
Theresa Wobbe

**Institutionelle Dimensionen universitärer
Organisation: Frauen als Neuankömmlinge im
deutschen und US-amerikanischen Wissenschafts-
system**

1. Vorbemerkung

Die soziologische Tradition verfügt über verschiedene Konzepte, um den Sachverhalt und den Grad von Teilnahmemöglichkeiten zu fassen. Rudolf Stichweh hat in diesem Zusammenhang die unterschiedlichen Perspektiven von Fremdheit einerseits und Marginalität andererseits betont. Diese beiden Formen einer „Nichtzugehörigkeit trotz (temporärer) Anwesenheit“¹ implizieren ein je anderes Verhältnis von Peripherie und Zentrum, und sie haben zudem andere Aussagen über den angestrebten Grad der Zugehörigkeit zur Folge. Marginalität läßt sich mit Robert K. Merton² als eine normative Bindung an eine Bezugsgruppe beschreiben, eine Gruppe, von der diejenige Person, die sich gebunden hat, nicht einbezogen wird. Dieses Phänomen wird mit dem Begriff des Outsiders, beschrieben, desjenigen, der am Rande bzw. zwischen verschiedenen Normsystemen steht.

Fremdheit enthält die für Marginalität notwendige Identifikation nicht. In der Tradition Georg Simmels ist Fremdheit gerade durch die Distanz zur Bezugsgruppe bzw. zur Gesellschaft gekennzeichnet. Aus der sozialen Nähe und Ferne zur Bezugsgruppe erwächst ein anderer Blick und damit potentiell ein Innovationseffekt.³ Marginalität und Fremdheit akzentuieren also heterogene Formen der Nichtzugehörigkeit trotz Anwesenheit und somit eine Variabilität von Einbeziehungsmöglichkeiten.

Im folgenden sollen die Mechanismen dieser Variabilität von Teilnahmemöglichkeiten in einer institutionellen Dimension unter dem Gesichtspunkt professioneller Integration diskutiert werden. In einer vergleichenden Perspektive geht es um die Frage, welche institutionellen Möglichkeiten das deutsche und US-amerikanische Wissenschaftssystem im ersten

1 R. Stichweh, Universitätsmitglieder als Fremde in spätmittelalterlichen und frühmodernen europäischen Gesellschaften, in: *Fremde der Gesellschaft. Historische und sozialwissenschaftliche Untersuchungen zur Differenzierung von Normalität und Fremdheit*, hrsg. von M.T. Fögen, Frankfurt a. M. 1991, S. 170.

2 R. K. Merton, *Social Theory and Social Structure*, New York 1968, S. 320, 344f.

3 G. Simmel, *Exkurs zum Fremden*, in: ders. *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*, Berlin 1908, S. 509-512.

Drittel des zwanzigsten Jahrhunderts boten, um Neuankömmlinge, in diesem Fall Frauen, zu integrieren.⁴

Im ersten Schritt werden die Steuerung des Wissenschaftssystems und seine Außenbeziehungen skizziert, um dann im Hinblick auf die unterschiedliche interne Differenzierung der Universität in Deutschland und den Vereinigten Staaten nach den Teilnahmekancen zu fragen. Im dritten Schritt wird nach strukturellen oder funktionalen Äquivalenten gefragt. Am Beispiel des institutionellen Gefüges der Frauen-Colleges läßt sich zeigen, daß in den Vereinigten Staaten kulturelle Ressourcen vorhanden waren, die in Deutschland kein entsprechendes funktionales Äquivalent hatten. Abschließend soll die Interaktion von Institution und Organisation im Hinblick auf Teilnahmekancen erörtert werden. Mit Bezug auf neuere institutionentheoretische Konzepte wird argumentiert, daß in der komparativen Perspektive die kulturelle Varianz und Kontextgebundenheit von Inklusionsmodi vergleichsweise präzise analysiert werden kann. Auf diese Weise können institutionentheoretische Ansätze für die Geschlechterforschung und die Wissenschaftsforschung genutzt werden.

2. Steuerung des Wissenschaftssystems

In den USA entsteht die Universität als Infrastruktur für das System der Disziplinen im Vergleich zu Europa mit einer zeitlichen Verzögerung von nahezu hundert Jahren um die Wende zum 20. Jahrhundert. Bis 1880 erfüllen die Colleges vorwiegend die Funktion berufsvorbereitender Ausbildung von Klerikern und bieten eine Allgemeinbildung an. Erst mit der Entwicklung der Graduale-School in den 1890er Jahren beginnt ein Prozeß, in dem sich die amerikanische Universität, wie wir sie heute kennen, herausbildet. Die Spezialisierung und Professionalisierung des Hochschulsystems fällt in den Vereinigten Staaten mit einem infrastrukturellen Ausbau zusammen, der sich für Frauen als Wissenschaftlerinnen förderlich erwies.

Der weitreichendste strukturelle Unterschied zwischen dem amerikanischen und deutschen Hochschulsystem besteht in der Organisation und Multiinstitutionalität. Das deutsche wie auch das gesamte kontinentaleuropäische Hochschulsystem ist staatsbezogen. Auf der Skala, die von staatlich zentraler bis zur privaten dezentralen Organisation reicht, nimmt das französische System den äußersten Platz der zentralen Steuerung ein, gefolgt vom deutschen System, das zwar staatlich gelenkt, aber durch eine starke föderative Struktur geprägt ist. Das englische akademische System enthält verschiedene Formen privater und staatlicher Steuerung, während

4 Zum weiteren Rahmen dieser Fragestellung vgl. Th. Wobbe, *Wahlverwandtschaften. Die Soziologie und die Frauen auf dem Weg zur Wissenschaft*, Frankfurt a.M./New York 1997.

das amerikanische Hochschulsystem den Endpunkt auf der Seite einer marktgebundenen privaten und staatlichen Organisation einnimmt.⁵

Ein weiterer Unterschied liegt in der Vielfalt des amerikanischen Hochschulsystems, nämlich in seiner Multiinstitutionalität. Schon Joseph Ben-David wies darauf hin, daß im amerikanischen Fall die Entstehung neuer institutioneller Formen nicht zur Verdrängung früherer führte.⁶ Die Etablierung der Graduate-School hatte etwa nicht die Abschaffung der Undergraduate-Ausbildung zur Folge, sondern deren Reorganisation. Die Zunahme säkularer Colleges zog etwa nicht die Abschaffung konfessionsgebundener Einrichtungen nach sich. Die Pluralität bot ein breites Spektrum von Einstiegsmöglichkeiten für das Studium und die Berufsausbildung.

Diese Multiinstitutionalität birgt spezifische Handlungsmöglichkeiten für Neuankömmlinge. Im Unterschied zu Deutschland ist es zunächst überhaupt möglich, eigene Bildungseinrichtungen zu gründen. Damit besteht eine größere Chance, staatliche, regionale oder soziale Faktoren zu umgehen, wie die Etablierung der Soziologie im Mitleren Westen der Vereinigten Staaten zeigt. Im staatlich gesteuerten Hochschulsystem in Deutschland konnte Frauen der Zugang zur akademischen Ausbildung durch staatliche Instanzen der Länder bis zu Beginn dieses Jahrhunderts erfolgreich verwehrt werden. Freilich sind dabei die Unterschiede in den Ländern zu Preußen, wie jetzt die ersten Studien über Bayern zeigen, nicht zu unterschätzen.⁷

-
- 5 Zur Differenzierung der Hochschulsysteme vgl. B. R. Clark, *Academic Differentiation in National Systems of Higher Education*, in: *Comparative Education Review* 22 (1978), S. 242-258; ders., *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective*, Berkeley 1983; ders. (Hrsg.), *The Academic Profession. National, Disciplinary, and Institutional Settings*, Berkeley/Los Angeles/London 1987; J. Ben-David, *The Scientist's Role in Society. A Comparative Study*, Englewood Cliffs 1971; ders., *Centers of Learning. Britain, France, Germany, United States* (Carnegie Commission on Higher Education), New York 1977; ders./ A. Zloczower, *Universities and Academic System in Modern Societies*, in: *European Sociological Journal* 3 (1962), S. 45-84; K. H. Jarausch (Hrsg.), *The Transformation of Higher Learning 1860-1930. Expansion, Diversification, Social Opening and Professionalization in England, Germany, Russia and the United States*, Stuttgart 1983; ders., *Higher Education and Social Change: Some Comparative Perspectives*, in: ebenda, S. 9-36. Zu den europäischen Hochschulsystemen R. Stichweh, *Der frühmoderne Staat und die europäische Universität. Zur Interaktion von Politik und Erziehungssystem im Prozeß ihrer Ausdifferenzierung (16.-18. Jahrhundert)*, Frankfurt a. M. 1990; U. Teichler, *Europäische Hochschulsysteme: Die Beharrlichkeit vielfältiger Modelle*, Frankfurt a. M./New York 1990.
 - 6 Vgl. J. Ben-David, *Centers of Learning* (Anm. 5); vgl. R. Stichweh, *Die Form der Universität*, in: ders., *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*, Frankfurt a. M. 1994, S. 246-277; T. Parsons/G. Platt, *Die amerikanische Universität. Ein Beitrag zur Soziologie der Erkenntnis* (engl. 1972), Frankfurt a. M. 1990.
 - 7 Zum Deutschen Reich, vor allem Preußen, vgl. C. Huerkamp, *Bildungsbürgerinnen. Frauen im Studium und akademischen Berufen 1900-1945*, Göttingen 1996; für Bayern vgl. H. Häntzschel/H. Bußmann (Hrsg.), *Bedrohlich geschlecht. Ein Jahrhundert Frauen und Wissenschaft in Bayern*, München 1997.

3. Binnendifferenzierung

Die Systeme höherer Bildung unterlagen in allen westlichen Ländern zwischen 1890 und 1920 einem strukturellen Wandel. Für neue gesellschaftliche Gruppen und neue sozialen Schichten wurde die höhere Bildung erstrebenswert: Sie stärkte die Marktposition und ermöglichte kulturelle Anerkennung. Neuankömmlinge trafen in Deutschland und den USA auf unterschiedliche institutionelle Kontexte und unterschiedliche Chancen der Integration. Die Einbeziehungsmodi beider Wissenschaftssysteme sind besonders in bezug auf Neuankömmlinge aufschlußreich. Denn Neuankömmlinge benötigen einen hinreichenden Grad an institutioneller Integration, um Handlungssicherheit zu erlangen, d.h. einen Zugang zu der neuen Umwelt zu entwickeln.

Als Max Weber 1917 in seinem Vortrag vor Studenten in München über den 'inneren' und 'äußeren' Beruf zur Wissenschaft sprach, befaßte er sich eingangs mit der mangelnden Professionalisierung des Professorenberufs. Um dessen Besonderheit in Deutschland herauszustellen, machte er sich die komparative Perspektive zunutze. Den schärfsten Gegensatz zur deutschen Situation sah Weber in den USA. In Deutschland beginne die Laufbahn zum Hochschullehrer mit der Habilitation. Ihr folge zunächst die Zeit der Privatdozentur, in der der Nachwuchs unbesoldet bleibe, und lediglich auf Basis des Kolleggeldes Vorlesungen halte. Demgegenüber beginne die Laufbahn in den USA früher, der Nachwuchs erhalte eine Anstellung als 'assistant', die ihm als Erwerbsgrundlage diene. Das Gehalt sei zwar angesichts der umfangreichen Lehrverpflichtungen vergleichsweise niedrig, allerdings erhalte der Nachwuchs eine Position in der Fakultät. In Deutschland sei die Laufbahn zum Professor „im ganzen auf plutokratischen Voraussetzungen aufgebaut“, denn es sei „außerordentlich gewagt für einen jungen Gelehrten, der keinerlei Vermögen hat, überhaupt den Bedingungen der akademischen Laufbahn sich auszusetzen.“⁸ Die Ungewißheit und Unberechenbarkeit der akademischen Karriere hat Weber dann mit seiner Wendung vom 'akademischen Hasard' auf den Punkt gebracht. Obwohl die alte Universitätsverfassung unter dem Druck der Rationalisierung zum Betrieb fiktiv geworden sei, hätten sich die Bedingungen der Universitätslaufbahn nicht verändert. Aus der Sicht des betroffenen wissenschaftlichen Nachwuchses erhöhe sich dadurch die Instabilität und Ungewißheit.⁹

8 M. Weber, *Wissenschaft als Beruf*, in: ders., *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, 7., erweiterte u. verbesserte Aufl., hrsg. von J. Winkelmann, Tübingen 1988, S. 583.

9 Helmuth Plessner hat diese Ungewißheit der Privatdozentur in seinen Überlegungen zur Soziologie der modernen Forschung folgendermaßen beschrieben: „Dieser eminente Wagnischarakter der akademischen Laufbahn (ein gerechter Ausgleich für die Vorzüge des Ordinariats) ist dem modernen Forschungstyp förderlich, ja, man kann sagen, spezifisch angepaßt.“ Der Privatdozent könne das Wagnis durch kognitive Innovation verringern, indem er sich als Teil einer Schule integriere oder versuche, ein neues Wissen-

Die Professoren eines amerikanischen Departments waren Weber zufolge weniger mit einem deutschen Ordinarius als mit dem Chef eines Unternehmens zu vergleichen. In dieser Kontrastierung hat Weber die institutionelle Leitidee der Wissenschaft diesseits und jenseits des Atlantik festhalten: In Deutschland war die Außeralltäglichkeit der wissenschaftlichen Leistung und damit das Geltendmachen einer kulturellen Sonderstellung der wissenschaftlichen Elite bestimmend. Die Institution der Privatdozentur stützte diese Leitidee. In den USA war die Erlernbarkeit der wissenschaftlichen Leistung als eine Leistung wie in jeder anderen Profession bestimmend; das Sozialprestige der wissenschaftlichen Elite ist dementsprechend bis heute nicht so hoch wie in Deutschland. Diese amerikanische Leitidee bot Neuankömmlingen deshalb eine größere Chance des Zugangs, weil sie inklusiver war.¹⁰

Dies läßt sich an der unterschiedlichen internen Organisation der Universität zeigen. An dem bei Max Weber diskutierten Problem der Laufbahnstruktur knüpft die Studie von Martin Schmeiser über die Professionalisierung des Professorenberufs in Deutschland an. Als sich in den 1870er Jahren neue Funktionserfordernisse der Wissenschaft abzeichneten, war die Antwort eine Funktionsfusion, eine Verknüpfung von Ordinariat und Institutsdirektorat einerseits und von Privatdozentur und Assistentur andererseits. Diese Fusion verstärkte die Hierarchie zwischen Vollposition und Nachwuchsposition und führte zur Personalisierung der Selektionsmacht zum Professorenberuf. Auf der Ebene der horizontalen Differenzierung wurden nach Schmeiser Prozesse berufsförmiger Differenzierung selbständiger akademischer Teilfunktionen blockiert.¹¹

Schmeisers Untersuchung zeigt, daß die Professionalisierung des Hochschullehrerberufs in Deutschland ausbleibt, als zu Ende des 19. Jahrhun-

schaftsgebiet mit eigener Methode zu begründen. Außerdem sieht Plessner in der speziellen kulturellen Bedeutung und Bewertung der Forschung in Deutschland, also in ihrem kulturellen Kapital eine 'Kompensation' für das Wagnis und den Konkurrenzdruck: „Nur in Deutschland kann eine wissenschaftliche Theorie, ohne an dieser Dignität einzubüßen, fast religiöse Weihe erhalten. Von solchem Pathos ist alle große Wissenschaft bei uns getragen gewesen.“ (H. Plessner, *Zur Soziologie der modernen Forschung und ihrer Organisation in der deutschen Universität* [1924], in: Plessner *Gesammelte Schriften*, Bd. 10, Frankfurt a. M. 1985, S. 7-30. Vgl. aus heutiger Perspektive M. Borchow/H. Joas, *Der Lehrkörper der deutschen Hochschulen*, in: D. Goldschmidt u.a. (Hrsg.), *Forschungsgegenstand Hochschule. Überblick und Trendbericht*, Frankfurt a. M./New York 1984, S. 81-105; dies., *Wissenschaft und Karriere. Der berufliche Verbleib des akademischen Mittelbaus*, Frankfurt a. M./New York 1987.

10 Zu Professionen vgl. H. Siegrist (Hrsg.), *Bürgerliche Berufe. Zur Sozialgeschichte der freien und akademischen Berufe im internationalen Vergleich*, Göttingen 1988; B. R. Clark (Hrsg.), *The Academic Profession* (Anm. 5).

11 M. Schmeiser, *Akademischer Hasard. Das Berufsschicksal des Professors und das Schicksal der deutschen Universität 1870-1920*, Stuttgart 1994, S. 29; zur deutschen Hochschule im Kaiserreich vgl. K. H. Jarausch, *Universität und Hochschule*, in: *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. 4, 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkrieges, hrsg. von Ch. Berg, München 1991, S. 313-345.

derts die anderen Professionen ihre Probleme über die Organisation zu lösen suchen. Die Studie zeigt zum anderen, daß auf die Spannung zwischen Laufbahn und Universitätssituation mit einer Funktionsverknüpfung und Personalisierung der Entscheidungen geantwortet wird. Die Institute sind einerseits Ausdruck der Disziplindifferenzierung und Orte beruflicher Sozialisation, die Assistentur ist aber andererseits an die persönliche Selektionsmacht des Direktors gebunden.

Der Übergang zur disziplinären Differenzierung wurde in den USA mit einiger Verspätung vollzogen, dann beschleunigte die Reorganisation und Neuschöpfung allerdings die Dynamik dieses nachholenden Vorgangs. Das Department verknüpfte zwei Mitgliedschaften, nämlich die zur lokalen Fakultät und die zum nationalen Fachverband. Talcott Parsons und Gerald Platt haben diese Bündelung als „Schlüsselstruktur auf professioneller Ebene“¹² bezeichnet. Die Verknüpfung von Department und Fachverband bildete den Kernbezug der Hochschulangehörigen. Und erst diese Konstruktion aus Graduierten-Ausbildung und Fachverband führte dazu, daß der formale Nachweis für wissenschaftliche Qualifikation und deren Standardisierung zunehmend der Graduate School zufiel.

Die soziale Rolle des forschenden Wissenschaftlers wurde im Hinblick auf Nachwuchs und Professionalisierung ausdifferenziert. Nach Ben-David verband das Graduate-Department Forschung mit Ausbildung und konnte dadurch überhaupt den Anspruch auf eine professionelle Position anmelden. Die Etablierung des Graduate-Departments als forschungsgestützte Lehrinstitution schuf ein Konzept der akademischen Karriere mit der Berufsrolle des Wissenschaftlers, das mit dem Anspruch der anderen Professionen auf universalistische Standards, Berufsethik und Spezialisierung konkurrieren konnte.¹³

In diesem Zeitraum der Formation der amerikanischen Universität vollzog sich in Deutschland eine Funktionsfusion, nicht aber eine funktionale Spezifizierung. Um die problematische Verknüpfung von Ordinariat und Direktorat, von Privatdozentur und Assistentur deutlich zu machen, sei hier auf die Institution der Privatdozentur verwiesen. Die Einführung des Habilitationsverfahrens im Zuge der Reform der Berliner Universität zu Beginn des 19. Jahrhunderts schuf eine spezifische Karriere für den Professorenberuf. Die Einführung universalistischer Standards markierte den Übergang vom allgemeinen Gelehrtentum zur Wissenschaft.¹⁴

12 T. Parsons/G. Platt, Die amerikanische Universität (Anm. 6), S. 155.

13 J. Ben-David, Centers of Learning (Anm. 5); T. Parsons/G. Platt, Die amerikanische Universität (Anm. 6).

14 A. Busch, Die Stellung der Nichtordinarien innerhalb der Universitäten und Hochschulen, in: H. Plessner (Hrsg.), Untersuchungen zur Lage der deutschen Hochschullehrer, Bd. 2, Stellenplan und Lehrkörperstruktur der Universitäten und Hochschulen in der Bundesrepublik und in Berlin (West) 1953/54. Von A. Busch, Göttingen 1956, S. 33-60; A. Busch, Die Geschichte des Privatdozenten. Eine soziologische Studie zur großbetrieblichen Entwicklung der deutschen Universitäten, Stuttgart 1959.

Gleichzeitig wurde mit der Etablierung des Habilitationsverfahrens und der Privatdozentur zu Beginn des 19. Jahrhunderts eine Vorstellung von Forschung als charismatischer Akt institutionalisiert. Wissenschaftliche Forschung war danach nicht das Ergebnis einer erwerblichen Leistung, sondern Resultat außeralltäglicher Qualitäten einer Person: „Eine charismatische Leistung ist eine Qualifikation kraft Eigenleistung.“¹⁵ Die Privatdozentur bot maximale formale Freiheit und minimale institutionelle und funktionale Integration. Die mit der Habilitation erfolgende Zuordnung zur Berufsgruppe, dies hebt Schmeiser hervor, fand „unter ausdrücklicher Vorenhaltung von Mitgliedschaftsrechten“ statt.¹⁶ Mit dem Graduate-Department und seinem Positionsgefüge wurde demgegenüber in den USA eine fachliche und funktionelle Integration des wissenschaftlichen Nachwuchses etabliert.

Der Aufbau der Departments in Verbindung mit der Graduiertenausbildung schaffte Instrumente der disziplinären und professionellen Differenzierung. In Verbindung mit den Neugründungen von Universitäten erhielt der wissenschaftliche Nachwuchs Zugangs- und Karrierechancen, für die es in Deutschland zu dem Zeitpunkt kein Äquivalent gab. Die Formierung der modernen amerikanischen Universität eröffnete durch Neugründungen quantitativ nicht durch die Departmentstruktur qualitativ Chancen für den wissenschaftlichen Nachwuchs sowie für kognitive innovative Potentiale. Im Zuge dieses Modernisierungsvorgangs kamen Rahmenbedingungen zum Tragen, die sich von denen in Deutschland und Europa unterschieden.

Um die Jahrhundertwende expandierte das amerikanische Hochschulsystem und professionalisierte den Beruf der forschenden Wissenschaft. Private Initiativen waren in dieser Phase der Universitätsgründungen und der Etablierung wissenschaftlicher Kommunikation entscheidend. Dies zeigte sich an den neuen Universitäten des Mittleren Westens, die die ersten großen koedukativen Einrichtungen und soziologischen Departments gründeten. Hier wurden die Soziologie und die Frauen sogleich einbezogen.¹⁷

In Preußen hing die Chance für die Soziologie und für die Frauen von Neugründungen (Frankfurt, Köln) und einer Ministerialbürokratie ab, die zumeist gegen die Fakultäten, also gegen eine kohärente soziale Gruppe, versuchte, die Soziologie in der Weimarer Republik an den Universitäten zu etablieren. Im Unterschied zu Deutschland bestanden in dem multi-institutionellen Hochschulsystem der Vereinigten Staaten gleichzeitig verschiedene Zugangsmöglichkeiten: In den neunziger Jahren des letzten

15 M. Schmeiser, *Akademischer Hazard* (Anm. 11), S. 37.

16 Ebenda, S. 43.

17 Vgl. E. Fitzpatrick, *The Endless Crusade. Women Social Scientists and Progressive Reform*, Oxford/New York 1990; M. J. Deegan, *Early Women Sociologists and the American Sociological Society*, in: *American Scholar* 16 (1981), S. 14-34; dies., *Women in Sociology: 1890-1930*, in: *Journal of the History of Sociology* 1 (1988), S. 11-34; Th. Wobbe, *Wahlverwandtschaften* (Anm. 4), Teil II.; C. Honegger/T. Wobbe (Hrsg.), *Frauen in der Soziologie. Neun Portraits*, München 1998.

Jahrhunderts öffneten die ersten renommierten Colleges ihre Tore für Frauen; Frauen-Colleges existierten bereits seit einigen Jahrzehnten, und außerdem wurden eine Reihe neuer großer koedukativer Einrichtungen gegründet.¹⁸ Diese plurale Infrastruktur bot regional verschiedene Öffnungen und förderte die Konkurrenz zwischen den Institutionen. Die Errichtung des Graduate-Departments erhöhte diese Dynamik insofern, als die Colleges auf die Entwicklung der Professionalisierung durch Erhöhung und Formalisierung der Standards in den eigenen Einrichtungen reagierten. Für Frauen als Neuankömmlinge barg dies eine nicht zu unterschätzende Chance: Ihre Einbeziehung in die koedukativen Einrichtungen vollzog sich unter den Bedingungen einer Professionalisierungsphase, in der sie selbst formalisierten Verhaltenserwartungen begegneten, die durch Einbau in professionelle Rollen und Institutionen gesichert wurden.

In Deutschland wurde die Professionalisierung des Professorenberufs auf der organisatorischen Ebene durch die Spaltung zwischen Junior- und Senior-Fakultät blockiert. Dies zeigt die Nicht-Ordinarienbewegung, deren Mitglieder zu Beginn dieses Jahrhunderts ihre Interessen formulierten.¹⁹ Die Ordinarien festigten die soziale Distanz zum wissenschaftlichen Nachwuchs und zu den anderen Professionen und bekräftigten damit ihren Anspruch auf die Geltung eines exklusiven Status. In den USA zählte es zum Selbstbild der Professionen, die die Wissenschaft einschließt, daß sie „an avenue to democratization of power of knowledge“²⁰ waren. In Deutschland gehörte es zum Selbstbild der Hochschullehrer, eine exklusive Gruppe mit einem hohen Schließungsgrad zu sein. Naturwissenschaftler, Mediziner und Geisteswissenschaftler bewahrten gegenüber organisatorischen Initiativen wie im Rahmen des „Deutschen Hochschullehrertages“ ihre Distanz.²¹ Das hohe kulturelle Prestige des Professorenberufs wurde als Mittel eingesetzt und erwies sich als funktional, um Neuankömmlingen den Zugang zu verweigern oder zu erschweren. Die Neugründungen und infrastrukturellen Transformationen in den USA öffneten demgegenüber Zugänge und ermöglichten Spielräume für Frauen, für die sich in Deutschland kein Äquivalent finden läßt. Das Gewicht der Tradition und die Kohärenz der akademischen Trägergruppen schränkten im deutschen Fall Chancen ein.

18 Hierzu M. Rossiter, *Women Scientists in America. Struggles and Strategies to 1940*, Baltimore/London 1982; L. D. Gordon, *Gender and Higher Education in the Progressive Era*, New Haven/London 1990.

19 Hierzu M. Schmeiser, *Akademischer Hazard* (Anm. 11); R. vom Bruch, *Universitätsreform als soziale Bewegung. Zur Nicht-Ordinarienfrage im späten deutschen Kaiserreich*, in: *Geschichte und Gesellschaft* 10 (1984), S. 72-91; A. Busch, *Die Stellung*.

20 N. Cott, *The grounding of modern feminism*, New Haven/London 1987, S. 216.

21 Vgl. Schmeiser, *Akademischer Hazard* (Anm. 11), S. 26f.

4. Die Institution der Frauen-Colleges

Zu Beginn dieses Jahrhunderts waren Frauen zwar in beiden Ländern Neuankömmlinge im Wissenschaftssystem, und sie waren jeweils mit strukturellen und symbolischen Beschränkungen konfrontiert. So nahm ihre Zahl als Studierende zu, während sie als Lehrende in beiden Ländern untervertreten waren; schließlich bestand in beiden Ländern institutionell eine enge Koppelung von Wissenschaft und Männlichkeit.²²

In den USA verfügten Frauen allerdings über andere Möglichkeiten, um diese Beschränkungen zu umgehen. Im Unterschied zum deutschen staatlich-föderal gelenkten Wissenschaftssystem existierte eine Vielfalt von Bildungseinrichtungen. In den USA war die private Gründung von Universitäten die Regel, und auch jedem erlaubt. In diesem Rahmen entstand die Institution der Frauen-Colleges.²³

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurden Frauen-Colleges gegründet, die den institutionellen Kontext für die Herausbildung professioneller Rollen und professioneller Kommunikation von Wissenschaftlerinnen darstellten. Frauen-Colleges waren eine kulturelle Ressource, eine Umwelt, in der eine berufliche Handlungssicherheit für Frauen sozialisiert wurde. Hierfür gab es im deutschen System höherer Bildung keine Entsprechung. Mit den Frauen-Colleges entstand ein institutionelles Gefüge, das eine Vorbildfunktion für das berufliche Handeln und die professionellen Stile von Frauen erlangte. Als die Frauen in den USA in die koedukativen Universitäten strebten, hatten sie dieses kulturelle Kapital im Rücken.

Die kognitive und kulturelle Bedeutung der Frauen-Colleges für die Geschichte und den professionellen Erfolg von amerikanischen Akademikerinnen und für die gesellschaftliche Anerkennung von intellektuellen Frauen erhält vor diesem Hintergrund schon eine gewisse Kontur. In den 1870er Jahren, als zunehmend mehr Frauen-Colleges eingerichtet wurden, repräsentierten sie 60 Prozent aller studierenden Frauen im Undergraduate-Bereich. Seitdem ging zwar der Anteil immer mehr zurück, in den 1950er Jahren betrug er nur noch zehn Prozent. Doch mehrere Generationen von Akademikerinnen wurden an den Frauen-Colleges ausgebildet.

Diese Einrichtungen stellen eine kulturelle Ressource für Frauen dar, die in Deutschland kein Äquivalent hat. Seit dem 19. Jahrhundert boten sie Frauen Positionen im wissenschaftlichen Lehrkörper. Hier wurde der wissenschaftliche Nachwuchs ausgebildet, und durch akademische Lehrerinnen erhielt die jüngere Generation eine berufliche Orientierung. Der Ausbau der Frauen-Colleges war mit der Etablierung eines Kommunikationsnetzes für gebildete Frauen und Wissenschaftlerinnen verbunden. Als zunehmend mehr Amerikanerinnen seit den 1890er Jahren an den neu ge-

22 Vgl. Rossiter, *Women* (Anm. 18); Gordon, *Gender* (Anm. 18); Huerkamp, *Bildungsbürgerinnen* (Anm. 7).

23 H. Lefkowitz Horowitz, *Alma Mater. Design and Experience in the Women's Colleges from their Nineteenth-Century Beginnings to the 1930s*, Boston 1984.

gründeten koedukativen Universitäten zu studieren begannen, konnten sie auf dieses kulturelle Kapital zurückgreifen. Parallel zu den männlichen Campus-Organisationen bauten sie eigene auf. Mit dem Ausbau einer Administration für Frauen und einer Campuskultur – Selbstorganisation, Veranstaltungen, Sport, Politik – knüpften sie an die Erfahrungen der Frauen-Colleges an. Deren kulturelle Tradition wurde also in einem neuen Kontext fortgesetzt, und in derselben Zeit modernisierten sich die Frauen-Colleges ebenfalls.²⁴

Im Zuge der Integration von Frauen in den koedukativen Bereich des Wissenschaftssystems ging der Besuch der Frauen-Colleges seit den 1920er Jahren zwar zurück. Mit der neuen Frauenbewegung der 1970er Jahre entstand dann allerdings eine Umwelt, in der die Frauen-Colleges erneut Bedeutung gewannen. Nun wurde die Frage der Koedukation neu reflektiert und Frauen-Colleges erhielten eine orientierende Funktion. Dies kann ein Beispiel illustrieren. Als amerikanische Historikerinnen die internationale Konferenz zur Historischen Frauenforschung „The Berkshires“ reaktivierten, beschlossen sie, diese Tagungen an den klassischen Frauen-Colleges der Ostküste stattfinden zu lassen. Bis heute werden diese feministisch orientierten und renommierten Konferenzen hier veranstaltet. Institutionelle Kontexte haben also als Ressource auch eine wichtige symbolische Funktion für die Traditionsbildung.

5. Die institutionentheoretische Perspektive

Das komparative Argument dieser Überlegungen macht die kulturelle Variabilität des institutionellen Kontexts von Wissenschaft sichtbar. In Deutschland erschwerte das exklusive Verständnis der Wissenschaft eher den Zugang zum wissenschaftlichen Beruf. In den USA bot die inklusive Leitidee von Wissenschaft und die Institution der Frauen-Colleges eher eine Handlungsressource. In der hier gewählten komparativ-institutionellen Perspektive rückt die Wechselbeziehung zwischen Institution und Organisation in den Vordergrund: Institutionelle Bedingungen sind Faktoren, mit denen zu rechnen ist, wenn Einbeziehungsmodi in Betracht gezogen werden. Denn wie Johan P. Olsen betont: „Institutions provide individuals with resources and therefore capabilities (...) Institutionalized resources create a capacity for practical action and for achieving results, such as changing or maintaining the natural and social environment.“²⁵

24 Zur Bedeutung einer spezifischen Campuskultur der Frauen in koedukativen Einrichtungen vgl. Gordon, *Gender* (Anm. 18), S. 1, 3, 9. Die eigene College- und Campuskultur hat Dokumente und Quellen hinterlassen, die in Deutschland für gebildete Frauen in dieser Systematik und in diesem Umfang nicht zur Verfügung stehen.

25 J. P. Olsen, *Analyzing institutional dynamics*, in: *Staatwissenschaften und Staatspraxis*, 3 (1992), S. 252f.; vgl. auch J. G. March/J. P. Olsen, *Rediscovering Institutions*, New York 1989.

In der institutionentheoretischen Perspektive werden Institutionen als Ressourcen für Akteure betrachtet: Da sie Handlungs- und Verhaltensabläufe auf Dauer stellen und ein strukturelles Arrangement sowie eine Konfiguration von Rollen bieten, stellen sie Potentiale für Akteure bereit. Allgemein zählen hierzu vor allem Handlungsrouinen und Handlungsschemata; bezogen auf das Wissenschaftssystem gehören berufliche Rollen und professionelle Kulturen, Wissenschaftskonzepte und Positionsgefüge dazu.

Unter diesem Gesichtspunkt war es zu Beginn des 20. Jahrhunderts im deutschen Wissenschaftssystem für Frauen schwierig, als Wissenschaftlerinnen einbezogen zu werden. Zunächst konnte die akademische Elite eine hohe kulturelle Vorrangstellung in der Gesellschaft geltend machen. M. Rainer Lepsius hat den Erfolg des hohen Prestiges dieser Gruppe mit der These von der ständischen Vergesellschaftung zum Bildungsbürgertum begründet.²⁶ Dieser hohe kulturelle Schließungsgrad bildete zusammen mit dem außeralltäglichen Wissenschaftsverständnis eine Hürde für Neuankömmlinge, und für Frauen besonders aus dem Grunde, weil das charismatische Verständnis von Wissenschaft männlich konnotiert war. Konnte diese Hürde überwunden und mit der Habilitation eine Laufbahn zum forschenden Wissenschaftler eingeschlagen werden, stellte sich für den männlichen und weiblichen Nachwuchs ein weiteres Problem. Das organisationale Positionsgefüge wies eine geringe Differenzierung auf und der Professorenberuf selbst war ebenfalls gering professionalisiert. Damit bot diese Organisationsumwelt für Neuankömmlinge, in spezifischer Weise für Frauen, kein differenziertes Rollenspektrum und Routinen, um einen individuellen Zugang zu entwickeln.

Im Unterschied dazu war das Sozialprestige der akademischen Elite, die sich in den Vereinigten Staaten zu diesem Zeitpunkt allererst bildete, geringer als in Deutschland. Die Professionalisierung des Professorenberufs vollzog sich in den Vereinigten Staaten zur gleichen Zeit wie die der anderen Professionen auch und generierte entsprechende professionelle Handlungsmuster. Außerdem wurde durch die Etablierung des Departments eine Rollenstruktur und eine professionelle Erwartungssicherheit geschaffen, die Neuankömmlingen kulturelle Orientierungen in einer neuen Umwelt bot.

Die organisationale Umwelt von Institutionen, dies zeigt der Vergleich, ist eine entscheidende Voraussetzung für Teilnahmemöglichkeiten und berufliche Integration. Die klassische pyramidale Personalstruktur der deutschen Universität bietet dem wissenschaftlichen Nachwuchs nicht wie in den Vereinigten Staaten die Gelegenheit, von einer Position zur anderen zu 'klettern'. Das bis heute gering differenzierte Positionsgefüge der Personalstruktur an deutschen Universitäten erfordert vielmehr vom wissenschaftlichen Nachwuchs, von einer zur anderen Position zu 'springen'.

26 Hierzu M. R. Lepsius (Hrsg.), *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil III: Lebensführung und ständische Vergesellschaftung*, Stuttgart 1992.

Wie gegenwärtige Untersuchungen über Frauen und Männer in Universitäten und Forschungsorganisationen zeigen, ist die Organisationskultur ein relevanter Faktor, der Einfluß hat auf Karrierechancen.²⁷

In einer institutionentheoretischen Perspektive stellt die Organisationsumwelt einen entscheidenden Faktor der Gelegenheitsstruktur (Merton) für Neuankömmlinge dar. Denn soziale Differenzierung und Institutionalisierung bilden zwei Seiten der Ausbildung von Rationalitätskriterien, die zueinander in Wechselwirkung stehen.²⁸ Darüber hinaus wird die Interaktion in Organisationen und Institutionen durch verschiedene Erwartungsstile bestimmt, die unterschiedliche Lerneffekte implizieren können.²⁹

Der Vergleich zwischen Deutschland und den Vereinigten Staaten hat ergeben, daß das Konzept und die Organisation der Wissenschaft Neuankömmlingen unterschiedliche Gelegenheitsstrukturen und Grade der Einbeziehungsmodi bereit stellte. Für historische und soziologische Forschungen des Wissenschaftssystems, zumal für interkulturelle und internationale, stellt die institutionentheoretische Perspektive eine Erweiterung dar. Denn dieser Ansatz erlaubt es, die kulturell variablen Voraussetzungen von Inklusion sowie die Ressourcenpotentiale für Akteure verhältnismäßig präzise zu bestimmen.

Der institutionentheoretische Ansatz läßt sich somit gerade auch in Verbindung mit einer komparativen Perspektive für die historisch-soziologische Geschlechterforschung und Wissenschaftsforschung nutzen. Olsens Argument, das vor allem auf die Dynamik politischer Institutionen

27 Vgl. H. Joas, Das deutsche Universitätssystem und die Karrieremöglichkeiten junger Wissenschaftler, in: K.-U. Mayer (Hrsg.), *Generationsdynamik in der Forschung*, Frankfurt a. M./ New York 1992, S. 110-121. Neben den allgemeinen Strukturen des Wissenschaftssystems spielt die intermediäre Ebene der Universitäts- und der Institutsorganisation eine entscheidende Rolle. Dies zeigen erste Ergebnisse der Studie „Die beruflichen Werdegänge von Wissenschaftlerinnen in der Max-Planck-Gesellschaft“, die derzeit unter der Leitung von J. Allmendinger (München) durchgeführt wird sowie die qualitativ ausgerichtete Studie unter der Leitung von B. Kraus (Darmstadt); vgl. hierzu die Tagung „Wissenschaft und Geschlechterdifferenz“ der Sektion Wissenschaft und Technikforschung in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie: B. Heintz/Th. Wobbe, Bericht, in: *Soziologie. Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Soziologie*, H. 4, Opladen 1994, S. 61-68.

28 Hierzu M. R. Lepsius, Modernisierungspolitik als Institutionenbildung: Kriterien institutioneller Differenzierung, in: ders., *Interessen, Ideen und Institutionen*, Opladen 1990, S. 53-62; ders., *Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung von Rationalitätskriterien*, in: G. Göhler, *Institutionenwandel, Leviathan. Sonderheft 16/1996*, Opladen, S. 57-69; U. Schimank, *Theorien gesellschaftlicher Differenzierung*, Opladen 1996, S. 241-267.

29 Vgl. N. Luhmann, *Die Weltgesellschaft*, in: ders., *Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft*, Opladen 1975, S. 51-71. Zur neueren Institutionentheorie vgl. W. W. Powell/P. J. DiMaggio (Hrsg.), *The new Institutionalism in Organizational Analysis*, Chicago/London 1991; R. W. Scott, *Institutions and Organizations*, Thousand Oaks/London/New Delhi 1995; ders./J. W. Meyer (Hrsg.), *Institutional Environments and Organizations. Structural Complexity and Individualism*, Thousand Oaks/London 1994.

zielt, gilt ebenfalls für unseren Zusammenhang: „In analyzing institutional dynamics, we have to understand the identity, history and internal dynamics of an institution, not only its contemporary context. We have to take into account both institutional ‘roots’ and ‘routes’ – the origins and the paths by which they have arrived where they are.“³⁰

In diesem Rahmen lassen sich für die Geschlechterforschung und Wissenschaftsforschung Anschlüsse von Vergangenheit und Gegenwart herstellen, die historische Varianz und kulturelle Variabilität im Hinblick auf Fremde, Marginalisierte und Neuankömmlinge zu rekonstruieren in der Lage sind. Frauen waren zu Beginn des Jahrhunderts im deutschen und US-amerikanischen Wissenschaftssystem Fremde und Marginalisierte. Als Neuankömmlinge konnten sie unterschiedliche Handlungsressourcen beanspruchen, um diese Positionen zu verändern. Diese Gelegenheitsstruktur, so läßt sich heute ermesen, hat verschiedene Möglichkeiten der Traditionsbildung eröffnet. Die Bildung einer Tradition stellt eine kulturelle Ressource dar. Denn das kollektive Gedächtnis (Halbwachs) bietet institutionalisierte Formen der Handlungssicherheit, so daß jedes Mitglied einer Gruppe und jede Generation nicht immer wieder aufs neue gleichsam von vorn zu beginnen hat. Dies schließt ein, daß neue Generationen neue Perspektiven entwickeln. Wie sie diese neuen Perspektiven entwerfen können, hängt unter anderem davon ab, auf welches Handlungsrepertoire, wie professionelle Rollen, wissenschaftliche Stile, wissenschaftliche Vorbilder sie zurückgreifen können. Akteure entwickeln Routinen, um Wandel zu adaptieren; gleichwohl können Institutionen nicht beliebig in irgendeine Richtung verändert werden. Denn, „institutions facilitate behavior, understanding and change *within* the possibilities and constraints of an institutional identity, history and internal dynamic“.³¹ Andernfalls wären die Geschichte und die systemsichernde Grenze einer Institution nicht mehr gegeben.

Das institutionelle Gefüge der Frauen-Colleges in den Vereinigten Staaten stellt z.B. eine kulturelle Tradition dar, die nicht beliebig in das deutsche Hochschulsystem transferiert werden kann. Das deutsche Konzept des Professors kann ebensowenig in die Umwelt eines US-amerikanischen Departments kopiert werden. In beiden Fällen sind die institutionellen Komponenten mit Erwartungsstilen und einer Geschichte der Organisation verbunden. Vor diesem Hintergrund scheint mir die vergleichende Perspektive nützlich. Denn der Vergleich relativiert nicht nur den eigenen Fall. Er zeigt auch, was woanders der Fall ist. Darin liegt die Chance eines Lerneffekts.

30 Olsen, *Analyzing* (Anm. 25), S. 251.

31 Ebenda, S. 257.