte und Professionalisierung in Deutschland: Überlegungen zum Wandel des Arztberufs im 19. Jahrhundert. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 349–382.
- Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter (Hg.): 1980. Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, Klaus: 1985. Soziale Ungleichheit und Selektion im Bildungssystem. In: Strasser, Hermann (Hg.): Die Analyse sozialer Ungleichheit. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 48–69.
- Isensee, Josef/Kirchhof, Paul (Hg.): 1987. Handbuch des Staatsrechts der Bundesrepublik. Bd. II: Demokratische Willensbildung. Heidelberg: Müller.
- Jahnel, Rosemarie, Dezernentin für Studienangelegenheiten Frankfurt: 2000. Wege in die Wissenschaft – Vorbereitungstraining für den wissenschaftlichen Nachwuchs. 2000 und 6. Frankfurter Sommerschule im September 2002. Frankfurt am Main: o. V.
- Jansen, Mechtild (Hg.): 1987. Frauen-Widerspruch: Alltag und Politik. Köln: Pahl-Rugenstein.

-
- Janshen, Doris: 1979. Rationalisierung im Alltag der Industriegesellschaft. Vernunft und Unvernunft neuer Kommunikationstechnologien am Beispiel Japans. Frankfurt am Main (u. a.): Campus.
- Janshen, Doris/Rudolph, Hedwig (Hg.): 1988. Frauen gestalten Technik. Ingenieurinnen im internationalen Vergleich. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Janshen, Doris (Hg.): 2000. Blickwechsel: der neue Dialog zwischen Frauen- und Männerforschung. Frankfurt am Main (u. a.): Campus.
- Joosten, Astrid: 1990. Die Frau, das „segenspendende Herz der Familie“. Familienpolitik als Frauenpolitik in der „Ära Adenauer“. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Just, Thomas: 1991. Frauenförderung für Führungspositionen: Konzepte und Praxis. Konstanz: Hartung-Gorre.
- Kähler, Wolf-Michael: 1995. Einführung in die Statistische Datenanalyse. Grundlegende Verfahren und deren EDV-gestützter Einsatz. Wiesbaden: Vieweg Verlagsgesellschaft.
- Kahlert, Heike: 1995. Demokratisierung des Gesellschafts- und Geschlechtervertrags. Noch einmal – Differenz und Gleichheit. In: Zeitschrift für Frauenforschung, 13. Jg., Heft 4, S. 5–17.
- Kahlert, Heike: 2013. Quotenmodelle für die Wissenschaft – Potentiale, Leerstellen, Alternativen. In: Gender-Kongress 2012; Gleichstellungsrecht – Gleichstellungspraxis. Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf.
- Katenbrink, Judith: 2005. Die Neue Frauenbewegung: ein historischer Überblick und eine Analyse ihrer Erfolge. München: GRIN-Verlag.
- Kelle, Udo: 1998. Empirisch begründete Theoriebildung – Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung. Status Passages and the Life Course. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. 2. Aufl.
- Kerner, Charlotte: 2008. Artikel über die frühen Naturwissenschaftlerinnen. In: EMMA. Nr. 5, S. 98–102.
- Kickbusch, Ilona/Riedmüller, Barbara: 1984. Die armen Frauen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kirsch-Auwärter, Edit: 1995. Organisationslogik und Geschlechterhierarchie. Kulturmuster organisationalen Handelns am Beispiel wissenschaftlicher Institutionen. In: Wetterer, Angelika (Hg.): Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen. Frankfurt am Main (u. a.): Campus.
- Kleinau, Elke: 1996. Gleichheit oder Differenz? Theorien zur höheren Mädchenbildung. In: Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Bd. 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart. Frankfurt am Main (u. a.): Campus.
- Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hg.): 1996. Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Bd. 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart. Frankfurt am Main (u. a.): Campus.
- Klemm, Klaus: 2008. Bildung und sozialräumliche Segregation in Deutschlands Großstädten. In: Wernstedt, Rolf/John-Ohnesorg, Marei (Hg.): Soziale Herkunft entscheidet über Bildungserfolg; Konsequenzen aus IGLU 2006 und PISA III. Netzwerk Bildung. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. S. 25–28.

-
- Klinkhammer, Monika: 1997. Wissenschaftlerinnen: Stand der Forschung. In: Macha, Hildegard/Klinkhammer, Monika (Hg.): Die andere Wissenschaft: Stimmen der Frauen an Hochschulen. Bielefeld: Kleine-Verlag. S. 13–37.
- Klüver, Jürgen/Jost, Wolfdietrich/ Hesse, Karl-Ludwig (Hg.): 1983. Gesamthochschule – Versäumte Chancen? 10 Jahre Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Knapp, Gudrun-Axeli: 1990. Zur widersprüchlichen Vergesellschaftung von Frauen. In: Hoff, Ernst (Hg.): Die doppelte Sozialisation Erwachsener. München: Deutsches Jugend Institut. Materialien. S. 17–52.
- Knapp, Gudrun-Axeli/Wetterer, Angelika (Hg.): 1992. Traditionen Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie. 3. Aufl. Freiburg im Breisgau: Kore.
- Koch, Ina: 1991. Frauen in der Wissenschaft. In: Bülow-Schramm, Margret/Gipser, Dietlinde: Der brüchige Habitus. Empirische Erforschung kooperativer Handlungsmöglichkeiten von StudentInnen und HochschullehrerInnen. Universität Hannover, FB Erziehungswiss. I: Schriftenreihe Theorie und Praxis, Bd. 41. Hannover.
- Kohli, Martin: 1973. Studium und berufliche Laufbahn. Über den Zusammenhang von Berufswahl und beruflicher Sozialisation. Stuttgart: Enke-Verlag.
- Kohli, Martin: 1978. Soziologie des Lebenslaufs. Neuwied: Luchterhand.
- Kohli, Martin: 1985. Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1985, Jg. 37, S. 1–29.
- Kohli, Martin: 1986. Gesellschaftszeit und Lebenszeit. Der Lebenslauf im Strukturwandel der Moderne. In: Berger, Johannes (Hg.): Die Moderne – Kontinuitäten und Zäsuren. Göttingen: Verlag Schwartz & Co. Soziale Welt, Sonderband 4, S. 15–100.
- Kohli, Martin: 1989. Institutionalisierung und Individualisierung der Erwerbsbiographie. Aktuelle Veränderungstendenzen und ihre Folgen. In: Brock, Dietmar u. a. (Hg.): Subjektivität im gesellschaftlichen Wandel. München/Göttingen: Schwartz & Co. S. 249–278.
- Kortendiek, Beate: 2004. Familie: Mutterschaft und Vaterschaft zwischen Traditionalisierung und Modernisierung. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 384–394.
- Koubek, Norbert: 1983. Vom Ordinarius zum Hochschullehrer. In: Klüver, Jürgen/Jost, Wolfdietrich/Hesse, Karl-Ludwig (Hg.): Gesamthochschule – Versäumte Chancen? 10 Jahre Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 107–124.
- Kracke, Bärbel/Wild, Elke (Hg.): 1996. Arbeitsplatz Hochschule. Überlegungen und Befunde zur beruflichen Situation und Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Heidelberg: Mattes-Verlag.
- Krais, Beate (Hg.): 2000. Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung. Über die verborgenen Mechanismen männlicher Dominanz in der akademischen Welt. Frankfurt am Main (u. a.): Campus.

-
- Krais, Beate: 2000. Das soziale Feld. Wissenschaft und die Geschlechterverhältnisse. Theoretische Sondierung. In: Krais, Beate (Hg.): Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung. Frankfurt am Main (u. a.): Campus.
- Krais, Beate: Die Wissenschaft und die Frauen. In: Krais, Beate (Hg.): Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung. Frankfurt am Main (u. a.): Campus.
- Kramer, Gisela: 1998. Wer ist die Beste im ganzen Land. Konkurrenz unter Frauen. Frankfurt am Main: Fischer.
- Kreckel, Reinhard: 1997. Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit. Studienausgabe Theorie u. Gesellschaft, Bd. 25. Frankfurt am Main (u. a.): Campus.
- Kreisky, Eva: 1995. Der Staat ohne Geschlecht? Ansätze feministischer Staatskritik und feministischer Staatserklärung. In: Kreisky, Eva/Sauer, Birgit (Hg.): Feministische Standpunkte in der Politikwissenschaft. Eine Einführung. Frankfurt am Main (u. a.): Campus.
- Kreisky, Eva/Sauer, Birgit (Hg.): 1995. Feministische Standpunkte in der Politikwissenschaft. Eine Einführung. Frankfurt am Main (u. a.): Campus.
- Kreisky, Eva/Sauer, Birgit: 1995. Die Politik der Männer – die Wissenschaft der Männer? Hoffnung auf ein Ende des Schulterchlusses. In: Kreisky, Eva/Sauer, Birgit (Hg.): Feministische Standpunkte in der Politikwissenschaft. Eine Einführung. Frankfurt am Main (u. a.): Campus 1995. S. 9–26.
- Kreisky, Eva: 1995. Gegen »geschlechtshalbierte Wahrheiten«. Feministische Kritik an der Politikwissenschaft im deutschsprachigen Raum. In: Kreisky, Eva/Sauer, Birgit (Hg.): Feministische Standpunkte in der Politikwissenschaft. Eine Einführung. Frankfurt am Main (u. a.): Campus.
- Kreissl, Reinhard: 2000. Die ewige Zweite. Warum die Macht den Frauen immer eine Nasenlänge voraus ist. München: Droemer Knauer.
- Krell, Gertraude/Osterloh, Margit (Hg.): 1993. Personalpolitik aus der Sicht von Frauen – Frauen aus der Sicht der Personalpolitik: Was kann die Personalforschung von der Frauenforschung lernen? München: Mering, Hampp-Verlag. 2. verb. Aufl.
- Kromrey, Helmut: 1986. Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung. Opladen: Leske + Budrich.
- Krüger, Helga/Born, Claudia: 1990. Probleme der Integration von beruflicher und familialer Sozialisation in der Biographie von Frauen. In: Hoff, Ernst-H. (Hg.): Die doppelte Sozialisation Erwachsener. Zum Verhältnis von beruflichem und privatem Lebensstrang. München: Deutsches Jugend Institut. Materialien. S. 53–73.
- Krüll, Marianne: 2007. Die Mutter in mir: Wie Töchter sich mit ihrer Mutter versöhnen. Stuttgart: Klett.
- Kuckartz, Udo: 2007. Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kudera, Sabine: 1985. Sozialer Wandel und Kohortenschicksal. Veränderungen von Lebensverläufen und Orientierungen in der Generationenfolge. In: Hradil, Stefan (Hg.): Sozialstruktur im Umbruch. Opladen: Leske + Budrich. S. 165–180.

-
- Kuhn, Annette: 1983. Zur Entwicklung der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung und des weiblichen Arbeitsmarkts im Nationalsozialismus. In: Kuhn, Annette/Rüsen, Jörn (Hg.): Frauen in der Geschichte. Bd. 3. Düsseldorf: Schwann.
- Kuhn, Annette (Hg.): 1999. Die Chronik der Frauen. Gütersloh: Bertelsmann.
- Kulawik, Teresa: 2000. Geschlecht und Sozialstaatsgründung in Schweden und Deutschland. In: Leviathan, Heft 4, S. 513–534.
- Kulke, Christine (Hg.): 1985. Rationalität und sinnliche Vernunft. Frauen in der patriarchalen Realität. Berlin: publica Verlagsgesellschaft.
- Kulke, Christine: 1992. Wider das schlichte Vergessen: Der deutsch-deutsche Einigungsprozeß. Berlin: Orlanda-Frauenverlag.
- Kurtz, Thomas: 1997. Professionalisierung im Kontext sozialer Systeme. Der Beruf des deutschen Gewerbelehrers. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Kurz-Adam, Maria: 1994. Spaziergang durch den Feminismus? Versuch einer Standortbestimmung der Frauenforschung zwischen modernen Weltbildern und postmoderner Vielfalt. In: Seidenspinner, Gerlinde (Hg.): Frau sein in Deutschland. München: DJI-Verlag.
- Lamnek, Siegfried: 1988. Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. München: Psychologie-Verlags-Union.
- Landesgleichstellungsgesetz – LGG. Gesetz zur Gleichstellung von Frauen und Männern für das Land Nordrhein-Westfalen, vom 9. November 1999.
- Landessozialbericht NRW: 1992. Band 1: Armut im Alter.
- Lang, Sabine: 1995. Öffentlichkeit und Geschlechterverhältnis. Überlegungen zu einer Politologie der öffentlichen Sphäre. In: Kreisky, Eva/Sauer, Birgit (Hg.): Feministische Standpunkte in der Politikwissenschaft. Eine Einführung. Frankfurt am Main (u. a.): Campus. S. 9–49.
- Lang, Sabine/Sauer, Birgit: 1996. Wissenschaft als Arbeit – Arbeit als Wissenschaftlerin. Frankfurt am Main (u. a.): Campus.
- Langenfeld, Christine: 1990. Die Gleichbehandlung von Mann und Frau im Europäischen Gemeinschaftsrecht. Schriftenreihe Europäisches Recht, Politik und Wirtschaft. Bd. 136. Baden-Baden: Nomos.
- Leggewie, Claus (Hg.): 1994. Wozu Politikwissenschaft? Über das Neue in der Politik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Leh, Almut: 2000. Forschungsethische Probleme in der Zeitzeugenforschung. In: BIOS (Forum Qualitative Social Research), Heft 1, S. 64–76.
- Leichner, Reinhard/Jüttner, Caspar: 1978. Gedächtnis und die Verarbeitung sozialer Information. Meisenheim: Verlag Anton Hain.
- Lemke, Dietrich (Hg.): 1992. Bildungspolitik in Europa. Perspektiven für das Jahr 2000. Eine Analyse europäischer Bildungssysteme. Reihe: Arbeit – Bildung – Gesellschaft. Bd. 11. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt.
- Lenz, Ilse/Germer, Andrea/Hasenjürgen, Brigitte (Hg.): 1996. Wechselnde Blicke. Frauenforschung in internationaler Perspektive. Opladen: Leske + Budrich.

-
- Lexikon der Pädagogik. 1913–1917. Hg. von Roloff, Ernst M. 5 Bände. Freiburg/Breisgau: Herder.
- LGG, Gesetz zur Gleichstellung von Frauen und Männern für das Land Nordrhein-Westfalen (Landesgleichstellungsgesetz) § 3, 1, 2, November 1999.
- Libreria delle donne di Milano: 1991. Wie weibliche Freiheit entsteht. Eine neue politische Praxis. Berlin: Orlanda-Frauenverlag. 3. Aufl.
- Lieber, Hans-Joachim (Hg.): 1993. Politische Theorien von der Antike bis zur Gegenwart. Bonn: Schriften der Bundeszentrale für politische Bildung. 2. Aufl.
- Limbach, Jutta: Die Frauenbewegung und das Bürgerliche Gesetzbuch. In: Battis, Ulrich/Schultz, Ulrike (Hg.): 1990. Frauen im Recht. Heidelberg: C. F. Müller. Juristischer Verlag.
- Limbach, Jutta: 2005. Frauen in bester Verfassung? Wie sich der Grundsatz der Gleichberechtigung umsetzen lässt. In: Katenbrink, Judith (Hg.): Die Neue Frauenbewegung: ein historischer Überblick und eine Analyse ihrer Erfolge. München: GRIN-Verlag.
- Lindesmith, Alfred R./Strauss, Anselm L.: 1974. Symbolische Bedingungen der Sozialisation. Eine Sozialpsychologie. Düsseldorf: Schwann.
- Litten, Jens: 1971. Die Sandwich-Universität oder Die Hochschule für Jedermann. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Löw-Ber, Martin: 1990. Philosophische Analyse eines psychischen Phänomens. München: Alber-Verlag.
- Lorenz, Fiona: 2004. Lebensraum Universität. Lebenskonzepte von Hochschulabsolventinnen. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Lorenz, Hilke: 2005. Kriegskinder – das Schicksal einer Generation. München: List-Verlag.
- Luca, Renate/Kahlert, Heike/Müller-Balhorn, Sigrid (Hg.): 1992. Frauen bilden – Zukunft planen. Bielefeld: Kleine-Verlag.
- Lüscher, Kurt/Schultheis, Franz (Hg.): 1993. Generationenbeziehungen in „postmodernen“ Gesellschaften. Konstanzer Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Forschung. Bd. 7. Konstanz: Universitätsverlag Buchhofer.
- Macha, Hildegard/Klinkhammer, Monika (Hg.): 1997. Die andere Wissenschaft: Stimmen der Frauen an Hochschulen. Bielefeld: Kleine-Verlag.
- Macha, Hildegard: 1997. Untersuchungen: Frauenkompetenzen in Hochschule und Gesellschaft. Biographische Perspektiven von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern – berufliche und personale Sozialisation. In: Macha, Hildegard/Klinkhammer, Monika (Hg.): Die andere Wissenschaft: Stimmen der Frauen an Hochschulen. Bielefeld: Kleine-Verlag. S. 71–90.
- Macha, Hildegard: 2000. Erfolgreiche Frauen: Wie sie wurden, was sie sind. Frankfurt am Main (u. a.): Campus.
- Märke, Erika: 1995. Frauen erheben ihre Stimme. Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

-
- Martiny, Ulrike: 1992. Verzeitlichte Geschlechterpolitik und die Hierarchisierung der Geschlechterdifferenz. In: Wetterer, Angelika (Hg.): Profession und Geschlecht. Frankfurt am Main (u. a.): Campus. S. 121–128.
- Maurer, Margarete: 1983. Die Vertreibung der Frauen aus der Wissenschafts- und Technikgeschichte. In: Soznat. Blätter für soz.* Aspekte der Naturwissenschaften und des naturwissenschaftlichen Unterrichts. 6. Jg., Heft 3, S. 119–127.
- Mayer, Karl Ulrich (Hg.): 1990. Lebensläufe und sozialer Wandel. In: ders.: Lebensverläufe und sozialer Wandel. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 31. Opladen.
- Mayer, Karl Ulrich/Müller, Walter: 1994. Individualisierung und Standardisierung im Strukturwandel der Moderne. In: Beck, Ulrich (Hg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 265–295.
- Mayring, Philipp: 1996. Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim: Deutscher Studienverlag. 3. überarb. Aufl.
- Mayring, Philipp: 1997. Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Deutscher Studienverlag. 6. durchges. Aufl.
- Mayring, Philipp: 2002. Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim: Beltz.
- Mayring, Philipp: 2003. Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.
- Mayr-Kleffel, Verena: 1991. Frauen und ihre sozialen Netzwerke. Auf der Suche nach einer verlorenen Ressource. Opladen: Leske + Budrich.
- Meinken, Holger: 1992. Theorien, Daten, Methoden. In: Andreß, Hans-Jürgen/Huinink, Johannes/Meinken, Holger (Hg.): Neue Modelle und Verfahrensweisen in den Sozialwissenschaften. München: Oldenbourg.
- Meister, Monika: 1997. Über die Anfänge des Frauenstudiums in Bayern. In: Häntzschel, Hiltrud/Bußmann, Hadumod (Hg.): Bedrohlich gescheit. Ein Jahrhundert Frauen und Wissenschaft in Bayern. München: Beck. S. 35–56.
- Mentzos, Stavros: 1988. Interpersonale und institutionalisierte Abwehr (Neurotische Konfliktverarbeitung). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Merten, Klaus: 1983. Inhaltsanalyse. Einführung in Theorie, Methode und Praxis. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Metz-Göckel, Sigrid/Müller, Ursula: 1986. Der Mann. Weinheim: Beltz.
- Metz-Göckel, Sigrid/Nyssen, Elke (Hg.): 1990. Frauen leben Widersprüche. Zwischenbilanz. Weinheim: Beltz.
- Metz-Göckel, Sigrid: 1992. Beobachtungen über Privates und Öffentliches in professionellen Institutionen. In: Wetterer, Angelika (Hg.): Profession und Geschlecht. Frankfurt am Main (u. a.): Campus. S. 277–284.
- Metz-Göckel, Sigrid: 1993. Graduiertenkolleg: Geschlechterverhältnis und sozialer Wandel – Handlungsspielräume und Definitionsmacht von Frauen in Nordrhein-Westfalen. In: Neue Impulse, Nr. 1, Regensburg.

-
- Metz-Göckel, Sigrid: 1993. Permanenter Vorgriff auf die Gleichheit. In: Helwig, Gisela/Hickel, Hildegard Maria (Hg.): Frauen in Deutschland 1945–1992. Berlin: Akademie-Verlag.
- Metz-Göckel, Sigrid: 1996. Die ‚deutsche Bildungskatastrophe‘ und Frauen als Bildungsreserve. In: Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Bd. 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart. Frankfurt am Main (u. a.): Campus. S. 373–385.
- Metz-Göckel, Sigrid: 1997. Eine Einführung. In: Brück, Brigitte/Kahlert, Heike/Krüll, Marianne/Milz, Helga (Hg.): Feministische Soziologie. Frankfurt am Main (u. a.): Campus.
- Metz-Göckel, Sigrid: 1997. Die Lust an der Macht und Konkurrenz unter Frauen. Selbstverständnis und Differenzen zwischen den Generationen von Frauen in Machtpositionen. In: Macha, Hildegard/Klinkhammer, Monika (Hg.): Die andere Wissenschaft: Stimmen der Frauen an Hochschulen. Bielefeld: Kleine-Verlag.
- Metz-Göckel, Sigrid: 2008. Institutionalisierung der Frauen-/Geschlechterforschung: Geschichte und Formen. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Metz-Göckel, Sigrid: 2011. Institutionalisierung, Normalisierung und Marginalisierung der Geschlechterforschung. Impulsreferat GENDER-KONGRESS, Workshop 5. In: Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung NRW. Geschlechtergerechtigkeit an Hochschulen – Erfordernisse und Empfehlungen. Düsseldorf.
- Meulenbelt, Anja: 1986. Ich wollte nur dein Bestes. Reinbek/Hamburg: Rowohlt.
- Meulenbelt, Anja: 1988. Scheidelinien. Über Sexismus, Rassismus und Klassizismus. Reinbek/Hamburg: Rowohlt.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike: 1991. ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. In: Garz, Detlef (Hg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Meyer, Birgit: 1997. Frauen im Männerbund. Politikerinnen in Führungspositionen von der Nachkriegszeit bis heute. Frankfurt am Main (u. a.): Campus.
- Meyer, Hans Joachim/Müller-Bölling, Detlef (Hg.): 1996. Hochschulzugang in Deutschland – Status quo und Perspektiven. Gütersloh: Bertelsmann.
- Meyer, Traute: 1997. Ungleich besser? Die ökonomische Unabhängigkeit von Frauen im Zeichen der Expansion sozialer Dienstleistungen. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (Hg.). Berlin: Rainer Bohn Verlag.
- Meyers Konversationslexikon. 1909. Leipzig/Wien: Bibliographisches Institut.
- Millet, Kate: 1974. Sexus und Herrschaft – Die Tyrannei des Mannes in unserer Gesellschaft. München: dtv.
- Miller, Tilly: 2001. Systemtheorie und Soziale Arbeit. Entwurf einer Handlungstheorie. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Ministerium für die Gleichstellung von Frau und Mann NRW: 1990. Frauen in natur- und ingenieurwissenschaftlichen Berufen. Dokumentation. Düsseldorf.

-
- Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit: 1999. Frauenförderung und Mittelvergabe an Hochschulen NRW. Düsseldorf.
- Mitscherlich, Margarete: 1985. Die friedfertige Frau. Eine psychoanalytische Untersuchung zur Aggression der Geschlechter. Frankfurt am Main: Fischer.
- Mitscherlich, Margarete: 1990. Über die Mühsal der Emanzipation. Frankfurt am Main: Fischer.
- Mohr, Wilma: 1987. Frauen in der Wissenschaft. Ein Bericht zur sozialen Lage von Studentinnen und Wissenschaftlerinnen im Hochschulbereich. GEW. Freiburg im Breisgau: Dreisam-Verlag.
- Mues, Ingeborg: 1995. Die ungelöste Frauenfrage. Eine Einführung in die feministische Theorie. Frankfurt am Main: Fischer.
- Müller, Hans-Peter/Wegener, Bernd (Hg.): 1995. Soziale Ungleichheit und soziale Gerechtigkeit. Opladen: Leske + Budrich.
- Müller, Rainer A.: 1990. Geschichte der Universität. Von der mittelalterlichen Universitas zur deutschen Hochschule. München: Callwey.
- Müller, Ursula: 1995. Fakten, Fabeln und Stereotypisierungen in der Frauenforschung. In: Wetterer, Angelika (Hg.): Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen. Frankfurt am Main (u. a.): Campus. S. 101–117.
- Nave-Herz, Rosemarie: 1992. Frauen zwischen Tradition und Moderne. Theorie und Praxis der Frauenforschung. Bielefeld: Kleine-Verlag.
- Nave-Herz, Rosemarie: 1997. Die Geschichte der Frauenbewegung in Deutschland. Lizenzausgabe für Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn/Bad Godesberg: o. V. 5. überarb. und erg. Aufl.
- Nave-Herz, Rosemarie: 2002. Wandel und Kontinuität der Familie in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Nell-Breuning von, Oswald: 1997. In: Stieglitz, Hermann/Patt, Hermann Josef/Rücker, Johannes K. (Hg.): Basiswissen Politik und Gesellschaft. Heft 1: Die soziale Frage im Wandel der Zeit. Bonn.
- Nestvogel, Renate: 1985. Die Benachteiligung von Frauen im formalen Bildungssystem in Industrienationen und Ländern der Dritten Welt. In: Wulf, Christoph (Hg.): Im Schatten des Fortschritts. Gemeinsame Probleme im Bildungsbereich in Industrienationen und Ländern der Dritten Welt. Saarbrücken: Breitenbach.
- Neumann, Lothar/Schaper, Klaus: 1998. Die Sozialordnung der Bundesrepublik Deutschland. Lizenzausgabe für Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn/Bad Godesberg: o. V. 4. überarb. Aufl.
- Neumann-Mahlkau, Peter: 1983. Rechenschaftsbericht des Gründungsrektors der Universität-Gesamthochschule Essen, gehalten vor dem Konvent am 5.7.1983. Essen: Manuskript.
- Neusel, Aylâ: 1990. Die Frauenuniversität. In: Schlüter, Anne/Roloff, Christine/Kreienbaum, Maria Anna (Hg.): Was eine Frau umtreibt. Pfaffenweiler: Centaurus. S. 65–71.
- Neusel, Aylâ: 1992. Geschlecht und Hierarchie (Einleitung). In: Wetterer, Angelika (Hg.): Profession und Geschlecht. Frankfurt am Main (u. a.): Campus.

-
- Neusel, Aylâ/Voth, Helga (Hg.): 1992. Utopia ist (k)ein Ausweg. Zur Lage von Frauen in Wissenschaft, Technik und Kunst. Frankfurt am Main (u. a.): Campus.
- Neusel, Aylâ/Teichler, Ulrich/Winkler, Helmut (Hg.): 1993. Hochschule – Staat – Politik. Christoph Oehler zum 65. Geburtstag. Frankfurt am Main (u. a.): Campus.
- Nieswandt, Martina: 1996. Lehrerinnenseminare: Sonderweg zum Abitur oder Bestandteil höherer Mädchenbildung? In: Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Bd. 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart. Frankfurt am Main (u. a.): Campus.
- Niethammer, Lutz (Hg.): 1985. Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis – Die Praxis der „Oral History“. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Notz, Gisela: 1991. „Du bist als Frau um einiges mehr gebunden als der Mann.“ Bonn: Dietz Nachf.
- Notz, Gisela: 1995. Zum Verhältnis von Strukturwandel, Weiterbildungsstrategien und geschlechtshierarchischer Segregation. In: Wetterer, Angelika (Hg.): Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen. Frankfurt am Main (u. a.): Campus.
- Novarra, Virginia: 1982. Die Geringschätzung der weiblichen Arbeitskraft. Von der Verschwendung der Talente. In: Paczensky, Susanne v. (Hg.): Zur Debatte um ein Antidiskriminierungsgesetz. Reinbek/Hamburg: Rowohlt.
- Nowotny, Helga: 1986. Gemischte Gefühle. Über die Schwierigkeiten des Umgangs von Frauen mit der Institution Wissenschaft. In: Hausen, Karin/Nowotny, Helga (Hg.): Wie männlich ist die Wissenschaft? Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 17–30.
- Nuber, Ursula: 2002. Mütter – Töchter. In: Psychologie Heute. Nr. 07. S. 20–25.
- Omran, Susanne: 1995. Bewegung im historischen Wandel. Aktuelle Politik- und Mobilisierungsstrategien von Frauen am Beispiel feministischer Einmischung in Wissenschaft und Hochschule. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Onnen-Isemann, Corinna/Oßwald, Ursula: 1991. Aufstiegsbarrieren für Frauen im Universitätsbereich. Bad Honnef: Bock.
- Opitz, Peter J. (Hg.): 1995. Weltprobleme – Job-Sharing auch in gehobenen Positionen. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn.
- Ostner, Ilona: 1995. Karrierechancen für Frauen im skandinavischen Modell. In: Wetterer, Angelika (Hg.): Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen. Frankfurt am Main (u. a.): Campus. S. 187–203.
- Oubaid, Monika: 1990. Frauenverhältnisse – Macht – und Mutterspiele. In: Schlüter, Anne/Roloff, Christine/Kreienbaum, Maria Anna (Hg.): Was eine Frau umtreibt. Frauenbewegung – Frauenforschung – Frauenpolitik. Freiburg: Centaurus.
- Pasero, Ursula/Braun, Friederike (Hg.): 1993. Frauenforschung in universitären Disziplinen. „Man räume ihnen Kanzeln und Lehrstühle ein.“ Opladen: Leske + Budrich.
- Patzel, Katja: 1996. „Alle Erinnerung ist Gegenwart.“ Zur Selbstverortung des Individuums im Prozeß der Modernisierung. In: Wischermann, Clemens (Hg.): Die Legitimität der Erinnerung und die Geschichtswissenschaft. Studien zur Geschichte des Alltags. Stuttgart: Steiner-Verlag. S. 175–188.

-
- Pfaff, Anita: 1992. Zwischen Eigennutz und Solidarität: Soziale Utopien und politischer Pragmatismus. Festvortrag zur Eröffnung des Zentrums für Sozialpolitik der Universität Bremen. Bremen: o. V.
- Pfarr, Heide: 1994. Wenn es um die Frauen geht, klappt der Männerbund der Politik prima. Über die Notwendigkeit, Schwestern in den Institutionen zu verschleißen. In: Frankfurter Rundschau. Nr. 199, S. 14.
- Pfarr, Heide: 1996. Emanzipatorische Gleichstellungspolitik an Hochschulen. In: Metz-Göckel, Sigrid/Wetterer, Angelika (Hg.): Vorausdenken – Querdenken – Nachdenken. Texte für Aylâ Neusel. Frankfurt am Main (u. a.): Campus. S. 37–53.
- Pfarr, Heide: 1997. Wer die Frauen nicht will, muß die Quote schlucken. In: Hochschule und Geschlecht: Lehre weiblich – Forschung männlich? Beiträge zum Kolloquium am 22.1.1997. Vorstand des DHB, Berlin: o. V. S. 19–25.
- Picht, Georg: 1964. Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Freiburg i. Br.: Walter-Verlag.
- Plander, Harro: 1986. Arbeitsplatz Hochschule: Wissenschaftspolitik, Beschäftigung und Personalstruktur im Hochschulbereich. GEW-Beiträge z. Wissenschaftsrecht, Bd. 4. Freiburg: Bundschuh.
- Plato, Alexander von: 2000. Zeitzegen und die historische Zunft. Erinnerung, kommunikative Tradierung und kollektives Gedächtnis in der qualitativen Geschichtswissenschaft – ein Problemaufriss. In: BIOS Zeitschrift für Biographieforschung und oral history, Heft 1, S. 5–29.
- Pross, Helge: 1973. Gleichberechtigung im Beruf? Frankfurt am Main: Athenäum-Verlag.
- Pusch, Luise F. (Hg.): 1983. Feminismus. Inspektion der Herrenkultur. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rabe-Kleberg, Ursula (Hg.): 1990. Besser gebildet und doch nicht gleich! In: dies.: Frauen und Bildung in der Arbeitsgesellschaft. Bielefeld: Kleine-Verlag.
- Rabe-Kleberg, Ursula: 1990. Frauen und Bildung in der Arbeitsgesellschaft. Bielefeld: Kleine-Verlag.
- Rabe-Kleberg, Ursula: 1992. Frauenberufe – Zur Segmentierung der Berufswelt. Bielefeld: Kleine-Verlag.
- Rabe-Kleberg, Ursula: 1993. Verantwortlichkeit und Macht. Bielefeld: Kleine-Verlag.
- Raschert, Jürgen: 1974. Gesamtschule: ein gesellschaftliches Experiment. Stuttgart: Klett.
- Reese, Dagmar u. a. (Hg.): 1993. Rationale Beziehungen? Geschlechterverhältnisse im Rationalisierungsprozeß. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Reinhardt, Dirk: 1996. „Kollektive Erinnerung“ und „kollektives Gedächtnis“: Zur Frage der Übertragbarkeit individualpsychologischer Begriffe auf gesellschaftliche Phänomene. In: Wischermann, Clemens (Hg.): Die Legitimität der Erinnerung und die Geschichtswissenschaft. Studien zur Geschichte des Alltags. Stuttgart: Steiner-Verlag. S. 87–99.

-
- Rimbach, Gerhard: 1992. Vom Reformmodell zur modernen Universität. 20 Jahre Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf: Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Robak, Brigitte: 1992. Professionalisierung: Integration, Kooptation, Ausgrenzung (Vorwort). In: Wetterer, Angelika (Hg.): Profession und Geschlecht. Frankfurt am Main (u. a.): Campus.
- Roemheld, Regine (Hg.): 1994. Fraueninteressen – Frauenpolitik. Definitionen und Initiativen. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Roessler, Beate: 1995. Quotierung und Gerechtigkeit. Ein Überblick über die Debatte. In: dies. (Hg.): Quotierung und Gerechtigkeit, eine moralphilosophische Kontroverse. Frankfurt am Main (u. a.): Campus.
- Röhrs, Hermann (Hg.): 1987. Tradition und Reform der Universität unter internationalem Aspekt. Ein interdisziplinärer Ansatz. Frankfurt am Main (u. a.): Peter Lang Verlag.
- Roloff, Christine: 1989. Einerleiheit oder Allerlei-rah? Von der Widersprüchlichkeit beruflicher Identität von Frauen in sogenannten Männerberufen. In: Bathe, Silvia (Hg.): Frauen in der Hochschule. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Roloff, Christine: 1992. Professionalisierung und erzeugte Fachdistanz. In: Wetterer, Angelika (Hg.): Profession und Geschlecht. Frankfurt am Main (u. a.): Campus.
- Roloff, Christine/Metz-Göckel, Sigrid: 1995. Unbeschadet des Geschlechts. Das Potentiale. Konzept und Debatten der Frauenforschung. In: Wetterer, Angelika (Hg.): Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen. Frankfurt am Main (u. a.): Campus. S. 133–143.
- Rombach, Heinrich: 1977. Leben des Geistes. Freiburg i. Br.: Herder.
- Roth, Karin/Stahn-Willig, Brigitte: 1987. Wider die doppelte Abhängigkeit. In: Jansen, Mechthild (Hg.): Frauen-Widerspruch: Alltag und Politik. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Rücker, Johannes K.: 1997. Die Ordnung der Gesellschaft. Bundeszentrale für politische Bildung, Heft 4. Bonn: o. V.
- Rumpf, Mechthild: 1995. Staatsgewalt, Nationalismus und Krieg. Ihre Bedeutung für das Geschlechterverhältnis. In: Kreisky, Eva/Sauer, Birgit (Hg.): Feministische Standpunkte in der Politikwissenschaft. Frankfurt am Main (u. a.): Campus. S. 223–225.
- Rupp, Susanne: 1998. Zur biographischen Bedeutung von Bildung in der enttraditionierten Gesellschaft. In: Schmitt, Bettina/Hartmann, Karin/Krais, Beate (Hg.): Über Grenzen. Neue Wege in Wissenschaft und Politik. Frankfurt am Main (u. a.): Campus.
- Sauer, Birgit: 1995. Geschlecht als Variable oder Strukturkategorie? »Political Culture Revisited«. In: Kreisky, Eva/Sauer, Birgit (Hg.): Feministische Standpunkte in der Politikwissenschaft. Frankfurt am Main (u. a.): Campus. S. 161–199.
- Savramis, Demosthenes: 1972. Das sogenannte schwache Geschlecht. München: List-Verlag.

-
- Schabedoth, Hans-Joachim/Scherer, Klaus Jürgen (Hg.): 1990. Ende der Wende? Konservative Hegemonie zwischen Manifestation und Erosion. Schriftenreihe der Hochschulinitiative Demokratischer Sozialismus. Marburg: SP-Verlag.
- Schach, Bernhard: 1987. Professionalisierung und Berufsethos. Eine Untersuchung zur Entwicklung des beruflichen Selbstverständnisses, dargestellt am Beispiel des Volksschullehrers. Berlin: Duncker & Humblot.
- Schaeffer-Hegel, Barbara/Watson-Franke, Barbara (Hg.): 1988. Männer Mythos Wissenschaft. Grundlagentexte zur feministischen Wissenschaftskritik. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Schaeffer-Hegel, Barbara/Leist, Andrea: 1996. Sozialer Wandel und Geschlecht. Für eine Neubestimmung des Privaten. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Bonn, B 42/96, S. 31–40.
- Schetsche, Michael: 1996. Die Karriere sozialer Probleme. Soziologische Einführung. München: Oldenbourg.
- Schilder, Hanno (Hg.): 1990. Hochschulgründung vor Ort: dargestellt am Beispiel der Duisburger Universität – Gesamthochschule zur Zeit des ersten Gründungsrektors und Anglisten Helmut Schrey. Duisburg: Verlag Gilles & Francke.
- Schimank, Uwe: 1985. Funktionale Differenzierung und reflexiver Subjektivismus. Zum Entsprechungsverhältnis von Gesellschafts- und Identitätsform. In: Soziale Welt (Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis) 36. Jg., Heft 4, S. 447–465.
- Schipanski, Dagmar: 1998. Perspektiven für den wissenschaftlichen Nachwuchs. Essener Universitätsreden. Essen: o. V.
- Schlüter, Anne/Kuhn, Annette (Hg.): 1986. Lila Schwarzbuch. Zur Diskriminierung von Frauen in der Wissenschaft. Düsseldorf: Schwann.
- Schlüter, Anne: 1987. Neue Hüte – Alte Hüte? Gewerbliche Berufsbildung für Mädchen zu Beginn des 20. Jahrhundert. Zur Geschichte ihrer Institutionalisierung. Düsseldorf: Schwann.
- Schlüter, Anne/Roloff, Christine/Kreienbaum, Maria Anna (Hg.): 1990. Was eine Frau umtreibt. Frauenbewegung – Frauenforschung – Frauenpolitik. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Schlüter, Anne (Hg.): 1992. Pionierinnen – Feministinnen – Karrierefrauen? Zur Geschichte des Frauenstudiums in Deutschland. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Schlüter, Anne: 1996. Die ersten Nachkriegsprofessorinnen und die Situation von Wissenschaftlerinnen bis in die siebziger Jahre. In: Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Frankfurt am Main (u. a.): Campus. S. 449–453.
- Schlüter, Anne: 1999. Bildungserfolge. Eine Analyse der Wahrnehmungs- und Deutungsmuster und der Mechanismen für Bildungsmobilität in Bildungsbiographien. Opladen: Leske + Budrich.
- Schlüter, Anne: 2009. Wissenschaftlicher Beruf und Lebenszusammenhänge von Frauen - aktuelle Verhältnisse und Perspektiven. In: Konsens. Informationen des Deutschen Akademikerinnenbundes e.V. Heft 4, S. 20–22.

-
- Schmidt, Volker H.: 2000. Ungleichheit, Exklusion und Gerechtigkeit. In: Soziale Welt, Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis, Heft 4.
- Schmitt, Bettina: 1992. Professionalisierungsprozesse und Frauenbeteiligung in der Informatik. In: Wetterer, Angelika(Hg.): Profession und Geschlecht. Frankfurt am Main (u. a.): Campus. S. 145–156.
- Schmitt, Bettina/Hartmann, Karin/Krais, Beate (Hg.): 1998. Über Grenzen. Neue Wege in Wissenschaft und Politik. Frankfurt am Main (u. a.): Campus.
- Schmitt, Bettina: Qualifikation und berufliche Chancen von Frauen in Europa. In: Schmitt, Bettina/Hartmann, Karin/Krais, Beate (Hg.): Über Grenzen. Neue Wege in Wissenschaft und Politik. Frankfurt am Main (u. a.): Campus. S. 237–250.
- Schmitz, Petra: 1990. Zu schwer vermittelbar? Mangelnde Medienberichterstattung über die Arbeit von Wissenschaftlerinnen verhindert tiefere Einblicke in die Wirklichkeit. In: Schlüter, Anne/Roloff, Christine/ Kreienbaum, Maria Anna (Hg.): Was eine Frau umtreibt. Freiburg: Centaurus. S. 59–64.
- Schneekloth, Ulrich: 1990. Hochschulen zwischen Funktionswandel und Krise. Stuttgart: Silberburg Verlag.
- Schnell, Rainer/Hill, Paul B./Esser, Elke (Hg.): 1999. Methoden der empirischen Sozialforschung. München: Oldenbourg.
- Schöning-Kalender, Claudia: 1992. IV. Akkulturationsprozesse und die Entwicklung kultureller Zwischenwelten (Vorwort). In: Wetterer, Angelika (Hg.): Profession und Geschlecht. Frankfurt am Main (u. a.): Campus.
- Schröder, Wilhelm Heinz (Hg.): 1985. Lebenslauf und Gesellschaft. Zum Einsatz von kollektiven Biographien in der historischen Sozialforschung. Stuttgart: Klett.
- Schroer, Markus: 2000. Gewalt ohne Gesicht. Zur Notwendigkeit einer umfassenden Gewaltanalyse. In: Leviathan, Heft 4, S. 434–451.
- Schultz, Dagmar: 1989. Die Bedeutung von Beruf und Familie – Forschungsergebnisse und Fragestellungen. In: Bathe, Silvia u. a. (Hg.): Frauen in der Hochschule – Lehren und Lernen im Wissenschaftsbetrieb. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. S. 158–189.
- Schütze, Yvonne/Geulen, Dieter: Die „Nachkriegskinder“ und die „Konsumkinder“: Kindheitsverläufe zweier Generationen. In: Preuss-Lausitz, u. a.: Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. Weinheim: Beltz. S. 29–52.
- Segerman-Peck, Lily: 1994. Frauen fördern Frauen – Netzwerke und Mentorinnen. Frankfurt am Main (u. a.): Campus.
- Seidenspinner, Gerlinde (Hg.): 1994. Frau sein in Deutschland. Aktuelle Themen, Perspektiven und Ziele feministischer Forschung. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Seidler, Hanns H.: 1998. Innovationsstrategien für Universitäten. In: Schmitt, Bettina/Hartmann, Karin/Krais, Beate (Hg.): Über Grenzen. Neue Wege in Wissenschaft und Politik. Frankfurt am Main (u. a.): Campus.
- Siegel, Tilla: 1993. Das ist nur rational. Ein Essay zur Logik der sozialen Rationalisierung. In: Reese, Dagmar (Hg.): Rationale Beziehungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

-
- Smetschka, Barbara: 1997. Frauen – Fremde – Forscherinnen. Wien: Lang-Verlag.
- Soester Materialien: 1995. Väter(t)räume; Väterlichkeit in Familie und Gesellschaft. Dokumentation einer Fachtagung. Soest: Bönen.
- Sommerkorn, Ingrid (Hg.): 1990. Lehren und Lernen in der Soziologie heute: aktuelle Fragen zu einem alten Problem [erweiterte Arbeitstagung des Ausschusses für Lehre der Deutschen Gesellschaft für Soziologie]. Berlin: Edition Sigma.
- Spöhring, Walter: 1989. Qualitative Sozialforschung. Biographische Methode. Stuttgart: Teubner-Verlag.
- Spuhler, Gregor u. a. (Hg.): 1994. Vielstimmiges Gedächtnis. Beiträge zur Oral History. Zürich: Chronos-Verlag.
- Stahr, Ingeborg: 1984: Die Verdrängung der Frauen aus der Hochschule. Eine Bestandsaufnahme. In: Gebhardt-Benischke, Margot (Hg.): Was Frauen tun können, um die Hochschule zu verändern. Antidiskriminierungsprogramm im Wissenschaftsbetrieb. Hochschuldidaktische Materialien. Alsbach: Leuchtturm-Verlag. S. 23–31.
- Stahr, Ingeborg: 1986. Die Hürde der Qualifikation bzw. die ihres erfolgreichen Einsatzes. In: Clemens, Bärbel/Metz-Göckel, Sigrid/Neusel, Aylâ/Port, Barbara (Hg.): Töchter der Alma Mater. Frauen in der Berufs- und Hochschulforschung. Frankfurt am Main (u. a.): Campus. S. 193–205.
- Stahr, Ingeborg: 1990. Der Arbeitskreis Wissenschaftlerinnen in NRW – drei Phasen seiner Entwicklung. In: Schlüter, Anne/Roloff, Christine/Kreienbaum, Maria Anna (Hg.): Was eine Frau umtreibt. Frauenbewegung – Frauenforschung – Frauenpolitik. Freiburg: Centaurus. S. 27–39.
- Statistisches Bundesamt, Zeitreihen-übergreifend, Zusammenfassende Übersichten 1980–1999, 4 Personal nach Personengruppen HP4i8099 und HP4w8099
- Statistisches Bundesamt Wiesbaden, Fachserie 11, Reihe 4.4
- Statistisches Bundesamtes Wirtschaft und Statistik 10/80:669, 5/1995:347 und VIIC-5.21.
- Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland. 16.15 Habilitationen 1992 nach Fächergruppen und Ländern. Zeitschriftenband 1994.
- Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland. 16.15 Habilitationen 1993 nach Fächergruppen und Ländern. Zeitschriftenband 1995.
- Stein, Ruth Heide: 1995. „aber die Wirtschaft braucht Männer.“ Wirtschaftswissenschaftlerinnen im gesellschaftlichen Transformationsprozeß der neuen Bundesländer. In: Wetterer, Angelika (Hg.): Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen. Frankfurt am Main (u. a.): Campus.
- Stieglitz, Hermann/Patt, Helmut/Rücker, Johannes K.: 1997. Die soziale Frage im Wandel der Zeit. Bundeszentrale für politische Bildung. Heft 1.
- Störig, Hans Joachim: 1954. Kleine Weltgeschichte der Philosophie. Stuttgart: Kohlhammer.
- Strasser, Simone: 1994. Geschlechtsbezogene Pädagogik. Ursprung und Problematiken der Geschlechtersozialisation. München: GRIN-Verlag.

-
- Straub, Jürgen: 1989. Historisch-psychologische Biographieforschung. Theoretische, methodologische und methodische Argumentationen in systematischer Absicht. Heidelberg: Asanger.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet: 1996. Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Strehmel, Petra: 1997. Wissenschaftlerinnen mit Kindern: Strategien zur Vereinbarkeit von Familie und wissenschaftlicher Arbeit. In: Macha, Hildegard/Klinkhammer, Monika (Hg.): Die andere Wissenschaft: Stimmen der Frauen an Hochschulen. München: Kleine-Verlag. S. 113–129.
- Strohmeier, Renate: 1998. Lexikon der Naturwissenschaftlerinnen und naturkundigen Frauen Europas. Von der Antike bis zum 20. Jahrhundert. Frankfurt am Main: Verlag Harri Deutsch.
- Süssmuth, Rita: 1985. Kritische Frauenforschung in der Bundesrepublik. In: BMBW (Hg.): Frauen in Forschung und Lehre. Bad Honnef. Studien zu Bildung und Wissenschaft, Bd. 12.
- Süssmuth, Rita: 1986. Vorwort in: Clemens, Bärbel/Metz-Göckel, Sigrid/Neusel, Aylâ/Port, Barbara (Hg.): 1986. Töchter der Alma Mater, Frauen in der Berufs- und Hochschulforschung. Frankfurt am Main (u. a.): Campus.
- Teichler, Ulrich: 1998. Das amerikanische Hochschulwesen: ein Modell für die Zukunft des deutschen Hochschulwesens. In: Schmitt, Bettina/Hartmann, Karin/Krais, Beate (Hg.): Über Grenzen. Neue Wege in Wissenschaft und Politik. Frankfurt am Main (u. a.): Campus. S. 197–209.
- Teubner, Ulrike: 1995. Das Fiktionale der Geschlechterdifferenz; oder: wie geschlechtsspezifisch ist die Kategorie Geschlecht? In: Wetterer, Angelika (Hg.): Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen. Frankfurt am Main (u. a.): Campus. S. 247–263.
- Thunemeyer, Bernhard L.: 1998. Strukturbildungsprozesse in der Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Tölke, Angelika: 1989. Lebensverläufe von Frauen. Familiäre Ereignisse, Ausbildungs- und Erwerbsverhalten. München: Deutscher Jugend Institut Verlag.
- Universität Essen (Hg.): 2000. Lernen und Forschen. Essen: o. V.
- Universität Essen Gesamthochschule (Hg.): 1982. Leistungen. Texte zu zehn Gründungsjahren, 1972–1982. Berichte aus Fachbereichen und zentralen Einrichtungen 1981/82. Essen: Uni-GH.
- Universität Paderborn: 1992. Frauen in natur- und ingenieurwissenschaftlichen Berufen: Chancen und Hemmnisse. Dokumentation einer Tagung an der Universität-Gesamthochschule Paderborn 29.–30.11.1990. Ministerium für die Gleichstellung von Frau und Mann des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf.
- Veil, Mechthild: 1997. Zwischen Wunsch und Wirklichkeit: Frauen im Sozialstaat. Ein Ländervergleich zwischen Frankreich, Schweden und Deutschland. Aus Politik und Zeitgeschehen, B 52.
- Voges, Wolfgang: 1987. Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung. Opladen: Leske + Budrich.

-
- Vorländer, Herwart (Hg.): 1990. Oral History. Mündlich erfragte Geschichte. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht.
- Walter, Christel: 1998. Weibliche Identität im „Wechselspiel“ mit Technik. In: Schmitt, Bettina/Hartmann, Karin/Krais, Beate (Hg.): Über Grenzen. Neue Wege in Wissenschaft und Politik. Frankfurt am Main (u. a.): Campus. S. 267–278.
- Weininger, Otto: 1903. Geschlecht und Charakter. Eine prinzipielle Untersuchung. Wien: Braumüller. 25. unveränd. Aufl. 1923.
- Weinmann, Georg: 1988. Der steinige Weg – vom vaterlandslosen Gesellen zum emanzipierten Mitbürger. Waiblingen-Neustadt: Verlag G. Weinmann.
- Weinmann, Ute: 1990. Mittelalterliche Frauenbewegung. Ihre Beziehungen zur Orthodoxie und Häresie. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Wennerås, Christine/Wold, Agnes: 2000. Vetternwirtschaft und Sexismus im Gutachterwesen. In: Krais, Beate (Hg.): Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung. Frankfurt am Main (u. a.): Campus. S. 107–120.
- Wermuth, Nanny: 1992. Frauen an Hochschulen – Statistische Daten zu den Karrierechancen. Bad Honnef: Bock (Auszug).
- Wernstedt, Rolf/John-Ohnesorg, Marei (Hg.): 2008. Soziale Herkunft entscheidet über Bildungserfolg. Konsequenzen aus IGLU 2006 und PISA III. Netzwerk Bildung. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Wetterer, Angelika: 1989. „Es hat sich alles so ergeben, meinen Wünschen entsprechend.“ Über die Plan-Losigkeit weiblicher Karrieren in der Wissenschaft. In: Bathe, Silvia (Hg.): Frauen in der Hochschule. Weinheim: Deutscher Studienverlag. S. 142–157.
- Wetterer, Angelika: 1990. Frauen und Frauenforschung in der bundesdeutschen Soziologie. Ergebnisse der Soziologinnen-Enquête. Wissensch. Zentrum Gesamthochschule Kassel. Kassel.
- Wetterer, Angelika (Hg.): 1992. Profession und Geschlecht. Über die Marginalität von Frauen in hochqualifizierten Berufen. Frankfurt am Main (u. a.): Campus.
- Wetterer, Angelika: 1992. Hierarchie und Differenz im Geschlechterverhältnis. Theoretische Konzepte zur Analyse der Marginalität von Frauen in hochqualifizierten Berufen. In: Wetterer, Angelika (Hg.): Profession und Geschlecht. Frankfurt am Main (u. a.): Campus. S. 13–40.
- Wetterer, Angelika: 1993. Die Frauenuniversität – Überlegungen zu einer paradoxen Intervention. In: Arndt, Marlies u. a. (Hg.): Ausgegrenzt und mittendrin – Frauen in der Wissenschaft. Dokumentation einer Tagung an der Humboldt-Universität Berlin. Berlin: Edition Sigma. S. 189–198.
- Wetterer, Angelika (Hg.): 1995. Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen. Frankfurt am Main (u. a.): Campus.
- Wetterer, Angelika: 2000. Noch einmal: Rhetorische Präsenz – faktische Marginalität. Die kontrafaktischen Wirkungen der bisherigen Frauenförderung im Hochschulbereich. In: Krais, Beate (Hg.): Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung. Frankfurt am Main (u. a.): Campus. S. 195–221.

-
- Weymann, Ansgar: 1998. Sozialer Wandel. Theorien zur Dynamik der modernen Gesellschaft. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Wiegand, Heike: 1995. Berufstätigkeit und Aufstiegschancen von Frauen. Eine (nicht nur) ökonomische Analyse. Berlin: Duncker & Humblot.
- Wilde, Gabriele: 1995. Geschlecht und das Prinzip der Ungleichheit: Zur Problematik der Gleichheit in demokratietheoretischen Ansätzen. In: Kreisky, Eva/Sauer, Birgit (Hg.): Feministische Standpunkte in der Politikwissenschaft. Frankfurt am Main (u. a.): Campus. S. 122–160.
- Willms-Herget, Angelika: 1985. Frauenarbeit. Zur Integration der Frauen in den Arbeitsmarkt. Frankfurt am Main (u. a.): Campus.
- Wischermann, Clemens (Hg.): 1996. Die Legitimität der Erinnerung und die Geschichtswissenschaft. Studien zur Geschichte des Alltags. Stuttgart: Steiner-Verlag.
- Wisniewski, Roswitha: 1985. Über die Notwendigkeit der Förderung von Hochschullehrerinnen. In: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hg.): Frauen in Forschung und Lehre. Bad Honnef. S. 96–106.
- Wissenschaftsrat (Hg.): 1997. Empfehlungen zur Doktorandenausbildung und zur Förderung des Hochschullehrernachwuchses. Köln: o. V.
- Wissenschaftsrat (Hg.): 1998. Empfehlungen zur Chancengleichheit von Frauen in Wissenschaft und Forschung. Drucksache 3534/98. Mainz: o. V.
- Witzel, Andreas: 1995. Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, Gerd (Hg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Basel: Beltz.
- Wobbe, Theresa: 2002. Frauen in Akademie und Wissenschaft. Berlin: Akademie Verlag.
- Wurzbacher, Gerhard (Hg.): 1977. Die Familie als Sozialisationsfaktor. Stuttgart: Enke-Verlag.
- Zapf, Wolfgang u. a.: 1987. Individualisierung und Sicherheit. Untersuchungen zur Lebensqualität in der Bundesrepublik Deutschland. München: Beck.
- Ziegele, Frank: 1999. Frauenförderung und Mittelvergabe an Hochschulen. Herausgegeben vom Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf.
- Zimmermann/Kamphans/Metz-Göckel (Hg.): 1980. Perspektiven der Hochschulforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Zimmermann, Karin: 2000. Spiele mit der Macht in der Wissenschaft. Paßfähigkeit und Geschlecht als Kriterien für Berufungen. Berlin: Edition Sigma.

ZEITUNGEN

Der Spiegel, Nr. 7, 1986

Ruhr-Nachrichten, 8.9.1973.

Ruhr-Nachrichten, 15.1.1974
Westdeutsche Allgemeine Zeitung (WAZ), 15.1.1974
Westdeutsche Allgemeine Zeitung (WAZ), 13.1.2000
Westdeutsche Allgemeine Zeitung (WAZ), 18.7.2001

Internet

arbeits-abc: 2010. Bewerbung, Arbeit und Karriere, geladen 3.9.2010
<http://arbeits-abc.de>

Battis, Ulrich: 2008. Chancengleichheit – nicht Ergebnisgleichheit. Frauenquote in der Wissenschaft aus juristischer Sicht, geladen 4.9.2010
<http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=536>

Berg, Oliver: Hochschulreform brennt die Lehrenden aus, Bildungsforscher: Belastungsgrenze bei Hochschulreformen ist erreicht, geladen 23.3.2011
<http://www.zeit.de/wissen/2011-03/ausgebrannte-professoren>

Bergmann, Christine: 1995. Berliner Perspektiven für die Gleichstellung von Frauen in der Wissenschaft, Juni 1995, geladen 30.4.2011
www.bawue.gew.de

Blaustrumpf, geladen 7.3.2009
<http://www.enzyklo.de/lokal/42303>

Bolz, Norbert: 2010a. Das Doppelgesicht der Quote; 2010-03-25-0722, geladen 26.3.2010
www.dradio.de/dkultur/sendungen/politisches_feuilleton_1150_530

Bolz, Norbert: 2010b. Unsere Universitäten sind zerstört, geladen 2.2.2011
http://www.focus.de/wissen/mensch/campus/tid-20475/debatte-unsere-universitaeten-sind-zerstoert_aid_565407.html

Burchard, Amory: Begabtenförderung – Stipendien fallen nicht vom Himmel, geladen 13.1.2011
www.tagesspiegel.de/wissen/begabtenfoerderung-stipendien-fallen-nicht-vom-himmel/3697056.html

Dittmer, Cordula: 2007. Gender, Konflikt, Konfliktbearbeitung. Zivile und militärische Ansätze, Forderungen und Probleme. CCS Working Paper Nr. 6. Philipps-Universität Marburg, geladen 23.2.2013.
<http://www.uni-marburg.de/konfliktforschung/working-papers/>

Duden: Blaustrumpf, geladen: 14.2.2013
<http://www.duden.de/rechtschreibung/Blaustrumpf>

Frauen in Führungspositionen in der Max-Planck-Gesellschaft, geladen 12.8.2002
<http://www.eb.tuebingen.mpg.de/women/papers/fuehrungspos>

Frauen und naturwissenschaftliche Forschungen, geladen 17.12.2010
http://www.presse.uni-augsburg.de/unipress/up20041/artikel_02.shtml

-
- Gebhardt-Benischke, Margot: 1994. Streiten um den Qualifikationsbegriff. Abbau von Benachteiligungen an Hochschulen. In: zweiwochendienst Jg. 9, Nr. 14–15, geladen 24.10.2010
<http://www.fachportalpaedagogik.de>
- Geißler, Rainer: 2006. Bildungschancen und soziale Herkunft, Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 4/2006, geladen 26.1.2006
- Hartung, Manuel J.: Generationen. Das Ende der 68er, geladen 6.1.2011
<http://www.zeit.de/campus/2008, 20.1.2008>
- Hebamme, ein Beruf mit Geschichte, geladen 19.2.2013
<http://www.vincenz.de/bildungsreferat/ausbildungsstaette/hebammenschule/schulgeschichte/>
- Heidelberger Institut für Internationale Konfliktforschung e.V. (HIK) am Institut für Politische Wissenschaften der Universität Heidelberg, geladen 24.12.10
<http://hiik.de/>
- Hein, Michael/Walkow, Roland: Zur Definition von Macht, geladen 5.6.2010
<http://www.kaiuwehellmann.de/politik/060425.pdf>
- Infinitesimalia, Sophia Amalie Antoinette: Von Frauen, Quoten und Blinden, geladen 1.5.2011
<http://www.faz-community.faz.net/blogs/deus/archive/2011/04/15/von-frauen-quoten-und-blinden.aspx>
- Kompetenzzentrum Frauen in Wissenschaft und Forschung CEWS: Wissenschaftlicher Nachwuchs mit Kindern hat's schwer, geladen 18.3.2011
<http://www.dgb-frauen.de/.../vereinbarkeitsfragen-fuer-wissenschaftlerinnen>
- Kraimer, Klaus: 2003. Professions-Ideal und Professions-Realität – eine Studie zur Rekonstruktion ethischer Kodizes und des professionellen Habitus in der Sozialen Arbeit, Script zur Professionalisierung, geladen 12.3.2005
- Krais, Beate: Professionalisierung, Organisation, Geschlecht, geladen 19.12.2010
<http://www.ifs.tu-darmstadt.de>
- Kraus, Michael: Chronik der Bildungspolitik, Nachkriegszeit, 50er Jahre, 60er Jahre, 70er Jahre, 80er und 90er Jahre, seit 2000, geladen 18.3.2011
<http://www.michael-kraus.info/ew/bildungspolitik.shtml>
- Lind, Inken: Aufgeschobene Kinderwünsche, eingeschränkte Perspektiven?, geladen 9.3.2011
<http://www.academics.de/wissenschaft>
- Mathes, Eva: For Women in Science. Ewiger Kampf gegen Vorurteile: Entwicklungslinien akademischer Bildung von Frauen seit 1945, veröffentlicht von ScienceBlogs-Redaktion am 23. Oktober 2008 geladen 4.7.2010
<http://scienceblogs.de/for-women-in-science/2008/10/23/entwicklungslinien-akademischer-bildung-von-frauen-seit-1945>
- Matthes, Eva: For Women in Science. „Unweiblich“ durch Bildung und Studium? – Gegenstimmen zur akademischen Bildung von Frauen. Veröffentlicht von ScienceBlogs-Redaktion im Oktober 2008, geladen 22.8.2010

-
- <http://scienceblogs.de/for-women-in-science/2008/10/21/unweiblich-durchbildung-und-studium-gegenstimmen-zur-akademischen-bildung-von-frauen/>
- Mayring, Philipp: 2001. Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse, geladen 24.5.2004
<http://www.qualitative-research>
- Mettelsiefen, Marcel: Neuer Hochschultyp für Deutschland, geladen 30.11.2010
<http://www.zeit.de/wissen/2010-11/professional-schools>
- Metz-Göckel, Sigrid u. a.: Wissenschaft als Lebensform – Eltern unerwünscht?, geladen 9.3.2011
<http://www.single-generation.de/themen>
- Mink, Katrin: Spätzünder: Mutterfreuden jenseits der 40, geladen 18.12.2006
<http://www.spiegel.de/panorama/leute>
- Münch, Richard: Schafft den Mittelbau ab! Einheit von Forschung und Lehre jenseits von Oligarchie und Patriarchat. 10. Oktober 2007, geladen 14.9.2012
<http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=1271>
- Notz, Gisela: 1999. Meine Arbeit – Deine Arbeit – Unsere Arbeit, TAK AÖ-Rundbrief, Nr. 86, geladen 14.9.2012
http://www.leibi.de/takaoe/86_03.htm
- Onmeda-Redaktion, Stand: 21. März 2011: zu Franziska Tiburtius (1843–1927), zitiert im Artikel über Dorothea Christiane Erxleben, geladen 23.10.2011
<http://www.onmeda.de/persoenlichkeiten/erxleben.html>
- Onnen-Isemann, Corinna: Zur Professionalisierung geschlechtsspezifischer Arbeitswelten am Beispiel der Regensburger Gebäranstalt am Sinngrün (1821–1922), geladen 14.1.2011
http://www.uni-regensburg.de/Universitaet/Forschungsbericht/Bericht_9a/phil2/prof16a.htm, 2002
- Pieper-Seier, Irene: Selbstzweifel und fehlende Anerkennung. Weshalb so wenige Mathematikerinnen promovieren, geladen 9.3.2011
<http://www.scienceblogs.de/for-women-in-science/>
- Pionierinnen der Wissenschaft – Frauen an den Universitäten. Frauen und Wissenschaft: Geschichte einer Gleichstellung, geladen 18.1.2012
<http://www.archiv.rwth-aachen.de/web/online-pionierinnen/objektevitrine1.htm>
- Politik und Kultur in Europa um 1700 an der Philipps-Universität. Interdisziplinäre Fachtagung an der Philipps-Universität hinterfragt Konkurrenz der Herrscherdynastien, geladen 4.9.2010
<http://www.uni-marburg.de>
- Schmidt, Uta. C.: Das Netzwerk Frauenforschung. Geschichte und Gegenwart einer Wissenschafts-Institution. Essen 2012, geladen 3.11.2012
http://www.frauenrw.de/nachrichtenarchiv/02_netzwerk-frauenforschung-nrw-studie.php

-
- Schüle, Christian: Psychologie. Im Bann der Erinnerung, geladen 2.4.2011
<http://www.zeit.de/zeit-wissen/2011/02>
- Schumann, Michael: Sozialraum und Biographie – Versuch einer pädagogischen Standortbestimmung, in: Neue Praxis, geladen 28.1.2011
http://www.bsj-marburg.de/fileadmin/pdf_fachbeitraege/Schumann_SozialraumUndBiographie.pdf
- Schwarz, Helmut: Risiko und Sicherheit, geladen 2.1.2011
<http://www.academics.de/wissenschaft>
- Stahr, Ingeborg: Zur Situation des Mittelbaus an der UGE, geladen 14.9.2012
<http://www.duepublico.uni-duisburg-essen>
- Strohmeier, Klaus Peter: Familienforschung für die Familienpolitik. Wandel der Familie und sozialer Wandel als Herausforderungen der Familienpolitik, geladen 12.10.2012
http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/familienforschung_fuer_die_familienpolitik.pdf
- Textor, Martin R. (Hg.); Fix, Birgit: Kindertagesbetreuung in Frankreich, Finnland und Schweden, geladen 14.9.2012
<http://www.kindergartenpaedagogik.de/913.html>
- Tschopp, Silvia Serena: Die weibliche Gelehrte als „Monstrum naturae“? (Über Frauen und intellektuelle Bildung in der Frühen Neuzeit), geladen 17.12.2010
http://www.presse.uni-augsburg.de/unipress/up20041/artikel_02.shtml
- Ulferts, Claudia: Deutschland ergraut, Frankreich bleibt jung, geladen 14.9.2012, aus: Tagesschau.de/Stand 13.4.2007
<http://www.ard.de/zukunft/kinder-sind-zukunft/kinder-sind-zukunft/familienpolitik-europa/-/id=520628/nid=520628/did=576180/wc2w4n/index.html>
- Vergessene Koryphäen. Frauen in der Wissenschaft gestern und heute, geladen 3.4.2010
http://www.lickl.net/news/Frauen_Forschung.pdf
- Von der Ausnahme zur Alltäglichkeit; Die Privatdozentinnen (1919–1932), geladen 7.5.2011
www.gender.hu-berlin.de/ausstellung/pdf-Dateien/Tafel10g.pdf
- Vor 200 Jahren: Eröffnung der Humboldt-Universität in Berlin: Bildung nach Humboldt. Stand: 10.10.2010, geladen 20.1.2012
<http://www1.wdr.de/themen/archiv/stichtag/stichtag5060.html>
- Weizsäcker von, Carl Friedrich, geladen 2.1.2011
<http://www.zitate.eu/de/autor/4319/carl-friedrich-von-weizsaecker>
- Wetterer, Angelika: Integration und Marginalisierung. Das Verhältnis von Profession und Geschlecht am Beispiel von Ärztinnen und Juristinnen. Vortrag vom 27.04.1998, geladen 11.6.2012
<http://www.fernuni-Hagen.de/imperia/md/content/gleichstellung/heft20wetterer.pdf>

Wiarda, Jan-Martin: Lehrerbildung „Mehr Forschung“, geladen 13.1.2011

<http://www.zeit.de/2011/02/C>

Wobbe, Theresa: Instabile Beziehungen. Die kulturelle Dynamik von Wissenschaft und Geschlecht, geladen 5.2.2011

http://www.fachportal-paedagogik.de/fis_bildung

Ziegler, Dieter: Kohortenstudien in Deutschland, geladen 24.5.2006

<http://www.uni-koeln.de/wiso>

13 ANHANG

Anhang 1: Professor(inn)enstellen 1980–1990 (BRD, alte Bundesländer)	318
Anhang 2: Professor(inn)enstellen und Studierende 1980–1995 (NRW)	318
Anhang 3: Interview-Anfragen	319
Anhang 4: Interview-Leitfaden	320
Anhang 5: Personalstruktur WS 1973/74–WS 1997/98, ausgewählter Personenkreis	325
Anhang 6: UGH Essen: Lehrkräfte je Fachbereich	328
Anhang 7: UGH Essen: Nachwuchs je Fachbereich	329
Anhang 8: Habilitationen in NRW, vergleichbar Fachbereich 3	329
Anhang 9: Professuren an Universitäten und gleichgest. Hochschulen 1992–2007	330

Anhang 1: Professor(inn)enstellen 1980–1990 (BRD, alte Bundesländer)

alte Bundesländer	1980	1985	1990
Prof. ♂	26.729	28.728	29.148
Prof. ♀	1.491	1.537	1.682
ges.	28.220	30.265	30.830

Quelle: Statistisches Bundesamt: Zeitreihen-übergreifend, zusammenfassende Übersichten 1980–1999, 4 Personal nach Personengruppen HP4i8099 und HP4w8099

Anhang 2: Professor(inn)enstellen und Studierende 1980–1995 (NRW)

	1980	1985	1990	1995
Univ.-Prof. ♂			229	210
Prof. ♂			54	40
Lehrende ♂	301	308	283	250
Studierende ♂	9.277	10.412	11.112	12.890
Univ.-Prof. ♀			10	20
Prof. ♀			6	6
Lehrende ♀	15	15	16	26
Studierende ♀	5.471	6.607	8.078	10.479
Lehrende ges.	316	323	299	276
Studierende ges.	14.748	17.019	19.190	23.369

Quelle: Studierende (Landesamt für Statistik, Düsseldorf); Lehrende (eigene Auszählung)
Eine Differenzierung zwischen Univ.-Prof. und Prof. ist erst ab 1990 möglich

Anhang 3: Interview-Anfragen

Hattingen, 21.4.1999

Sehr geehrte Frau Prof. ...,

vor rund vier Jahren nahm ich – nach meiner Pensionierung – ein Zweitstudium auf, in dessen Verlauf ich mich immer mehr den Lebensbedingungen von Frauen zuwandte.

Durch die Teilnahme an einem Lehrforschungsprojekt im Fachbereich 1/Soziologie wurde mein Interesse dann gebündelt auf eine ganz bestimmte Berufsgruppe von Frauen gelenkt. Es wurde aber auch der Forschungstrieb geweckt – nämlich mehr über die historischen und gesellschaftspolitischen Entwicklungen zu erfahren, die es selbst Ende des 20. Jahrhunderts Frauen noch schwermachen, in Wissenschaft und Lehre tätig zu werden/zu sein. Ich fand mein Promotionsthema. Der Grundtenor meiner Arbeit liegt darin, daß Frauen verschiedener Geburtskohorten es in diesem Berufsfeld mit ganz unterschiedlichen Erwartungshaltungen und Zuweisungen zu tun hatten.

Frau Prof. Dr. Doris Janshen bin ich sehr dankbar, daß sie sich zur Betreuung meiner Dissertationsarbeit über die »Situation von Hochschullehrerinnen« bereiterklärt hat.

Als Mitglied einer Minderheit an der Institution »Universität« haben Sie sicher eine Menge dazu mitzuteilen. Die bisherigen Gespräche in einem Pilotprojekt (mit Frauen wie auch mit Männern) haben mir gezeigt, wie viele Facetten des Berufsbildes »Hochschullehrerin« zum Vorschein kommen – und wie sehr auch die Gesprächspartner ein Interesse daran haben, sich zu diesem Thema zu äußern.

Sie werden verstehen, daß ich für eine Zusammenkunft sehr dankbar wäre – denn ich bin sicher, daß ich von einem Gespräch mit Ihnen zum Thema meiner Promotionsarbeit, die auch den Punkt »Junge Uni – wenig Frauen« beinhaltet, profitieren würde.

In den nächsten Tagen werde ich auf Sie zukommen und Sie telefonisch um einen Termin bitten – und hoffe sehr, daß Sie zustimmen werden.

Mit freundlichen Grüßen

Anhang 4: Interview-Leitfaden

1. „frühe“ biographische Daten

- 1.1 Sagen Sie mir bitte, wie alt Sie sind!
- 1.2 Zum familiären Hintergrund interessieren auch der schulische und berufliche Hintergrund der Eltern: Welchen Bildungsabschluss und welchen Beruf haben/hatten Vater und Mutter?
- 1.3 Wenn Sie Geschwister haben – wie viele sind es – bzw. an welcher Stelle in der Geschwisterreihe stehen Sie?
- 1.4 Charakterisieren Sie bitte die Zeit, in die Sie hineingeboren wurden!
- 1.5 Erinnern Sie sich besonderer Vorlieben und Aktivitäten, denen Sie in Kindheit und früher Jugend folgten – waren Ihnen bestimmte Spiele oder Hobbies wichtig, waren es Freundschaften, die bedeutsam waren?
- 1.6 Hat irgend etwas, das auf solch „frühe Erfahrungen“ zurückgeht, Ihr Interesse nachhaltig beeinflusst?

2. der Ausbildungsgang

- 2.1 Können Sie mir Ihren Bildungsweg schildern?
- 2.2 Erwies sich die gewählte Schulform als zweckmäßig für die späteren beruflichen Pläne?
- 2.3 Handelte es sich um eine koedukative Einrichtung?
Welche Erfahrungen haben Sie gemacht?
- 2.4 Lässt sich rückblickend ausmachen, wer oder was Ihre Interessen in Richtung „Studium“ gelenkt hat? Gab es dazu Anregungen seitens der Eltern, Lehrer? Zeigte sich eine eindeutige Begabung?
- 2.5 Wann nahmen Sie Ihr Studium auf?
Skizzieren Sie bitte Ihre Ausbildung. Welches Fach studierten Sie?
- 2.6 Blieb es bei dieser anfänglich getroffenen Wahl bis zum Ende des Studiums?
Könnte dies als schon präzise Ausrichtung auf Ihr jetziges Interessengebiet gelten?
- 2.7 Haben Sie neben Ihrem Studium andere Interessen verfolgt, die Ihnen sehr wichtig waren und Ihre Entwicklung berührten?
- 2.8 Waren in Ihrer Studienzeit z. B. die Studentenbewegung, die Frauenbewegung o. a. besonders wichtig für eine junge Frau?
In welcher Weise berührte das seinerzeit die jungen Männer?
- 2.9 Wurden Sie während Ihres Studiums besonders unterstützt und gefördert?
Kam derartige Unterstützung den männlichen und weiblichen Kommilitonen nach Ihrer Beobachtung gleichermaßen zugute?
- 2.10 War Ihnen besonders ein Dozent oder eine Dozentin Vorbild?

2.11 Wie wurde Ihr Studium finanziert?

3 Berufsfindung

3.1 In welchem Fach machten Sie Ihren ersten Abschluss? Haben Sie noch weitere Fächer studiert und abgeschlossen?

3.2 Wo und wann haben Sie promoviert?

3.3 Welcher Themenkreis wurde schließlich zu Ihrem Forschungsschwerpunkt? Besteht zwischen diesem und der Promotion ein Zusammenhang?

3.4 War die Solidarität einer Frau von Vorteil für Sie?

3.5 Wurden Sie zur Habilitation aufgefordert?

3.6 Wo und wann haben Sie sich habilitiert?

3.7 Verfügten Sie beim Einstieg in die Berufswelt über Kontakte? Waren Sie verankert in die formellen und informellen Kreise Ihres Faches?

3.8 Haben Sie sich weiterhin an der UGH verwirklicht?

4 Einstieg in die Berufstätigkeit

4.1 Wie gestaltete sich die Phase des Übergangs, der Einstieg in die berufliche Tätigkeit?

- Erhielten Sie sogleich Ihre erste Anstellung an einer Universität?
- Geschah das z. B. über die Schiene „Projektarbeit“, über befristete Verträge (Dauer und Anzahl), Teilzeitstelle?

4.2 Sollte die Aufnahme der wissenschaftlichen Tätigkeit nicht nahtlos erfolgt sein – schildern Sie bitte, wie die Überbrückungszeit aussah:

- - War Arbeitslosigkeit die Folge?
- Haben sich Charakteristika Ihrer „Fachdisziplin/-ausrichtung“ in irgendeiner Weise ausgewirkt?
- War eine „Familienphase“ angesagt?

4.3 Haben Sie sich zuvor schon an Ausschreibungen beteiligt? Wie oft haben Sie sich auf eine „Professur“ beworben?

4.4 Wie erlebten Sie die Zeitspanne und die Umstände in der Bewerbungsphase und die Berufungsmodalitäten? Schildern Sie bitte hierzu Ihre Erfahrungen:

- Wie viele Männer / Frauen bewarben sich um diese Berufung?
- Erweisen sich bestimmte Kriterien als förderlich (Eigeninitiative, Bewerbungsstrategien, spezielle Fachrichtungen, Beziehungen)
- Konnten Sie sich auf Empfehlungen berufen?
- Erhielten Sie Unterstützung hier an der Uni?

-
- 4.5 Die Widmung der Stelle, die Sie jetzt innehaben, interessiert in diesem Zusammenhang, wie auch der zugeordnete berufliche, der beamtenrechtliche Status (C4 C3 C2):
- besonderer Topf?
 - In der Besetzung zuvor gleiche Besoldungsgruppe?
 - kw-Vermerk?

5 Hochschulentwicklung

- 5.1 Sind oder waren Sie in der akademischen Selbstverwaltung tätig, z. B. als Dekanin? Waren Sie Mitglied des Fachbereichsrates?
- 5.2 Sind oder waren Sie anderweitig hochschulpolitisch aktiv in das Verhältnis zur Institution eingebunden – Senatskommission, Konvent?
- 5.3 Sind Präsenz und Einfluss Möglichkeiten von Frauen in derartigen Gremien ausreichend, um in der „frauen-hochschulpolitischen“ Entwicklung wirksam zu werden?
- 5.4 Wie steht es an dieser UGH um Unterstützung und Förderung von Promovendinnen und Habilitandinnen?
- 5.5 Pflegen Sie Verbindungen zu anderen Universitäten/ProfessorInnen, Interessenvertretungen, Arbeitskreisen oder Netzwerken, deren Ziel Austausch und Unterstützung ist?
- 5.6 Es geht um die Bindung an diese Institution. Wäre es denkbar, dass Sie evtl. weggehen – und welche Gründe könnten dazu führen?

6 „Forschung und Lehre“

- 6.1 Wo sehen Sie die Schwerpunkte Ihrer Arbeit?
- 6.2 Den neugegründeten Gesamthochschulen war „Integration“ gesetzlich vorgegeben, explizit eingefordert aber auch die Einheit von Forschung und Lehre. Wie meinen Sie, ist die Umsetzung gelungen?
- 6.3 Konnten und können sich Ihre „Interessen“ im Bereich der Forschung in dem Maße in Veröffentlichungen niederschlagen, wie Sie es sich wünschen?
- finden Sie problemlos zur Zusammenarbeit mit anderen Autorinnen, zu Herausgeberinnen, zu Verlagen?
 - Betr. Zitationskartell - Zugang/Akzeptanz?
 - Veröffentlichung in Zeitschriften leichter?
 - Vorlauf über Symposien, Tagungen, Gastvorträge?
- 6.4 Wie gestaltet sich Uni-Alltag unter dem Gesichtspunkt „Arbeitsaufwand f. d. Lehre“? Gemeint ist das Verhältnis des Aufwandes explizit für die Lehre (eigene Vorbereitung, Veranstaltung, Studentenberatung) – zum Zeitbedarf für die Begutachtung von Arbeiten und die Abnahme von Prüfungen.

-
- 6.5 Haben Sie den Eindruck, dass Ihre Kollegen und Kolleginnen eine ähnliche Arbeitshaltung haben – oder gibt es Unterschiede?
- 6.6 Wie ist es um die Betreuungsrelation Prof.:Studi bestellt?
- 6.7 Genießen Lehre und Forschung gleichermaßen Wertschätzung?
- 6.8 Werden Fähigkeiten und Leistungen von Wissenschaftlern und -innen allenthalben gleichermaßen anerkannt? Sind Ihnen in den Disziplinen gleiche Chancen eingeräumt?
- 6.9 Ist Erfolg bestimmten persönlichen Voraussetzungen zu verdanken?
- 6.10 Wie steht es allgemein um Teamarbeit bzw. um interdisziplinäre Zusammenarbeit?
- 6.11 Kann bei Problemen mit Unterstützung aus dem Kollegenkreis gerechnet werden?

7 Forschungsaktivität/-unterstützung, finanzieller Aspekt

- 7.1 Es geht um die Reputation aufgrund anerkannter Forschungsleistung (die immer finanzieller Mittel bedarf). Ist das mit der Ressourcenzuteilung aus Erstmitteln zu bewältigen?
- 7.2 Der Einwerbung von Drittmitteln kommt große Bedeutung zu – und die verlagerte sich immer mehr auf Privatinitiativen der Wissenschaftler/innen. Steht Ihnen der Zugang zu Stiftungen und Instituten problemlos offen? [Forschungsmittel d. Landes?]
- 7.3 Werden Ihnen Teilbereiche eines größeren Forschungsvorhabens angetragen und überantwortet? [Beispiel Enquete BM/LM, Aufträge von Kommunen usw.]
- 7.4 Ist die Ausrichtung so, daß eine Kooperation mit Nachbardisziplinen denkbar wäre?

8 Frauen, „förderung“ oder „Gleichstellung“

- 8.1 Es gibt ja nur sehr wenig Frauen auf C4- und C3-Stellen. Was glauben Sie, wird Ihren Erfolg begründet haben?
- 8.2 Halten Sie die Durchsetzung von Frauenförderplänen und die Forderung nach Gleichstellung „bei gleicher Qualifikation“ für gerechtfertigt?
- 8.3 Sind in Ihrem Fachbereich inzwischen vermehrt Bemühungen zu beobachten, die mehr Frauen zugute kommen, und erweisen sich die Maßnahmen als ausreichend, sind sie „angemessen“?
- 8.4 Meinen Sie, dass „Teilzeitprofessuren“ möglich sind?
- 8.5 Was könnte man tun, um ProfessorInnen ihre Berufsarbeit zu erleichtern?

9 Beruf und Familie/Partnerschaft

- 9.1 Hat Ihr Berufsweg persönliche Entscheidungen beeinflusst – waren Familien-
gründung/Kinderwunsch oder Partnerschaft betroffen?
Daran anschließend die Frage nach der augenblicklichen Situation, nach Familien-
stand, Kindern (deren Alter), nach einer Partnerschaft.
- 9.2 Waren schwierige Konstellationen und deren Wechselwirkung mehr dem Ar-
beitsfeld oder dem privaten Bereich zuzuordnen?
Erhielt evtl. die Frage eines notwendigen Wohnungswechsels – der mit einer
Berufung verbunden war – mit einem Male Gewicht?
- 9.3 Welche Lösungsstrategien könnten Sie sich vorstellen?
- 9.4 Gab es in Ihrem Berufsfeld Vorkommnisse, bei denen Sie oder eine Kollegin als
Frau in irgendeiner Weise diskriminiert wurden? Wie gingen Sie bzw. Ihre Kol-
legin damit um?
- 9.5 Würden Sie den Beruf noch einmal ergreifen?
Was sind Vorteile, Privilegien?

10 Bewertung der Universität-Gesamthochschule Essen

- 10.1 Wie sehen Sie Ihren Arbeitsplatz, wie beurteilen Sie die Arbeitsbedingungen,
die Effektivität und die Reichweite Ihres Einsatzes?
- 10.2 Die Gesamthochschulen waren um wissenschaftliche Gleichwertigkeit im Ver-
gleich zu anderen Institutionen bemüht und haben sich profiliert. Wie sehen
Sie den wissenschaftlichen Status der UGH Essen heute?
- 10.3 Sehen Sie Vorteile beim jetzt verstärkt betriebenen Trend zur dualen Hoch-
schulstruktur mit Universitäten und Fachhochschulen?
- 10.4 Ist von einer solchen Strukturierung ein Zuwachs an Konkurrenzfähigkeit auf in-
ternationalem Gebiet zu erwarten?

Halten Sie einen Rat bereit, den Sie jungen Kolleginnen mit auf den Weg geben könn-
ten?

86/87	FB 1	FB 2	FB 3	FB 4	FB 5	FB 6	FB 7	FB 8	FB 9	FB 10	FB 11	FB 12	FB 13	FB 14	ges.
Prof. ♂															
Prof. ♀															
HSchl + Wiss. Ass. ♂															
HSchl + Wiss. Ass. ♀															
keine Angaben, siehe Kap. 9.3.3															

87/88	FB 1	FB 2	FB 3	FB 4	FB 5	FB 6	FB 7	FB 8	FB 9	FB 10	FB 11	FB 12	FB 13	FB 14	ges.
Univ.-Prof. ♂			16	26	34	20	18	15	12	26		18	15		200
Univ.-Prof. ♀				4	2			1							7
Prof. ♂	29	26	1	1					23		19				99
Prof. ♀	3	2	1						3						9
HSchl + Wiss. Ass. ♂		3				3		1							7

88/89	FB 1	FB 2	FB 3	FB 4	FB 5	FB 6	FB 7	FB 8	FB 9	FB 10	FB 11	FB 12	FB 13	FB 14	ges.
Univ.-Prof. ♂	23	18	18	28	31	19	18	17	13	26		20	14		245
Univ.-Prof. ♀	1	2		4				1	1						9
Prof. ♂	8	5	1		1	1			23		19				58
Prof. ♀	1	1	1		2				2						7
HSchl + Wiss. Ass. ♂	2	2	3			2			3						12

89/90	FB 1	FB 2	FB 3	FB 4	FB 5	FB 6	FB 7	FB 8	FB 9	FB 10	FB 11	FB 12	FB 13	FB 14	ges.
Univ.-Prof. ♂	22	21	18	29	32	19	18	17	13	27		20	15		251
Univ.-Prof. ♀	3	3		4		1		1	1						13
Prof. ♂	7	6				1			23		18				55
Prof. ♀	1	1	1		2				2						7
HSchl + Wiss. Ass. ♂	2		2			2			6				1		13

90/91	FB 1	FB 2	FB 3	FB 4	FB 5	FB 6	FB 7	FB 8	FB 9	FB 10	FB 11	FB 12	FB 13	FB 14	ges.
Univ.-Prof. ♂	20	18	17	29	22	20	19	16	13	22		18	15		229
Univ.-Prof. ♀	2	2		4				1	1						10
Prof. ♂	6	6				1			24		17				54
Prof. ♀	2	1	1						2						6
HSchl + Wiss. Ass. ♂	3		1			1	1		5				2		13

91/92	FB 1	FB 2	FB 3	FB 4	FB 5	FB 6	FB 7	FB 8	FB 9	FB 10	FB 11	FB 12	FB 13	FB 14	ges.
Univ.-Prof. ♂	17	17	17	28	27	20	18	16	15	20		17	13		225
Univ.-Prof. ♀	3	3		4		1		2	1						14
Prof. ♂	6	6				1			23	1	19				56
Prof. ♀	2	1	1						2						6
HSchl + Wiss. Ass. ♂	3		1				1		7				1		13
HSchl + Wiss. Ass. ♀									1						1

92/93	FB 1	FB 2	FB 3	FB 4	FB 5	FB 6	FB 7	FB 8	FB 9	FB 10	FB 11	FB 12	FB 13	FB 14	ges.
Univ.-Prof. ♂	22	13	19	30	25	19	19	18	18	17		17	15		232
Univ.-Prof. ♀	3	2		4		1		2	1						13
Prof. ♂	7	6				1			24	1	16				55
Prof. ♀	3	1	1						2						7
HSchl + Wiss. Ass. ♂	2		2			1	1		6				1		13
HSchl + Wiss. Ass. ♀									1						1

93/94	FB 1	FB 2	FB 3	FB 4	FB 5	FB 6	FB 7	FB 8	FB 9	FB 10	FB 11	FB 12	FB 13	FB 14	ges.
Univ.-Prof. ♂	25	14	20	30	26	19	19	19	18	15		17	13		235
Univ.-Prof. ♀	3	2		4	1	1		2	1						14
Prof. ♂	7	6				1			14		14				42
Prof. ♀	3	1	1						1						6
HSchl + Wiss. Ass. ♂	1		2			1			4				1		9
HSchl + Wiss. Ass. ♀									1						1

94/95	FB 1	FB 2	FB 3	FB 4	FB 5	FB 6	FB 7	FB 8	FB 9	FB 10	FB 11	FB 12	FB 13	FB 14	ges.
Univ.-Prof. ♂	22	13	20	26	29	18	18	18	15	17		17	13		226
Univ.-Prof. ♀	3	4		4	1	1		2	1						16
Prof. ♂	6	5				1			13		16				41
Prof. ♀	3	1	1						1						6
HSchl + Wiss. Ass. ♂	1		1			1							1		4
HSchl + Wiss. Ass. ♀						1							1		2

95/96	FB 1	FB 2	FB 3	FB 4	FB 5	FB 6	FB 7	FB 8	FB 9	FB 10	FB 11	FB 12	FB 13	FB 14	ges.
Univ.-Prof. ♂	22	13	21	26	26	19	16	19	16	16		16			210
Univ.-Prof. ♀	3	5		6	1	1		2	1	1					20
Prof. ♂	6	5				1			13		15				40
Prof. ♀	3	1	1						1						6
HSchl + Wiss. Ass. ♂			2		3	1									6
HSchl + Wiss. Ass. ♀	1					1									2

96/97	FB 1	FB 2	FB 3	FB 4	FB 5	FB 6	FB 7	FB 8	FB 9	FB 10	FB 11	FB 12	FB 13	FB 14	ges.
Univ.-Prof. ♂	22	12	21	23	29	21	17	16	17	18		22			218
Univ.-Prof. ♀	2	6		7	1	1		2	1	1					21
Prof. ♂	6	5				1			7		14				33
Prof. ♀	2	1	1						1						5
HSchl + Wiss. Ass. ♂	1		2		3	1									7
HSchl + Wiss. Ass. ♀	1	2			1	1						1			6

97/98	FB 1	FB 2	FB 3	FB 4	FB 5	FB 6	FB 7	FB 8	FB 9	FB 10	FB 11	FB 12	FB 13	FB 14	ges.
Univ.-Prof. ♂	21	12	21	25	28	21	16	16	18	14		19			211
Univ.-Prof. ♀	2	7		7		1		2	1	1					21
Prof. ♂	7	4				1			9	1	13				35
Prof. ♀	2	1	1						1						5
HSchl + Wiss. Ass. ♂	1		2		3										6
HSchl + Wiss. Ass. ♀	1	2			1	1						2			7

Anhang 6: UGH Essen: Lehrkräfte je Fachbereich

WS	Art	FB 1	FB 2	FB 3	FB 4	FB 5	FB 6	FB 7	FB 8	FB 9	FB 10	FB 11	FB 12	FB 13	FB 14	ges.
73/74	HSL/Prof. ♂	18	13	7	26	21	34			22	21	19	16	11	9	217
74/75	HSL/Prof. ♂	22	12	8	28	24	39			20	22	19	17	11	9	231
75/76	HSL/Prof. ♂	23	12	9	26	24	47			22	21	19	17	13	8	241
76/77	HSL/Prof. ♂	24	17	12	25	29	19	17	12	30	21	19	23	19		267
77/78	HSL/Prof. ♂	26	18	13	24	33	23	17	15	31	26	19	23	21		289
78/79	HSL/Prof. ♂	26	19	13	21	32	21	18	18	30	28	20	23	21		290
79/80	HSL/Prof. ♂	26	19	13	29	32	22	13	18	33	28	20	23	20		296
80/81	HSL/Prof. ♂	26	19	14	29	32	24	18	18	32	25	20	22	22		301
81/82	HSL/Prof. ♂	26	21	14	29	31	22	18	16	32	26	20	22	23		300
82/83	HSL/Prof. ♂	27	24	15	29	30	22	17	16	33	27	20	18	23		301
83/84	HSL/Prof. ♂	27	24	15	31	29	24	17	16	34	27	19	18	23		304
84/85	HSL/Prof. ♂	27	25	14	30	30	25	18	16	37	27	18	19	19		305
85/86	HSL/Prof. ♂	28	24	16	28	32	24	19	17	38	27	19	18	18		308
86/87	HSL/Prof. ♂	keine Angaben, siehe Kapitel 9.3.3														
87/88	HSL/Prof. ♂	29	26	17	27	34	20	18	15	35	26	19	18	15		299
88/89	HSL/Prof. ♂	31	23	19	28	32	20	18	17	36	26	19	20	14		303
89/90	HSL/Prof. ♂	29	27	18	29	32	20	18	17	36	27	18	20	15		306
90/91	HSL/Prof. ♂	26	24	17	29	22	21	19	16	37	22	17	18	15		283
91/92	HSL/Prof. ♂	23	23	17	28	27	21	18	16	38	21	19	17	13		281
92/93	HSL/Prof. ♂	29	19	19	30	25	20	19	18	42	18	16	17	15		287
93/94	HSL/Prof. ♂	32	20	20	30	26	20	19	19	32	15	14	17	13		277
94/95	HSL/Prof. ♂	28	18	20	26	29	19	18	18	28	17	16	17	13		267
95/96	HSL/Prof. ♂	28	18	21	26	26	20	16	19	29	16	15	16			250
96/97	HSL/Prof. ♂	28	17	21	23	29	22	17	16	24	18	14	22			251
97/98	HSL/Prof. ♂	28	16	21	25	28	22	16	16	27	15	13	19			246
73/74	HSL/Prof. ♀	1	3	2	3	3	4									16
74/75	HSL/Prof. ♀	1	2	2	3	3	4									15
75/76	HSL/Prof. ♀	1	2	2	3	3	3									14
76/77	HSL/Prof. ♀	1	2	1	3	2			2	2						13
77/78	HSL/Prof. ♀	1	2	2	3	2			2	3						15
78/79	HSL/Prof. ♀	1	2	2	4	2	1		2	3						17
79/80	HSL/Prof. ♀	1	2	2	4	2			2	3						16
80/81	HSL/Prof. ♀	1	1	2	4	2			2	3						15
81/82	HSL/Prof. ♀	2	1	2	4	2			2	3						16
82/83	HSL/Prof. ♀	2	2	2	4	2			1	3						16
83/84	HSL/Prof. ♀	2	2	1	4	2			1	3						15
84/85	HSL/Prof. ♀	2	2	1	4	2			1	3						15
85/86	HSL/Prof. ♀	3	1	1	4	2			1	3						15
86/87	HSL/Prof. ♀	keine Angaben, siehe Kapitel 9.3.3														
87/88	HSL/Prof. ♀	3	2	1	4	2			1	3						16
88/89	HSL/Prof. ♀	2	3	1	4	2			1	3						16
89/90	HSL/Prof. ♀	4	4	1	4	2	1		1	3						20
90/91	HSL/Prof. ♀	4	3	1	4				1	3						16
91/92	HSL/Prof. ♀	5	4	1	4		1		2	3						20
92/93	HSL/Prof. ♀	6	3	1	4		1		2	3						20
93/94	HSL/Prof. ♀	6	3	1	4	1	1		2	2						20
94/95	HSL/Prof. ♀	6	5	1	4	1	1		2	2						22
95/96	HSL/Prof. ♀	6	6	1	6	1	1		2	2	1					26
96/97	HSL/Prof. ♀	4	7	1	7	1	1		2	2	1					26
97/98	HSL/Prof. ♀	4	8	1	7		1		2	2	1					26

Anhang 7: UGH Essen: Nachwuchs je Fachbereich

WS	Art	FB 1	FB 2	FB 3	FB 4	FB 5	FB 6	FB 7	FB 8	FB 9	FB 10	FB 11	FB 12	FB 13	FB 14	ges.
83/84	Wiss. Ass. ♂			2	1					2						5
84/85	Wiss. Ass. ♂	1	3	3	1		1		1	3						13
85/86	Wiss. Ass. ♂	1	3	3	1		3		1	3						15
86/87	Wiss. Ass. ♂	keine Angaben, siehe Kapitel 9.3.3														
87/88	Wiss. Ass. ♂		3				3		1							7
88/89	Wiss. Ass. ♂	2	2	3			2			3						12
89/90	Wiss. Ass. ♂	2		2			2			6				1		13
90/91	Wiss. Ass. ♂	3		1			1	1		5				2		13
91/92	Wiss. Ass. ♂	3		1				1		7				1		13
92/93	Wiss. Ass. ♂	2		2			1	1		6				1		13
93/94	Wiss. Ass. ♂	1		2			1			4				1		9
94/95	Wiss. Ass. ♂	1		1			1							1		4
95/96	Wiss. Ass. ♂			2		3	1									6
96/97	Wiss. Ass. ♂	1		2		3	1									7
97/98	Wiss. Ass. ♂	1		2		3										6
84/85	Wiss. Ass. ♀		1													1
85/86	Wiss. Ass. ♀		1													1
86/87	Wiss. Ass. ♀															
91/92	Wiss. Ass. ♀									1						1
92/93	Wiss. Ass. ♀									1						1
93/94	Wiss. Ass. ♀									1						1
94/95	Wiss. Ass. ♀						1							1		2
95/96	Wiss. Ass. ♀	1					1									2
96/97	Wiss. Ass. ♀	1	2			1	1						1			6
97/98	Wiss. Ass. ♀	1	2			1	1						2			7

Anhang 8: Habilitationen in NRW, vergleichbar Fachbereich 3

Hochschule/Berichtsjahr	1983	1985	1986	1987	1988	1990	1992	1994	1995	1996	1997
Universität Bochum		1				1	1				1
Universität Dortmund			1	1			1				
Universität Düsseldorf					1				1		2
Universität-GH Duisburg		1		2				2			
Universität-GH Essen	1	1								1	
ges.	1	3	1	3	1	1	2	2	1	1	3

Quelle: Information und Technik, Düsseldorf

Habilitationen in ausgewählten Fachgebieten* und Hochschulen in den Jahren 1980–2010 nach Hochschule, Geschlecht und Jahr, hier: * Allgemeine und vergleichende Literatur- und Sprachwissenschaft; Anglistik, Amerikanistik; Germanistik; Sprach- und Kulturwissenschaften allgemein

Anhang 9: Professuren an Universitäten und gleichgest. Hochschulen 1992–2007

Bundesland	1992 ♂	1997 ♂	2002 ♂	2007 ♂	1992 ♀	1997 ♀	2002 ♀	2007 ♀
Baden-Württemberg	3.199	3.056	2.650	2.520	228	286	305	480
Bayern	3.140	3.060	3.009	2.838	147	210	274	406
Berlin	1.938	1.851	1.537	1.441	222	247	264	416
Brandenburg	126	338	352	366	13	61	77	87
Bremen	349	344	382	344	40	49	75	98
Hamburg	1.173	1.114	1.032	825	83	101	195	193
Hessen	1.965	1.793	1.687	1.622	144	173	193	343
Mecklenburg-Vorpommern	308	460	465	440	27	45	52	65
Niedersachsen	1.904	1.675	1.599	1.593	130	186	282	422
Nordrhein-Westfalen	4.726	4.634	4.278	3.903	301	396	527	724
Rheinland-Pfalz	872	859	831	801	56	69	85	112
Saarland	305	292	271	264	16	27	31	44
Sachsen	995	1.256	1.224	1.202	76	143	167	201
Sachsen-Anhalt	448	520	561	505	32	66	80	85
Schleswig-Holstein	481	490	493	501	27	39	68	73
Thüringen	442	601	606	588	28	77	87	94
gesamt	22.371	22.343	20.977	19.753	1.570	2.175	2.762	3.843

Quelle: Statistisches Bundesamt, veröffentlicht in: Heft 16, GWK, Tabelle 3.1

Bundesland	1992 Anteil ♀	1997 Anteil ♀	2002 Anteil ♀	2007 Anteil ♀
Baden-Württemberg	6,7%	8,6%	10,3%	16,0%
Bayern	4,5%	6,4%	8,3%	12,5%
Berlin	10,3%	11,8%	14,7%	22,4%
Brandenburg	9,4%	15,3%	17,9%	19,2%
Bremen	10,3%	12,5%	16,4%	22,2%
Hamburg	6,6%	8,3%	15,9%	19,0%
Hessen	6,8%	8,8%	10,3%	17,5%
Mecklenburg-Vorpommern	8,1%	8,9%	10,1%	12,9%
Niedersachsen	6,4%	10,0%	15,0%	20,9%
Nordrhein-Westfalen	6,0%	7,9%	11,0%	15,6%
Rheinland-Pfalz	6,0%	7,4%	9,3%	12,3%
Saarland	5,0%	8,5%	10,3%	14,3%
Sachsen	7,1%	10,2%	12,0%	14,3%
Sachsen-Anhalt	6,7%	11,3%	12,5%	14,4%
Schleswig-Holstein	5,3%	7,4%	12,1%	12,7%
Thüringen	6,0%	11,4%	12,6%	13,8%

Quelle: Statistisches Bundesamt, veröffentlicht in: Heft 16, GWK, Tabelle 3.1