

ALMA MATER BLEIBT ALLEINE:

**DIE ORGANISATION UNIVERSITÄT
UND DIE FRAUEN**

Abhandlung
zur Erreichung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät
der Universität Zürich

vorgelegt von
Dalia Schipper
von Bern (BE)

Angenommen auf Antrag von Herrn Prof. Dr. J. Oelkers

Paul Herrmann, Bern, 2005

ALMA MATER BLEIBT ALLEINE: DAS UNTERNEHMEN UNIVERSITÄT UND DIE FRAUEN

<u>1. EINLEITUNG ODER: ÜBER DIE EINSAMKEIT DER ALMA MATER.....</u>	<u>5</u>
1.1 ZIELE UND ABSICHTEN.....	6
1.2 AUFBAU DER ARBEIT	10
<u>2. AUSGANGSLAGE UND FORSCHUNGSFRAGE.....</u>	<u>14</u>
2.1 AUSGANGSLAGE.....	14
2.2 FORSCHUNGSFRAGE	16
<u>3. THEORETISCHE GRUNDBEKENNTNISSE.....</u>	<u>20</u>
3.1 ZWISCHEN DIFFERENZ UND GLEICHHEIT	20
3.2 DAS SUBJEKT	23
3.3 DIE BILDUNGSBIOGRAPHIE ALS METHODE.....	28
3.3.1 GRUNDSÄTZE DER (BILDUNGSWISSENSCHAFTLICHEN) BIOGRAPHIEFORSCHUNG	31
3.3.2 ZUM SELBSTVERSTÄNDNIS, VORVERSTÄNDNIS UND STANDPUNKT DER FORSCHENDEN	36
3.3.3 ZUM FAKTOR ZEIT	38
3.3.4 ZU DEN METHODENPROBLEMEN.....	39
3.3.5 ‚OBJEKTIVITÄT‘ VERSUS TRANSPARENZ	40
3.3.6 ZU DEN SCHWERPUNKTEN	41
<u>4. DAS UNTERNEHMEN UNIVERSITÄT: AUSLEGEORDNUNG</u>	<u>45</u>
4.1 DIE INHALTE	47
4.2 DIE STRUKTUREN	52
4.2.1 GLEICH ODER EBEN ANDERS? DIE POSITIONIERUNG DES DIFFERENZDISKURSES IN DER ORGANISATION.....	53
4.2.2 VERDECKTE SPIELREGELN IN DEN UNIVERSITÄREN STRUKTUREN	55
4.3 DIE PROZESSE.....	61
4.3.1 DER UNIVERSITÄRE WEG FÜR FRAUEN UND FÜR MÄNNER	62
4.3.2 DER WEG NACH DEM ERSTABSCHLUSS	64
<u>5. DAS UNTERNEHMEN UNIVERSITÄT: MITGLIEDER BERICHTEN</u>	<u>70</u>
5.1 INHALTSERZÄHLUNGEN	72
5.2 STRUKTURERZÄHLUNGEN	88
5.3 PROZESS-ERZÄHLUNGEN.....	97
<u>6. DAS UNTERNEHMEN UNIVERSITÄT: SONDIERUNG DES HINTERGRUNDS</u>	<u>107</u>
6.1 INHALTE: WISSEN ALS ZU ERREICHENDES, WISSEN ALS IDENTIFIKATION.....	109
6.1.1 WERTE UND MASSSTÄBE	109
6.1.2 ERKENNTNIS ALS MACHTAKT.....	110

6.2	STRUKTUREN: EINPASSUNG UND ANPASSUNG UND DIE PRÄSENZ AM ORT	114
6.2.1	DIE BEDEUTUNG DES ORTES.....	115
6.2.3	ANPASSUNG VERSUS EINPASSUNG.....	117
6.3	PROZESSE: SOZIALISATION ODER AKKULTURATION IM PROZESS DES WISSENSERWERBS? 119	
6.3.1	ERKENNTNIS ALS VORAUSSETZUNG FÜR DIE SOZIALISATION.....	120
6.3.2	AKKULTURATION STATT SOZIALISATION	121
7.	<u>DAS UNTERNEHMEN UNIVERSITÄT: SCHRITTE RICHTUNG GEMEINSAMKEIT....</u>	123
7.1	INHALTE: DIE FEMINISTISCHE WISSENSCHAFTSKRITIK.....	125
7.1.1	WISSENSCHAFTSKRITIK ALS METHODE: DER GENDERANSATZ	127
7.2	STRUKTUREN: ANALYSE UND REORGANISATION	130
7.2.1	TRANSPARENZ UND ANALYSE	131
7.2.2	KULTURWANDEL UND REORGANISATION.....	132
7.3	PROZESSE: AUTORITÄT ALS ENTSCHEIDUNGS- UND HANDLUNGSGRUNDLAGE.....	136
7.3.1	AUTORITÄT	137
7.3.2	DIE ÜBERWINDUNG VON DUALISMEN ALS VORAUSSETZUNG FÜR ERKENNTNIS UND ANERKENNUNG.....	139
7.3.3	DIFFERENZEN UND MACHT	142
7.3.4	HANDLUNG UND ENTSCHEIDUNG ALS GARANTINNEN FÜR AUTORITÄT	144
7.3.5	ANPASSEN VON ENTSCHEIDUNGEN UND HANDLUNGEN	146
7.3.6	BENENNEN VON BIOGRAPHISCHEN DILEMMATA	147
8.	<u>SCHLUSS ODER: WIDER DIE EINSAMKEIT DER ALMA MATER</u>	152
8.1	DIE INNENSICHT: ANFORDERUNGEN UND TENDENZEN.....	153
8.2	DIE AUSSENSICHT: ANFORDERUNGEN UND TENDENZEN.....	158
8.3	AUFFORDERUNG ZUM WEITERFRAGEN	161
	<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	163

DANK

Das Verfassen einer Dissertation war für mich eine wissenschaftliche aber auch logistische Herausforderung, der ich mich mit Lust und Elan gewidmet habe. Wie immer bei grösseren Unterfangen wäre der Ausgang ungünstiger gewesen ohne alle die Personen und Institutionen, die mich während der Dissertationszeit in irgendwelcher Weise gestützt, entlastet und wohlwollend begleitet haben. Ihnen sei hier innigst gedankt.

Nennen möchte ich einige, die besonders viel zum Gelingen meiner Dissertation beigetragen haben: Professor Oelkers, der sich entsprechend meiner Lebens- und Arbeitssituation immer wieder offen und flexibel gezeigt hat, das Amt für Hochschulen der Erziehungsdirektion des Kantons Bern als kulanter Arbeitgeber und meine Kinder Lea und Samuel Klopfenstein, welche mich über Tage und Wochen hinter dem Computer und geistig mehr als abwesend geduldet haben. Katrin Roth-Rubi danke ich für viele inspirierende und kritisch-klärende Diskussionsstunden, Christina und Eli Schipper sowie Ursula und Ueli Klopfenstein für manche Kinderbetreuungsstunde und Ami und Jürg Dietrich für manche arbeitsame Stunde, die ich in ihrem wunderbaren Haus am See verbringen durfte. Schliesslich danke ich meinen Interviewpartnerinnen, die sich ausnahmslos engagiert und verbindlich mit mir in das Abenteuer Bildungsbiographie gestürzt haben und mich offen an ihrem Leben haben teilhaben lassen sowie Christine Michel für das kritische Gegenlesen der Arbeit aus der universitär-fachlichen Genderperspektive.

Ohne meinen Partner, Rolf Klopfenstein, hätte ich das Projekt gar nicht erst in Angriff nehmen können. Ich danke ihm für all den Raum, den er mir in diesen Jahren gelassen hat aber auch für seine schier unversiegbare moralische und inhaltliche Unterstützung: Nie vergessen werde ich Dir die Stunden des gemeinsamen Korrigierens, Redigierens, Diskutierens aber auch des Abhörens und Aushaltens – merci Röfe!

Dalia Schipper, Dezember 2004

1. EINLEITUNG ODER: ÜBER DIE EINSAMKEIT DER ALMA MATER

Seit ich mich mit der Universität beschäftige – und das ist jetzt bald mein halbes Leben lang – habe ich mich immer gefragt, warum es *die* Universität heisst und bei der Gründung der hohen Lehranstalten im Mittelalter nicht eine andere Bezeichnung gewählt wurde. Natürlich, der Wortstamm der Universität ist lateinisch und die Gesamtheit, *universitas*, gibt es nicht in der männlichen Form. Die angesehene Wissenschaftsorganisation hat für sich aber eine noch deutlichere weibliche Bezeichnung geschöpft, die *alma mater*. Die Universität bezeichnet sich als nährende, holde Mutter – der Inbegriff der biologischen Weiblichkeit. Da entstehen Bilder der glücklichen, jungen Mutter, die ihrem Neugeborenen die Brust gibt: Die wohl am überladenste Metapher biologisch begründeter weiblicher Sexualität.

Als Studentin habe ich mich hier und da – zum Beispiel anlässlich einer Senatssitzung, bei Diplomübergaben und anderen Feiern oder auch bei Auftritten der Universität nach aussen – gefragt, ob sich die traditionsbewusste repräsentierende Männlichkeit dem oben geschilderten Bild bewusst war. Sollten sich einige in dieser Metapher wieder finden, so war es weiter für mich nie ganz klar, ob die Dekane, Professoren und Oberassistenten, welche die Alma Mater bevölkerten, sich eher als den nährenden oder eher als den empfangenden Teil der Metapher betrachteten. Spätestens da unterbrach ich jeweils leicht beschämt mein Spintisieren – waren all dies doch Vorstellungen, die nicht mit dem Unternehmen Universität, wie ich es erlebte, vereinbar.

Bald einmal wurde mir klar, dass das Bild der Alma Mater wohl stellvertretend für alles Weibliche überhaupt an der Universität stehen muss – und vielleicht *weil* die Metapher derart mit Weiblichkeit überladen ist, bezüglich weiblicher Gesellschaft ein äusserst einsames Leben führt. Mit dieser Einsicht beglückt gab es für mich zwei Möglichkeiten, dem Paradoxon auf die Schliche zu kommen: Denkbar war eine historisch-etymologische Fragestellung, wie denn ein Unternehmen, das ausschliesslich durch Männer gegründet, geprägt und aufgebaut wurde, sich mit der urweiblichen Metapher schlechthin identifiziert. Die andere Fragestellung, der nachzugehen ich schliesslich beschlossen habe, ist die politisch-analytische, warum denn das Unternehmen mit dieser urweiblichen Metapher sich so schwer tut mit dem partnerschaftlichen Einbezug derjenigen Hälfte der Menschheit, welche Patin gestanden hat für das Symbol des Unternehmens Universität.

Mein *commitement* bei der Erforschung dieser Frage kann sich nicht erschöpfen, denn als Teil eben dieser Hälfte der Menschheit erlebe ich mich – dennoch oder trotzdem – als

leidenschaftliche Wissenschaftlerin. Der Universität bin ich aus diesem Grund sehr verbunden und auch, weil ich sie als wissensgenerierendes Unternehmen bildungs-, kultur- und wirtschaftspolitisch als unverzichtbar für die ständige Reflexion und Erneuerung sämtlicher gesellschaftsrelevanten Abläufe und Entscheidungen beurteile. Den gesellschaftlichen Ansprüchen können sich darum das Unternehmen Universität selber und dessen Mitglieder nicht entziehen, wollen sie – was sie meines Erachtens tun müssten – weiterhin diese wichtige Rolle im Denken und Handeln von Staat und Gesellschaft einnehmen.

Aus diesem Grund scheint es mir unverzichtbar, dass die Alma Mater nicht mehr lange nahezu alleine das andere Geschlecht an der Universität vertreten muss und hoffe, mit der vorliegenden Arbeit einige Aspekte mehr zu erarbeiten, die dem Unternehmen Universität die Unabdingbarkeit aufzeigt, Schritte in Richtung Gemeinsamkeit zu machen.

1.1 ZIELE UND ABSICHTEN

Im Zentrum meiner Arbeit stehen Berufsverläufe von Akademikerinnen. Die Frage nach Gründen für den unbefriedigend zögerlichen Einzug von hochqualifizierten Akademikerinnen in die ‚Chefetagen‘ an der Universität, auf die Lehrstühle, wird gewissermassen von innen her angeschaut: Welche *Entscheidungen* wurden wann gefällt, welche Ausgangspunkte waren wesentlich für den weiteren Verlauf der Karriere, welche *Handlungen* relevant und wie werden diese Punkte im Nachhinein gewertet und interpretiert? Und, aus diesen Fragestellungen folgend: Welche Rückschlüsse können aus Entscheidungen und Handlungen und deren Einbettung in eine Bildungsbiographie wesentlich für die *Wirkungsanalyse von Organisationen* sein? Und schliesslich: Wenn die Universitäten zu denjenigen Organisationen gehören, die offenbar Geschlecht als Ordnungsprinzip einsetzen, also vergeschlechtlicht, ‚gendered‘ (ANDRESEN 2002) sind, welches sind denn die Inhalte, Strukturen und Prozesse, die genauer untersucht und angepasst werden müssten, um tatsächlich geschlechtergerechter zu werden?

Dabei gehe ich von folgenden Thesen aus:

- Inhalte, Strukturen und darin ablaufende Prozesse einer Organisation haben nicht für alle die gleiche Wirkung.
- Die traditionellen Organisationsstrukturen, welche die einzelnen Mitglieder qua ihrer Persönlichkeit mit Definitions-, Entscheidungs- und Handlungsmacht ausstatten, sind

mitverantwortlich für die Unterrepräsentanz von Frauen an den Universitäten und die ambivalenten Wirkungen der Gleichstellungsarbeiten an den Universitäten.

- Es bleiben diejenigen hochqualifizierten Akademikerinnen an der Universität, die ihr Selbst bewahren und ihre Identität verteidigen können trotz der für sie in einem höheren oder tieferen Mass wahrgenommenen Fremdheit von Inhalt, Strukturen und Prozessen, denen sie sich gleichsam ausliefern mussten.

Ich arbeite neben dem theoretischen Teil mit bildungsbiographischen Erzählungen, die ich aus den transkribierten Interviews mit sieben Akademikerinnen erstellt habe. Alle meine Interviewpartnerinnen haben eine Dissertation verfasst und die universitäre Karriere verfolgt. Drei der sieben Akademikerinnen hatten aus verschiedenen Gründen nie einen Lehrstuhl inne, kennen aber die akademische Leiter dennoch bestens. Retrospektiv beleuchten meine Interviewpartnerinnen ihren Werdegang, was ich nutze, um die Theorie der oben gestellten Fragen beziehungsweise den Aussagen meiner Interviewpartnerinnen entsprechende theoretische Grundsatzfragen abzuleiten.

Eine – wohl beachtliche – Anzahl von Universitätsabsolventinnen wird in meiner Arbeit nicht behandelt: Nämlich die, deren Karrieren weder gefördert, noch blockiert, noch unterbrochen, noch verhindert wurden, sondern schlicht und ergreifend gar *nicht stattgefunden* haben. Die Schere, die sich nach dem Erstabschluss zwischen den Geschlechtern öffnet, wird heute als Politikum betrachtet und unter anderem aus volkswirtschaftlichen und hochschulpolitischen Gründen als ungünstig beurteilt¹. Auf dem Wissens- und Erfahrungsstand nach gut 25 Jahren feministischer Bewegung und Kritiken wird dieser *gender gap*, wie vieles andere auch, vorwiegend mit Struktur- und Machtfragen in Zusammenhang gebracht. Auf der strukturellen Ebene wird seit einiger Zeit mit verschiedenen Massnahmen versucht, die Defizite mittels Sonderprogrammen aufzuheben: Mentoringprojekte², Doktorierendenkollegs, Quotenvorgabe bei der Förderung des akademischen Nachwuchses durch den Bund³ und die Diskussion um die Altersbeschränkung für Forschungsstipendien beim Schweizerischen Nationalfonds⁴

¹ Die Diskussion, warum keine valablen schweizerischen Professuren für die Besetzung von leer werdenden Lehrstühlen vorgeschlagen würden, ist zwar eine ursprünglich wohl finanzpolitische Frage (der Einkauf ausländischer ProfessorInnen in die Pensionskasse des Kantons ist oftmals sehr teuer), wird aber sehr schnell auf ein hochschulpolitisches Versagen zurückgeführt.

² Bundesprogramm Chancengleichheit: Modul Mentoring.

³ Das Programm zur Förderung des akademischen Nachwuchses verlangt eine Quote von mindestens 30% Frauen bei den finanzierten Nachwuchsstellen.

⁴ Angehende Forschende dürfen bei Beginn des eines Forschungsstipendiums oder eines Nachwuchsförderungsstipendiums nicht älter als 33-jährig, fortgeschrittene nicht älter als 35-jährig sein. Der Schweizerischen Nationalfonds hat nun aber Konsequenzen aus der Einsicht gezogen, dass diese Altersvorgabe

sollen Frauen speziell dazu ermutigen, eine akademische Karriere anzugehen. Andererseits werden die Universitäten über die monetäre Seite angeregt, Professorinnen zu berufen resp. wählen zu lassen.

Tendenziell ist zu erahnen, dass die ‚Frauenfrage‘ plötzlich nicht mehr (nur) eine Frage für oder von Frauen ist, sondern zum Problem des Unternehmens – und als solches bezeichne ich die Universität bewusst in ihrer Funktion als Ausbilderin von Arbeitskräften, als Anbieterin von Arbeitsplätzen und als sowohl in wissenschaftlicher wie auch in wirtschaftlicher Hinsicht wertschöpfende Institution – werden könnte.

Aus diesem Grund werde ich der Organisationsentwicklung im Sinne der *Struktur- und Kulturüberdenkung und –anpassung* an die verschiedenen Nutzerinnen und Nutzer der Universität ein besonderes Augenmerk widmen.

Die Arbeit hat keinen Anspruch darauf, eine abschliessende Untersuchung mit einem rezeptartigen Resultat darzustellen. Sie soll eine Illustration von Lösungsansätzen und Angehensweisen sein, soll das Spektrum des Möglichen öffnen und Handlungsebenen aufzeigen. Der Vorsatz, keine Realitäten der universitären Strukturen unhinterfragt und keine Gewohnheiten der akademischen Abläufe unbeleuchtet zu lassen, soll dabei Hilfe leisten. Die Erzählungen aus den Erinnerungen der Akademikerinnen sind Bebilderungen und Anregungen für das weitere kritische Betrachten des scheinbar Gegebenen. Wichtig ist, dass die Vielfalt der Erlebnisse und Interpretationen Raum erhält, um auf diese Weise der irrigen Auffassung einer Homogenität vorzubeugen: Akademikerinnen sind nicht aufgrund ihres Geschlechtes untereinander ‚gleicher‘ als Akademiker es sind. Ihre Gemeinsamkeit erschöpft sich in der Tatsache, dass sie zum abwesenden Geschlecht gehörten, als die Strukturierung und die Definition der universitären Inhalte (Wissen), Strukturen und Prozesse, worin sie sich heute bewegen, bestimmt wurde. Und dass sie demjenigen Geschlecht angehören, das je höher die Positionen, desto weniger vertreten ist an Universitäten.

Terminologisch bewege ich mich entsprechend den jeweiligen Theorieansätzen zwischen Gleichberechtigung, Chancengleichheit und Geschlechtergerechtigkeit, wobei ‚Geschlechtergerechtigkeit‘ etwas über die Wirkung einer Organisation, ‚Gleichberechtigung‘ eher über die rechtlichen Vorgaben und ‚Chancengleichheit‘ über die für alle Beteiligten

für Personen mit Familienwunsch oder Kindern nicht vereinbar ist mit deren Lebensentwurf und hat zugunsten der Gleichbehandlung der verschiedenen biographischen Anforderungen die Alterslimite gelockert. Um den Anteil der Forschungsstipendien, die an Forscherinnen zugesprochen werden, zu erhöhen, gilt für Frauen, die ein Gesuch um ein angeheendes oder fortgeschrittenes Stipendium einreichen, keine Alterslimite. Vorläufig (bis am 31.12.2005) aufgehoben ist die Alterslimite für Frauen auch bei den Nachwuchsförderungsstipendien.

gleiche Ausgangslage (was schwierig messbar und ehrlicherweise wohl kaum herstellbar ist) aussagt. Die drei Begriffe sind aber schwierig voneinander abgrenzbar und ich nutze sie auch synonym. Die Begriffe sind geprägt von den politischen und theoretischen feministischen Diskussionen und gehen letztlich alle von der Grundforderung aus, Diskriminierungen aufzudecken und zu verhindern. Aufgrund des gemeinsamen politischen Impetus werde ich im Laufe der Arbeit darauf verzichten, eine konzisere Auslegeordnung zu erstellen, und die Begriffe mehr oder weniger als Synonyme nutzen – im Wissen darum, dass dies wissenschaftlich nicht die sauberste Lösung ist.

1.2 AUFBAU DER ARBEIT

Die Arbeit besteht inhaltlich aus den drei thematischen Strängen *Inhalte, Strukturen* und *Prozesse*. Als ‚Inhalt‘ bezeichne ich das Produkt der Universität, nämlich das Wissen. Die ‚Strukturen‘ beinhalten alle organisatorischen Vorgaben im weitesten Sinn. Die ‚Prozesse‘ bezeichnen die einerseits durch Inhalt und Strukturen geprägten und vorgezeichneten, andererseits durch das Entscheiden und Handeln der darin Tätigen geformte Umsetzung der Vorgaben von Inhalt und Strukturen.

Gleichsam als Bekenntnis werde ich als Ausgangslage meiner Überlegungen drei theoretische Grundsteine legen, die mich durch die Forschungsfrage leiten werden. Aufgrund meines Entschlusses, mit Bildungsbiographien von Akademikerinnen zu arbeiten, ist ein **Subjektkonzept** unumgänglich: Grundlage für die Biographieforschung muss in meiner Forschungsanlage die Betrachtung der Positionierung des Subjektes in der Organisation Universität sein. Die Konstitution des Subjektes, wie ich es als Grundlage für eine feministisch-kritische Strukturanalyse und die daraus folgende Einsichten benutze, beschreibe ich in Kapitel 3.2 *Das Subjekt*. Die einzelnen Komponenten für eine solche Konstitutionsbildung sind wiederum die Inhalte – im universitären Feld das Wissen –, die Strukturen und die Prozesse.

Subjekt heisst an sich noch nicht männlich oder weiblich, ist also in seiner Identität der Differenzierung vorgelagert. Die Differenzierung erfolgt nun zum Beispiel unter dem Blickwinkel der Zweigeschlechtlichkeit in die Konzepte ‚Mann‘ und ‚Frau‘⁵. Im Sinne einer Realitätsbeschreibung werde ich diese **Differenzierung** auch beibehalten (siehe Kapitel 3.1 *Zwischen Differenz und Gleichheit*). Die Wahrnehmung von sich selbst als Subjekt ist Voraussetzung für die Positionierung der eigenen Person in einem Umfeld von weiteren Subjekten. Diese Wahrnehmung und Selbstbeschreibung der eigenen Persönlichkeit und Befindlichkeit⁶ hilft bei der Beschreibung des Subjektes, in dem die Positionierung des Subjektes dadurch verifiziert oder auch ergründet werden kann: Aus diesem Grund habe ich die **Biographieforschung** als Methode gewählt (Kapitel 3.3 *Biographieforschung als Methode*).

⁵ Ich setze ‚Mann‘ und ‚Frau‘ in diesem Zusammenhang in Anführungszeichen um anzudeuten, aus wievielen Komponenten diese Konzepte eben bestehen. Es handelt sich hier nicht um die Geschlechtszuweisung qua primärer Geschlechtsmerkmale, sondern um das Nebeneinanderstellen von Lebensprinzipien, Erwartungen und Handlungen im Rahmen dieser Konzepte im Sinne einer eher plakativen Aufreihung von Möglichkeiten. Neben der geschlechtlichen Differenzierung sind unzählige weitere denkbar: Soziale Herkunft, geografische Herkunft, Behindertsein, sexuelle Ausrichtung, Hautfarbe, Religionszugehörigkeit. Geschlecht ist in diesem Sinne exemplarisch, ist aber diejenige Differenzierung, die für meine Forschungsfrage ausschlaggebend ist.

⁶ Unter Befindlichkeit subsumiere ich hier alle Bestandteile der persönlichen Einschätzung: Wie habe ich das erlebt, was hat das für mich bedeutet, welche Konsequenzen ziehe ich daraus?

Die Stränge *Inhalte*, *Strukturen* und *Prozesse* habe ich aufgrund der folgenden Überlegungen als zu untersuchende Grössen gewählt:

Die *Inhalte*, womit ich das Wissen, das Produkt der Universität bezeichne, schien lange ein geschlechtsneutrales und unhinterfragbares Material zu sein. Dabei kann dieses Wissen einer Rangierung in wichtiges, ‚richtiges‘ und unwichtiges oder ‚falsches‘⁷ Wissen erliegen: Wer weiterkommen will, muss Zugang zum ‚richtigen‘ Wissen haben und es auch ‚richtig‘ anwenden. Gewählt muss also werden, welche Materie, welches Fach Gefäss für das zu erreichende Wissen sein kann. Erreichbar ist aber nicht jedes Wissen für alle in gleichem Masse: Wissen verwalten heisst auch, Macht verwalten. Der Zugang zum Wissen ist ausschlaggebend, Zugang kann aber auch über Indikatoren definiert werden, die nichts mit Wissen zu tun haben: Das Interesse im Sinne der Identifikation, der Leidenschaft, des sich Zurechtfinden in der Materie (und eben ihrer Entourage) führt zur Qualifikation im Sinne der Anwendung des Wissens, des Handlings mit der Materie.

Die *Strukturen* sind zur Universität, wie wir sie heute kennen, gewachsen. Es gibt keine Alternative dazu und das universitäre Wissen kann nur über die Zulassung zum universitären Studium⁸ erreicht werden. Die Errichtung und der Aufbau der Universitäten sind in Zeiten geschehen, als Frauen aus dem öffentlichen – und damit auch dem wissenschaftlichen – Leben weitgehend ausgeschlossen waren⁹. Ich gehe also davon aus, dass gewisse soziale Gruppen – und da gehören wohl auch die Frauen dazu – mit einer gewissen Strukturfremdheit umzugehen lernen müssen, um eine optimale Einpassung zu erreichen. Eine schlechtere Einpassung kann gewisse Konsequenzen zeitigen. Es sind diese äusseren geschaffenen Umstände, die Handlungen unterlegen und provozieren – Handlungen, die vor einem anderen Umstände-Hintergrund nicht so ausfallen würden.

Der Wissenserwerb als *Prozess* der Schritte in die Selbständigkeit an der Universität ist vielbeschrieben und oft auch überzeichnet, unter anderem, weil er mit der Adoleszenz zusammenfällt. Im Angesicht von Fächerwahl, Habitus¹⁰ und Geschlecht bedeutet dieser

⁷ Auch hier diese formale Darstellung (‚richtig‘ und ‚falsch‘), um die Gesamtheit der Bezeichnung anzutönen: Es geht nicht um eine Korrekturmassnahme, sondern um das Konzept, die Einbettung in ein Ganzes.

⁸ In der Schweiz werden Frauen erstmals 1865 zugelassen (Universität Zürich).

⁹ GEENEN 1984, WETTERER 1992 und weitere haben verschieden angelegte Studien über die patriarchalen Prägungen der Hochschulen und deren Folgen für die Unterrepräsentanz von Frauen verfasst. Auch heute noch sind über 90% der Professuren mit Männern besetzt, sie haben die meiste Macht inne, entscheiden über Verfahren und Inhalte und prägen so eine „männliche Strukturdominanz“ (ANDRESEN 2001).

¹⁰ Konzept nach BOURDIEU, siehe Kapitel 6.2 *Strukturen: Einpassung und Anpassung und die Präsenz am Ort*

Prozess für die einen eher Karriere mit klaren, wirtschafts- gesellschafts- und machtpolitischen Implikationen und Folgen, für die anderen Werdegang im Sinne einer Weiterentwicklung oder Persönlichkeitsentfaltung. Mit der Gewichtung der sozialen Komponente wird dieser Prozess für die Strukturgewohnten Sozialisation bedeuten: Sie können, wollen, müssen oder dürfen sich einnisten im Bekannten, Kreise ziehen, Banden bilden. Für die Strukturfremden wird der Prozess Akkulturation bedeuten: Sie können, wollen, müssen oder dürfen sich dem Fremden annähern, herausfinden, worum es geht in diesem System. Dementsprechend werden Entscheidungen gefordert oder provoziert.

Formal strukturiert habe ich die Arbeit so, dass ich nach Einleitung und Fragestellung (Kapitel 1 und 2) die theoretischen Grundsätze, die ich anwende, vorstelle: Die Grundfrage Differenz oder Gleichheit (Kapitel 3.1 *Zwischen Differenz und Gleichheit*), des *Subjektes* (Kapitel 3.2 *Das Subjekt*) und die Biographieforschung als Methode (Kapitel 3.3 *Die Bildungsbiographie als Methode*).

In Kapitel 4 (*Das Unternehmen Universität: Auslegeordnung*) zeige ich auf, wie sich Inhalte, Strukturen und Prozesse an Universitäten präsentieren und wie sie auf Männer und Frauen wirken können. Für dieses Kapitel wählte ich einen strukturtheoretischen Ansatz, der davon ausgeht, dass Geschlecht als gesellschaftliches Verhältnis die Organisation Universität wesentlich in ihren organisatorischen Prinzipien und Abläufen prägt. Dieser Teil ist aus Theorie und Statistik entstanden und mit einzelnen Zitationen aus den Interviews illustriert. In Kapitel 5 (*Das Unternehmen Universität: Angehörige berichten*) sind die aus den biographischen Interviews entstandenen Geschichten aufgezeichnet.

Kapitel 6 (*Das Unternehmen Universität: Sondierung des Hintergrunds*) beschreibt Inhalte, Strukturen und Prozesse an Universitäten aus der Sicht einer sozialen Gruppe, die deren Wirkungen ausgesetzt sind – nämlich Frauen¹¹ – und die daraus folgenden Fragestellungen und Analysen, die im Rahmen der feministischen Theoriebildung entstanden sind. Hier gehe ich von einem eher handlungs- bzw. akteurfokussierten Ansatz aus, um auf einer Mikroebene die Verteilung von Macht und Ressourcen und die Wirkung der in Kapitel 4 geschilderten Umstände zu betrachten.

Kapitel 7 (*Das Unternehmen Universität: Schritte Richtung Partnerschaft*) umfasst die Folgerungen aus den Kapiteln 4, 5 und 6.

¹¹ Auch hier im Wissen, dass nicht alle Frauen hiermit gemeint werden können. Es wird sich um die Sicht der westlichen, heterosexuellen, weissen, nicht-behinderten Frauen handeln.

Allen Ansätzen gemeinsam ist der Versuch, die Verschränkung von individuellem Handeln und gesellschaftlichen Strukturen immer wieder aufzuzeigen und so den Gegensatz von Objektivität und Subjektivität aufzubrechen. Auf diese Weise versuche ich die These, dass die Organisation nur dann keine soziale Gruppe mehr diskriminiert, wenn die Anstrengungen zur Subjekterhaltung für alle in etwa dieselbe ist, zu untermauern.

Das Schlusskapitel (8. *Schluss und Schlüsse*) zeigt Ansätze und Anregungen für die weiterführenden Arbeiten des Unternehmens Universität zur Herausbildung einer partnerschaftlichen Organisation auf.

2. AUSGANGSLAGE UND FORSCHUNGSFRAGE

„Die Universität ist ein Biotop, wo vor allem Männer gedeihen.“ (Leni Robert, Alt-Regierungsrätin und Erziehungsdirektorin Kt. Bern¹²)

Das oben stehende Zitat hat immer noch Gültigkeit. Je nachdem, ob der Satz als unvergängliche Weisheit oder als Realitätsbeschreibung mit der Aufforderung, etwas dagegen zu tun, erachtet wird, kann dessen andauernde Wahrheit die geneigte Leserin und den geneigten Leser erfreuen oder erzürnen. Leni Robert hat diesen Satz vor mehr als zehn Jahren anlässlich der Gründung der ersten universitären Gleichstellungsstelle an der Universität Bern gesagt: Ich vermute, dass sie damit letztlich keine unvergängliche Weisheit lancieren wollen, sondern einen Grund für die Notwendigkeit einer universitären Gleichstellungsstelle genannt hat. Wir müssen also erzürnt sein, denn dieser Satz stimmt immer noch. Sicher, die eine oder andere Professorin reichert die Arteneinfalt des Biotops Universität heute an, aber es gibt keinen Anlass, die Gültigkeit der Aussage von Frau Robert grundsätzlich in Frage zu stellen. Zahlreiche Untersuchungen berichten über die Tendenzen der Geschlechterbeteiligungen an den Universitäten, Statistiken belegen die Missstände, Untersuchungen orten Ursachen und dennoch: Trotz reger Gleichstellungsarbeiten an den Universitäten treten Verbesserungen des Zustandes nur äusserst zögerlich ein. Ein Phänomen, das sich als Forschungsfeld für feministisch orientierte GenderwissenschaftlerInnen geradezu anbietet.

2.1 AUSGANGSLAGE

Der Diskurs, der nach über zehn Jahren Gleichstellungsaktivität im universitären Bereich die für alle sichtbaren Hürden und Hindernisse auf dem universitären Weg mit der *glass ceiling*¹³ ergänzt hat, illustriert die Erkenntnis, wie vielschichtig und subtil die Gründe für die nach wie vor unbefriedigende Lage für viele Akademikerinnen – und letztlich die *Organisation* Universität und auch die geldgebende Öffentlichkeit ist. Glasdächer, *glass ceilings*, sind nur für diejenigen spürbar, die sich den Kopf daran stossen. Alle anderen können sich von der

¹² Bonmot entstanden am Aktionstag *Die Stieftöchter der Alma Mater* am 25. Mai 1988.

¹³ Frei nach dem Titel des Artikels von MOORE 1996: *Thresholds, hurdles and ceilings: career patterns of women in Israeli academia*.

Gegebenheit erzählen lassen und an die Existenz der Glasdächer glauben oder aber sie verneinen – weil so klar sichtbar wie Hindernisse oder Schwellen auf dem Weg sind sie nie. Anders als Hürden oder Hindernisse implizieren Glasdächer nicht offensichtlich strukturelle Gründe: Glasdächer sind transparent und leicht. Für das Vorhandensein von Glasdächern können verschiedenste Ursachen und Gründe angeführt werden, die ebenfalls schwierig auszumachen oder transparent sind und erst mit dem Anstossen des Kopfes erfahrbar werden. Immer mehr Erzählungen berichten von der Existenz solcher Glasdächer: Auf diese Weise können wir wenigstens ansatzweise voraussagen oder errahnen, wo die *glass ceilings* auftreten, zu welchen Gelegenheiten, in welchem Umfeld und bei welchen Personen – was denn auch Teil der Arbeit der Gleichstellungsbeauftragten an den Universitäten ist.

Im Folgenden werde ich mich auf die Situation an schweizerischen universitären Hochschulen (Universitäten und ETH) beschränken. Die Grundproblematik ist aber in den europäischen Ländern und auch an den US-amerikanischen Universitäten mehr oder weniger dieselbe¹⁴. Einzig in den Ländern des ehemaligen Ostblocks ist die hohe geschlechtsspezifische Segregation bezüglich der Fächerwahl (noch) nicht so auffällig, da die alten Regimes durch bildungspolitische Massnahmen eine Steuerung angestrebt haben. Die Unterrepräsentanz von Wissenschaftlerinnen in der Schweiz ist überall offensichtlich: Im Jahre 2002 sind lediglich 8% aller Lehrstühle in der Schweiz durch Frauen besetzt, Forscherinnen werden weniger ausgezeichnet, publizieren quantitativ weniger und wenn, dann weniger in den einschlägigen Forschungsorganen. Wissenschaftlerinnen werden weniger zitiert als ihre männlichen Kollegen¹⁵, sind meistens weniger vertreten in ExpertInnengremien (*Peer Reviews*, Gutachtengruppen etc.) und in forschungsrelevanten Entscheidungsgremien (Nationalfonds¹⁶, Wissenschaftsrat¹⁷ etc.) wie auch in universitären Steuerungsgremien (Universitätsleitung)¹⁸.

Ein eher neuer Diskurs bringt nun angesichts dieser Situation der volkswirtschaftliche Aspekt ein: Die Gelder, die Staat und Gesellschaft in Ausbildung und Studium von jungen Frauen investieren, müssten im Sinne eines ausgeweiteten Generationenvertrages früher oder später wiederum in den Kreislauf zurückfließen. Die oben geschilderten und bekannten

¹⁴ Vgl. z.B. der ETAN-Bericht 2000: *Science policies in the European Union. Promoting excellence through mainstreaming gender equality.*

¹⁵ Vgl. die LEEMANN 2002.

¹⁶ In von einer Frau präsidierten Forschungsrat des Nationalfonds sind 10 der 90 Mitglieder weiblich.

¹⁷ Fünf von zwölf Mitglieder sind weiblich – eine fast paritätische Zusammensetzung.

¹⁸ So gibt es Anfang 2003 in den 9 Universitätsleitungen gerade eine Frau (Universität de Lausanne).

Untervertretungen von hochqualifizierten Frauen in hochbezahlten universitären Positionen führen dazu, dass eben dieser Kreislauf bei den Universitäten offenbar nicht geschlossen ist.

Für die betroffenen Bildungsinstitutionen ist die Situation scheinbar ausweglos: Diskursiv sind die Frauen eingeschlossen, werden (bekannte) Diskriminierungen und strukturelle Hindernisse abgebaut und Förderungsmassnahmen ergriffen. Dennoch zeigen die Statistiken¹⁹ auf, dass die Frauen faktisch immer noch marginalisiert sind²⁰: Zwar sind zu Beginn des Studiums – ausser an den ETHs und an der Hochschule St. Gallen schweizweit über 50 Prozent aller Studierenden weiblichen Geschlechts, aber bereits die Erstabschlussquote der weiblichen Studierenden (Diplom oder Lizentiat) liegt in den meisten Fachbereichen deutlich unter 50 Prozent. Diese Tendenz hat sich bereits seit einigen Jahren abgezeichnet. Die Ausfallquote²¹ während des Studiums (also noch *vor* dem Erstabschluss) ist bei Frauen deutlich höher als bei Männern. Schliesslich bewegt sich das Verhältnis Frauen – Männer beim Doktorat immer noch unter 1:2, also Frauen begnügen sich auch heute eher mit dem Erstabschluss als Männer und entschliessen sich weniger oft als Männer zu einem Weiterschreiten auf dem akademischen Weg²².

2.2 FORSCHUNGSFRAGE

Angesichts dieser Tatsache muss die volkswirtschaftlich berechnete aber politisch hochbrisante Frage gestellt werden, wie lange es sich eine Gesellschaft noch leisten kann, öffentliche Gelder zugunsten beider Geschlechter in Institutionen zu investieren, wenn offensichtlich nicht beide Geschlechter den selben Nutzen daraus in den universitären Kreislauf bringen können? Oder mit anderen Worten: Der Frauenanteil bei den Assistierenden, übrigen Dozierenden und bei den Professuren ist nicht entsprechend des Anteils Frauen bei den Studienanfängerinnen angestiegen. Auch wenn berücksichtigt wird, dass der Weg bis zu einer Professur doch eine gewisse Zeit dauert und es aus diesem Grund noch nicht möglich ist, die entsprechende Entwicklung in diesem Bereich zu sehen (der

¹⁹ Hochschulindikatoren des Bundesamtes für Statistik auf www.admin.bfs.ch.

²⁰ So überaus treffende der Titel eines vielbeachteten Artikels WETTERERS 1994: *Rhetorische Präsenz – faktische Marginalität. Zur Situation von Wissenschaftlerinnen in Zeiten der Frauenförderung.*

²¹ Der Indikator Studienabbruchquote misst, wie viel Prozent der Studierenden, welche in einem bestimmten Jahr ihr Studium begonnen haben, innerhalb zehn Jahre die Hochschule ohne ein Lizentiat/Diplom oder ein nichtakademisches Diplom verlassen haben. Die Exmatrikulation ohne Abschluss ist jedoch nicht unweigerlich mit einem Studienmisserfolg oder dem definitiven Abgang von der Hochschule verbunden. In den meisten Fällen besteht zumindest die Möglichkeit jederzeit wieder ein Studium aufzunehmen.

grosse Anstieg bei den weiblichen Studienanfängerinnen beginnt rund um das Jahr 1985), bleibt der Eindruck befremdend, dass der erhöhte Frauenanteil bei den Abschlüssen nur äusserst zögerlich zu Buche schlägt.

Zwei Lösungsarten dieser absurden Situation sind denkbar: Entweder werden die Frauen nicht an die Universitäten zugelassen, das widerspricht aber der Gleichstellungsgesetzgebung und wäre eine gesellschaftliche Bankrotterklärung. Oder aber die Universitäten werden strukturell und inhaltlich derart gestaltet, dass der *Output*, also die akademischen Höchstqualifikationen und die entsprechenden Stellenbesetzungen, gemäss dem *Input*, den für die Studien und Weiterqualifikationen der jungen AnwärterInnen gesprochenen Ressourcen, gleichmässiger auf beide Geschlechter verteilt werden.

Nicht nur, aber auch aus der rein ökonomischen Warte müssen heute Zweifel ob Wirken und Schaffen der Institution Universität geäussert werden: Bezüglich des heute unverzichtbaren Wissensmanagements muss die Effektivität eines Systems hinterfragt werden, das auf die Weiterentwicklung und Abschöpfung der Hälfte des investierten Wissenskapitals für die eigene Institution verzichtet. Es scheint hier – auch wieder aus dem Kosten-Nutzen-Denken entwickelt – eine Investition getätigt zu werden ohne Gedanken an Weiterentwicklung und Implementierung²³.

Aus den Aufzeichnungen in der Literatur der letzten Zeit über die Situation der Frauen an der Universität konnten Hinweise auf strukturelle und institutionelle Hindernisse und Schwellen entnommen werden. Massnahmen für die Eliminierung oder Minimierung dieser Hindernisse und Schwellen werden seit ungefähr zehn Jahren an allen Universitäten systematisch entwickelt und umzusetzen versucht²⁴. Dennoch muss von verschiedenen Seiten her eingestanden werden, dass sich die Massnahmen lediglich Teilbereichen der Problematik annehmen, nämlich den strukturellen oder institutionellen.

Zusammengefasst kann also davon ausgegangen werden, dass Frauen die Schwelle in die universitäre Landschaft zwar überschritten haben, jedoch die Konsequenzen für den tatsächlichen und aufrichtigen Einlass in die Alma Mater und die Möglichkeiten für alle, ihren

²² Alle Zahlen stammen aus den Hochschulindikatoren des Bundesamtes für Statistik, Stand 2003, (www.statistik.admin.ch).

²³ In diese Überlegungen miteinbezogen werden müssen die gesellschaftlichen und arbeitsmarktrelevanten Bedingungen für Frauen, die insbesondere bei Familiengründung virulent werden: Auch diesbezüglich ist die Aussage diejenige, dass weder Arbeitsmarkt noch Gesellschaft an der Erhaltung des weiblichen Arbeitskapitals und Wissens interessiert ist (fehlende Kinderbetreuungsstrukturen, keine Anrechnung von ausserberuflichen Anrechnung bei Lohnverhandlungen, Schulstrukturen, welche die Anwesenheit eines Elternteils zuhause voraussetzen etc.).

²⁴ Jede Hochschule hat eine Gleichstellungsstelle, die rechtliche Grundlagen, Förderprogramme, Vernetzungsaktivitäten etc. für eine tatsächliche Gleichstellung von Frauen und Männern erarbeiten.

Rechten und Pflichten nachkommen zu können, noch nicht – oder noch nicht vollständig – gezogen wurden.

In der vorliegenden Arbeit suche ich nun nach Erklärungen für diesen Zustand und illustriere theoretische Ansätze und Möglichkeiten, um die Komplexität dieses Wandels etwas transparenter darzustellen. Dabei basieren viele der Überlegungen auf bereits beschriebenen und erläuterten Umständen, in anderen Bereichen taste ich mich an vorläufige Überlegungen heran, die zum Teil aus den Bildungsbiographien, zum Teil aus eigenen Erfahrungen und Kenntnissen genährt werden und sich subjektbezogen äussern werden. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage nach dem persönlichen Umgang mit der Situation: Wie können die Einzelnen ihre eigene Identität wahren, wenn sie sich doch in einer Umgebung niederlassen, die letztlich für die Identität fremd ist? Und welche Relevanz hat die Identitätswahrung für das Bestehen in der Organisation, für das erfolgreiche Durchlaufen der Universität? Dieses Angehen des Forschungsfeldes von der Subjektseite ist ein Konstrukt aus verschiedenen Theorien und letztlich aus der Einsicht begründet, dass nur so aufgezeigt werden kann, wie die Wirkung der Organisation für verschiedene Gruppen sein kann.

Die Suche nach den Ursachen von bildungspolitischen Zuständen scheint auch auf anderen Bildungstufen hier und da in einer Sackgasse zu enden. Offensichtlich muss sich die Bildungsforschung wenigstens teilweise zu einem Paradigmenwechsel durchringen. So konstatiert der Präsident der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung, Stefan WOLTER in der Schweizerischen Zeitschrift für Bildungswissenschaften²⁵, „dass es zur Beantwortung der meisten (bildungspolitischen, D.S.) Fragen zunehmend Kenntnisse der individuellen Bildungsbiographien und meist auch der daran anschliessenden Erwerbsbiographien bedarf.“ Denn nur auf diese Weise, so WOLTER, können die in ihrem Charakter nie linearen Fragestellungen der Beteiligung an Bildungs- und Weiterbildungsangeboten und schliesslich am Erwerbsleben richtig verstanden werden.

„Aus der Perspektive einer verstärkten Fokussierung auf individuelle Biographien spielen natürlich gerade Übergänge in der Bildungslaufbahn oder ins Erwerbsleben eine wichtige Rolle. An diesen Punkten zeigt sich, ob das Gelernte und Erfahrene einem hilft, eine neue Phase des Erwerbslebens oder der Bildungskarriere ohne Probleme in Angriff zu nehmen, oder ob es zu Brüchen in der individuellen Biographie kommt. Häufen sich solche individuellen Brüche, kann dies ein Indiz dafür sein, dass es sich um systemische und nicht nur um individuelle Probleme handelt, die auch auf dieser Ebene angepackt werden müssen.“ (ebd., S.193)

WOLTER konstatiert, dass die Bildungsstatistik in den letzten zwanzig Jahre derart hochstehende und breite Resultate bietet, dass die Phänomene nunmehr auch einzeln, will sagen qualitativ untersucht werden können: „Dies (die Untersuchung der biographischen

Dimension, D.S.) wiederum erleichtert die Interpretation von Einzelbeobachtungen und hilft im besten aller Fälle auch kausale Wirkungszusammenhänge zu erkennen und zu belegen. Letztere sind eine Voraussetzung dafür, dass bildungspolitische Eingriffe auch am richtigen Ort einsetzen.“

Mit der vorliegenden Arbeit möchte ich erreichen, dass von der Schilderung von Widerfahrem und Erlebtem ein oder mehrere Links zu Inhalte, Strukturen und Prozessen der Organisationen (nämlich der Universitäten) gemacht werden können. Daraus werden keine schlüssigen Wahrheiten und allgemeingültige Resultate auf die Forschungsfrage, warum denn die Untervertretung von Akademikerinnen in den obersten Bereichen immer noch so gross ist, entstehen. Aber der Katalog der Fragestellungen und Überlegungen wird so erweitert und generiert idealerweise neue Forschungsfragen. Auf Fragen, was denn wie wahrgenommen wird und wie wirkt innerhalb des universitären Prozesses, bei den Inhalten und Strukturen, liefert diese Arbeit mit der ‚Innensicht‘ einen Beitrag zur Beantwortung. Diese Antworten wiederum können Thesen oder Fragestellungen einbringen, die einem wandlungswilligen und –fähigen Unternehmen zur Selbstreflexion verhelfen und bestenfalls Schritte Richtung einer geschlechtergerechteren Reorganisation einläuten.

²⁵ Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften. 2/2002, S. 191-196.

3. THEORETISCHE GRUNDBEKENNTNISSE

Für die Auslegung der Fragestellung und die Schilderung des Hintergrundes nutze ich die theoretischen Grundsteine der Differenz (Kapitel 3.1 *Zwischen Differenz und Gleichheit*), der Subjektkonstituierung und –erhaltung (Kapitel 3.2 *Das Subjekt*) und der Biographieforschung als Methode (Kapitel 3.3 *Die Bildungsbiographie als Methode*). Im Folgenden werden die Theorieansätze kurz vorgestellt, damit meine Vorüberlegungen und Angehensweisen nachvollziehbar werden.

3.1 ZWISCHEN DIFFERENZ UND GLEICHHEIT

„Geschlecht ist in den Struktur- und den Kulturzusammenhang der Gesellschaft zugleich eingelagert.“ (KRÜGER 1999)

Ich gehe in dieser Arbeit vom Grundsatz aus, dass Akademikerinnen aufgrund der weiblichen *Geschlechtszugehörigkeit* unterrepräsentiert sind und nicht, weil sie grundsätzlich geringere Leistungen erbringen. Dabei erachte ich die Kategorie Geschlecht nach FLAX (1990) in erster Linie als eine Beziehung, oder, wie es SCOTT (1996) ausdrückt, als „nützliche Kategorie“. Angesichts der vielfältigen Publikationen, die diese Grundannahme näher erläutern, werde ich hier darauf verzichten, das auch noch zu tun²⁶. Der Ausschluss von Teilen der Menschheit aufgrund des Geschlechtes und der erschwerte Zugang zu gewissen Organisationen als starke Komponenten des Patriarchats wurden im Rahmen der feministischen Theorieströmungen auf verschiedenste Weisen angegangen und analysiert. Auch hier verzichte ich auf eine umfassende Rekapitulation der Theoriediskussionen, wie sie etwa BECKER-SCHMIDT /KNAPP (2000) oder DINGLER/FREY (2002) erstellt haben.

Die Frage, inwiefern die *Differenz* zwischen den Geschlechtern für die Bildung von Theorien grundlegend sein kann, muss, oder eben nicht darf, hat immer wieder auf verschiedene Arten in den feministischen Theorien zu Dissenzen geführt hat. Ausgehend von der qua Geschlecht stattfindenden Diskriminierung bestand in den frühen Differenztheorien die Gefahr, über das Verharren in der Differenz noch stärkere Differenzierung zu kreieren, indem Frauen in ihrer Eigenart als homogene und sich von der Gruppe der Männer in wesentlichen (gemeinsamen)

²⁶ Exemplarisch seien hier genannt: BROTHUN 1988, GEENEN 1994, ONNEN und Osswald 1991, SCOTT 1996.

Bereichen unterscheiden (vgl. etwa die Moraldiskussion GILLIGANs). Zu Recht wurde diesem Ansatz (feministische Standpunkttheorie) vorgeworfen, die überaus wichtigen Fragen nach der *Bildung* solcher ‚Fraueigenheiten‘ oder ‚Männereigenheiten‘ zu vernachlässigen. Mit der dekonstruktivistischen Wende wurde die Relevanz des ständigen Hinterfragens allen Handelns und Entscheidens in den Mittelpunkt gerückt: Die dekonstruktivistische Ansicht geht davon aus, dass das Zugrundelegen von Differenzen für die wissenschaftliche Diskussion ein nicht unwesentlicher Beitrag dazu ist, die Differenz immer wieder herzustellen. Die dekonstruktivistischen Wissenschaftlerinnen (BUTLER, HARAWAY, SCOTT u.a.) fordern die Analyse von gesellschaftlichen Abläufen und Strukturen, indem Geschlecht als einer sozialen Kategorie und nicht als Standpunkt (männlich oder weiblich) genutzt wird. Insbesondere, wenn die Differenzen Grund für Hierarchisierungen darstellen, muss die Bildung der Differenzen kritisch analysiert und die soziale Rekonstruktion dieser – schädlichen – Differenzen sichtbar gemacht werden.

In der politischen Konsequenz – also für die Anwendung der Theorien in der Praxis – muss davon ausgegangen werden, dass die Differenzen existieren, und dass wir mit all unserem Tun und Denken diese Differenzen auch immer wieder produzieren. MAIHOFER (1995) betont darum die Unerlässlichkeit, gelebte Differenzen als solche wahrzunehmen. Eine Tabuisierung der Geschlechterdifferenz kann zum heutigen Zeitpunkt, wo die Differenzen tatsächlich bestehen und laufend reproduziert werden, keine Fortschritte in der Geschlechtergerechtigkeit bringen.

Ein politisch-pragmatischer Ansatz wird also davon ausgehen müssen, dass die Differenzen bestehen und Grundlage für die Hierarchisierung von Tätigkeiten, Orten, Inhalten, Strukturen etc. darstellen, deshalb auch bei der Analyse von Organisationen und Abläufen mitgedacht werden müssen. Wenn ich in der Folge die *Wirkungen* von Strukturen, Abläufen und Prozessen von Organisationen untersuche, die über die soziale Konstruktion Geschlecht internalisiert und hierarchisiert wurden, muss ich von der Differenz ausgehen, um zu erkennen, ob und wie die Wirkungen unterschiedlich sein können.

Für Inhalt, Systematik und Methodik meiner Arbeit ist also trotz des Standes des feministischen Theoriediskurses das Bekenntnis zur Geschlechter*differenz* zentral: Ich werde in der ganzen Studie von der gedachten und gelebten Zweigeschlechtlichkeit ausgehen, was ich nach DINGLER/FREY als *strategischen Essentialismus* bezeichnen möchte: Für die Annäherung an meine Forschungsfrage scheint mir keine andere theoretische Grundlage tauglich. Der strategische Essentialismus besteht darin, dass die Geschlechterdifferenz nicht

bezüglich des Individuums im Zentrum steht, sondern als Ursache für Beziehungsformen. Die Differenz wird so lange wie nötig – eben strategisch – als gegeben erachtet, um nach den erfolgten Analysen als nichtig erklärt zu werden.

Ich stütze mich im Sinne des strategischen Essentialismus auf die Differenztheorien der norditaliensischen Philosophinnen von Diotima²⁷: Sie setzen die Zweigeschlechtlichkeit als Grundlage eines jeden politischen und philosophischen Denkens voraus. Es ist dies ein Denkmodell, das sich von der Idee eines Komplementärverhältnisses der Geschlechter absetzt und so die Möglichkeit schafft, jedem Geschlecht unabhängig vom anderen einen eigenen Wert beizumessen. Dabei wird das einzelne *Subjekt* mit seinem Begehren, Denken und Handeln in den Mittelpunkt gestellt und so als eigenständige Einheit wahrgenommen. Ich entlehne diesen subjektwissenschaftlichen Theorieansatz²⁸ aus der kritischen Psychologie und nutze ihn in erweiterter Weise. Die Differenz, sichtbar einerseits auf Ebene des Individuums, andererseits in der Kultur des Zusammenlebens im weitesten Sinn, ist der Ansatz für die *Reflexion* eben dieser Kultur. Auch wenn sie ursprünglich Grund für die Kulturbildung ist, scheint es mir nicht zulässig, aufgrund der Reflexion der Differenz auf der individuellen Ebene Aussagen über die Wirkung der Differenz in der Kultur zu machen. Es reicht also nicht, lediglich Einzelschicksale von Frauen zu betrachten, um so Aussagen über ihre Stellung als Frau in der Gesellschaft zu machen. Die Kultur der Gesellschaft, die Abläufe und Strukturen müssen als Ganze mitbetrachtet werden und Differenz in diese Betrachtung einbezogen werden.

Es ist zusammenfassend nicht die Absicht meines Bekenntnisses zur Differenz, Frauen zum Subjekt meiner Forschung zu machen, weil sie anders sind als Männer. Vielmehr hat das Wissen um die Differenz den Effekt, die Erfahrungen des einen Geschlechtes in der durch das andere Geschlecht geprägten Kultur hervorzuheben (was eben wieder Teil des strategischen Essentialismus ist. Vor diesem Hintergrund kann eine strukturelle Fremdheit (HAGEMANN-WHITE/SCHULZ) des einen Geschlechtes postuliert werden, was für die Frage nach dem Erfolg einer Positionierung in einer Kultur ausschlaggebend ist.

Ich werde anhand der Erkenntnistheorie DEWEYs erklären, wie es mir möglich scheint, auf den Differenzansatz nicht zu verzichten und gleichzeitig Differenzen überwinden zu können, um so die Relevanz der Differenz als Bestandteil des sozialen Konstruktes aufzuzeigen. Schliesslich scheint mir der Hintergrund der Differenz für die feministische Forschung

²⁷ LIBRERIA DELLE DONNE 1999, weiterarbeitet in GÜNTER 1996, PRENGEL 1993 und weiteren.

²⁸ ANDRESEN 2001 benutzt für die Untersuchung der Situation von Frauenforscherinnen an Hochschulen auch den selben Ansatz und schildert ausführlich dessen Hintergründe und Zustandekommen.

insofern als notwendig, dass die Tendenz des *adding women*²⁹ kategorisch zurückgewiesen werden kann: Mit dem Wissen darum, dass Geschlecht nicht lediglich bei allem Handeln und Entscheiden eine Rolle spielt, sondern aufgrund der Differenz die Analyse der Wirkung zwingend ist, wird die Anwendung der Analysekategorie ‚Gender‘³⁰ umso nötiger:

„Der androzentrische Irrtum, von dem das gesamte Denken der westlichen Zivilisation zutiefst geprägt ist, kann nicht einfach durch das ‚Hinzufügen von Frauen‘ korrigiert werden. Zur Richtigstellung ist eine radikale Umstrukturierung des Denkens und der Analyse erforderlich, mit der ein für allemal die Tatsache anerkannt wird, dass die Menschheit zu gleichen Teilen aus Männern und Frauen besteht, und dass die Erfahrungen, Gedanken und Einsichten beider Geschlechter in jeder verallgemeinernden Aussage über menschliche Wesen repräsentiert sein muss.“ (LERNER 1991, zit nach SANDER 1998).

Zentrales Anliegen ist mir dabei nicht, die Differenzen als Argumentation für eine Idealisierung oder Verachtung der Einen oder der Anderen einzubringen, sondern ein *gemeinsames Verständnis* für Entstehen, Wirken und Konsequenzen von Differenzen zu erreichen.

Ich bin weit davon entfernt, von *den Frauen* als Gruppe zu sprechen – das einzige, das sie verbindet, ist die Zugehörigkeit zum weiblichen Geschlecht – und auch diese Verbindung kann in den unterschiedlichsten Formen bestehen. Was Konsequenz dieser Zugehörigkeit ist, entsteht aufgrund sozialer Konstruktionsprozesse und aufgrund von sozialem Handeln.

3.2 DAS SUBJEKT

Es ist heute politisch und ethisch fast undenkbar, sich gegen den Grundsatz der Antidiskriminierung auszusprechen. Bereits die Menschenrechte legen das Recht eines jeden Individuums fest, in seiner eigenen Persönlichkeit und Eigenheit anerkannt zu werden. Gegen das Prinzip der rechtlichen und strukturellen Gleichstellung sowie der tatsächlichen Chancengleichheit wird sich darum kaum jemand stellen. Die Umsetzung der Anerkennung der jeweiligen Eigenheiten³¹ ist jedoch mit dem Bekenntnis zur Chancengleichheit nicht getan.

Die Diskriminierung von Frauen als soziale Gruppe wie auch die Diskriminierung einzelner Subjekte werden immer noch auf unterschiedliche Weise praktiziert. Die Universitäten sind bezüglich der Diskriminierung der sozialen Gruppe besonders hartnäckig. Es ist offensichtlich

²⁹ *Adding women* ist die kritische Bezeichnung für die (verfehlte) Überzeugung, Gleichstellung können durch das bloße Zulassen von Frauen zu Organisationen oder Orten erreicht werden.

³⁰ SCOTT 1996: *Gender: eine nützliche Kategorie der historischen Analyse*.

³¹ Auch da ist Geschlecht eine dieser zu anerkennenden Eigenheiten. Daneben existieren Religionszugehörigkeit, Alter, Hautfarbe, sexuelle Orientierung, Behindertsein etc., die ich hier nicht einbeziehe.

nicht gelungen, mit der Zulassung der Frauen an die Universitäten die gesamte soziale Gruppe auch tatsächlich zu integrieren³². Inwiefern die Diskriminierung der sozialen Gruppe aufgrund der Diskriminierung der einzelnen Subjekte entsteht, werde ich nun versuchen, herzuleiten. Verschiedene Theorieansätze neben HABERMAS stellen das Subjekt als Grundkonstrukt für den handelnden und entscheidenden Menschen in das Zentrum, um Fragen der Ungleichbehandlung der sozialen Gruppe anzugehen. Dabei steht immer die Anerkennungsfrage im Vordergrund. HABERMAS (1999) geht in seinen Überlegungen zum politischen Umgang mit der pluralistischen Gesellschaft davon aus, dass eine tatsächliche Gleichstellung nur mit der „Einbeziehung des Anderen“³³ gewährleistet werden kann. Er postuliert, dass das Versprechen der Gleichstellung und der Antidiskriminierung nicht damit eingelöst werden kann, das Andere in das bereits Bestehende aufzunehmen. Es reicht also nicht, die Gleichstellung als Postulat in die bestehenden Gesetze aufzunehmen, sondern gleichstellungspolitische Anliegen sind Ziele, „... die sich in Anerkennungskämpfen artikulieren“ (S. 253). Eine Grundbedingung für erfolgreiche Emanzipationsbewegungen ist nach HABERMAS, dass dieser Anerkennungskampf nicht nur auf öffentlicher Ebene ausgeführt wird, sondern auch die „privaten Kernbereiche“ (S. 253) miteinbezieht. Die gleichen Rechte können auch dann nicht selbstverständlicherweise durchgesetzt werden, wenn sie rechtlich verankert werden: Ohne die konkrete, persönlich initiierte und vorwärtsgetriebene Bewusstwerdung über Voraussetzungen und Bedingungen für eine erfolgreiche „Inklusion“, wie sie HABERMAS nennt, wird auch die rechtliche Verankerung wirkungslos bleiben. Erst das aufrichtige „Einbeziehen des Anderen“, ohne dass gleichzeitig Identität oder Eigenheiten dafür verleugnet werden müssen, wird eine Gleichstellung bewirken. Dass der genannte Anerkennungskampf der anderen Identität und der anderen Eigenheiten auch den „privaten Kernbereich“ tangieren muss, bedeutet nichts anderes als die Aufforderung zur persönlichen Stellungnahme und Umsetzungsbereitschaft aller Betroffenen – und das sind im Bereich der Gleichstellung der Geschlechter alle Frauen und alle Männer. Wenn ich mich im Folgenden auf die Ausleuchtung der Situation für die einzelnen Subjekte einlasse, so vor dem Hintergrund, wie ihn HABERMAS für die Konstituierung der sozialen Gruppe schildert.

Wissenschaft und Universität als vermittelnde Instanz – respektive die dahinter stehenden handelnden und entscheidenden Individuen – tun sich offenbar schwer mit einer Ausdifferenzierung und damit konkreten Umsetzung des Bekenntnisses zur Gleichstellung:

³² Weitere soziale Gruppen, die diskriminiert werden, hat LEEMANN in ihrer Studie aufgeführt (2002).

³³ HABERMAS, J. 1999: *Die Einbeziehung des Anderen*. Studien zur politischen Theorie.

Wie sonst ist es zu erklären, dass eine „Inklusion“ beider Geschlechter von einer gewissen Ebene an nicht mehr erreicht wird? Offensichtlich ist eine tendenzielle Ausblendung des „privaten Kernbereiches“³⁴ auch gegenüber einem rechtlich fundierten Gleichstellungsbekanntnis machtvoller. Eine erfolgreiche „Inklusion“ besteht aus der Anerkennung von Eigenheiten und führt zur Gleichstellung bezüglich Recht, Macht und Ressourcen. Für eine echte Anerkennung ist es jedoch wichtig, den Umgang mit Differenz zu analysieren und zu wissen, wie das eigene Selbstkonzept, die Subjekterhaltung funktioniert. Verschiedene WissenschaftlerInnen aus verschiedenen Fachbereichen haben vielfältige Möglichkeiten diskutiert, die zur Gleichstellung führen sollen³⁵. Möglichkeiten, die ihrerseits nicht von der Gleichheit als absoluter Basis ausgehen, sondern im Gegenteil, von der Differenz³⁶, von Andersartigkeit. Dabei wird von einer Anerkennung ausgegangen, die auf Differenz beruht und die nicht mehr unbedingt nach den gleichen Indikatoren mess- und zuteilbar ist, wie eine Anerkennung, die auf Gleichheit basiert. Entsprechend wird sich das Selbstkonzept anders formieren und sich nicht mehr mit den bekannten und gewohnten Strukturen und Prozessen vertragen. Dazu muss jedoch das Denken der Einheit aufzugeben, die Differenzen zuzulassen und als Grundlagen zu akzeptieren, um Gleichstellung oder Chancengleichheit zu erreichen.

Die Frage wird also nicht mehr sein: Wie finde ich meine Identität als Frau? sondern: Welche Bedingungen müssen erfüllt sein, damit ich mich in meiner Lebenswelt wohl fühle und entsprechend meiner Identität handeln kann? Die Lebensumwelt, das Entscheiden und Handeln der Anderen werden konstitutiv für die Identität, werden zugleich Voraussetzung und Resultat der Definition des Selbsts. Schwerpunktsetzung, Motive, Ziele, Ideale, Wissen und Bedürfnisse sind Bestandteile der Identität und gleichzeitig Indikatoren für die Konsistenz der einzelnen Person: Das bedeutet, dass bei der Nicht-Anerkennung der Identität einer Person (vielleicht eben weil sie different ist zu der eigenen und die Differenzanerkennung an sich bis anhin als Methode des Umgangs mit Differenzen nicht sehr verankert ist), die betroffene Person mittels ihrem Entscheiden und Handeln auch nicht die eigene Identität stärken kann. Identitätsformung und –wahrung sind also in hohem Masse von der Resonanz durch die Anderen abhängig.

³⁴ Und darunter fallen nach meiner Lesart nicht nur etwaige Familienaufgaben, sondern auch Fragen der Persönlichkeit, der eigenen Erfahrungen, der Sexualität, der sozialen Kompetenzen etc.

³⁵ Ich stütze mit dabei insbesondere auf: BENJAMIN 1993 und 1993a, DIOTIMA 1993, LIBRERIA DELLE DONNE 1988, MAIHOFER 1995, MURARO 2001, PRENGEL 1993,

³⁶ Siehe dazu die Definition der Geschlechterdifferenz, wie sie in dieser Arbeit benutzt wird, in Kapitel 3.1 *Zwischen Differenz und Gleichheit*.

Die Situierung des eigenen Wollens und Handelns in ihrer Differenz als Grundlage und die Manifestierung der Subjektwahrung basieren auf der politischen, ethischen und rechtlichen Überzeugung, dass eine solche Situierung rechtens ist, dass es legitim und angebracht ist, sich als Persönlichkeit Raum zu nehmen und ihn mit den eigenen Ansprüchen zu besetzen³⁷. Es ist aber – das zeigt die Sozialisationsforschung der ersten Stunde³⁸ – nicht so, dass Mädchen und Buben, Frauen und Männer den selben Grad an Selbstverständlichkeit zugesprochen erhalten, um ihre Präferenzen festzulegen und sich in das soziale Gefüge einordnen zu können oder zu dürfen. Zudem fehlt in der gängigen Auffassung von Differenzen der geeignete Raum, um die Grenzen verschiedener Lebenswelt auszustecken. Räume und Orte werden meistens noch als geschlechtsneutral erachtet, nur zögerlich wird auf den Hinweis von Architektinnen, Raumplaner und Städtegeografinnen eingegangen, dass physische Räume und Orte vordefiniert und durch die Präferenzen und Einstellungen ihrer Konstrukteure weitgehend bestimmt und zugeschrieben sind³⁹. Das stärkt die Vermutung, dass nicht-physische Räume – da sie nicht so gut vermessbar und grafisch darstellbar sind – mindestens ebenso vordefiniert und zugeschrieben sind.

Jede Überlegung bezüglich von Differenzen mündet früher oder später in der Einsicht, dass Differenzen in ihrer *Differenz* anerkannt werden müssen. Das heisst mit anderen Worten, dass die Anerkennung von Differenzen im Sinne eines Wegdenkens oder Ignorierens der tatsächlichen Differenzen eben keine Anerkennung ist, sondern eine Integration des Anderen in das eigene Kollektiv⁴⁰. Dadurch werden die Differenzen de facto gelöscht. Nur wenn mit der Anerkennung der Differenzen nicht gleich auch noch die Bedingung ausgesprochen wird, dass die Differenzen sich dann an das Gewohnte anzupassen haben, werden die Differenzen tatsächlich in ihrer Differenz anerkannt.

Anerkennung in diesem Sinn ist kein Zustand, der sich unbemerkt einschleicht, sondern Anerkennung ist direkt mit bewusst handelnden Subjekten verbunden. Dabei handelt es sich aber auch nicht um einen einseitigen Akt: Zwar müssen die Differenzen vom Anderen anerkannt werden, aber das Subjekt, dessen Differenzen anerkannt werden sollen, muss auch dafür sorgen, dass diese Differenzen in ihrer ganzen Andersartigkeit nach aussen getragen und zur Anerkennung angeboten werden. Andernfalls wird eine Auffassung gestärkt, dass entweder keine Differenzen vorhanden sind oder allfällig vorhandene Differenzen sehr gut

³⁷ Was wiederum in den Menschenrechten eigentlich festgelegt ist.

³⁸ Vgl. HAGEMANN-WHITE 1984

³⁹ Siehe dazu auch Kapitel 6.2. *Strukturen: Einpassung und Anpassung und die Präsenz am Ort.*

⁴⁰ HABERMAS 1996.

vernachlässigt werden können, weil es das Subjekt schon selber richten wird, wie damit umgegangen werden soll.

Ein anerkanntes, selbständiges Subjekt wird eine wirksame *Subjektwahrung* entwickeln müssen: Es ist dies das Konstrukt an Wissen um die eigenen Fähigkeiten und Bedürfnissen, um die eigenen Kompetenzen und Schwächen, um die eigenen Präferenzen und Ablehnungen. Die Subjektwahrung beinhaltet aber auch eine wertende Komponente: Die Vertretung von sich selbst, die Präsentation und Verteidigung des eigenen Konstruktes und dessen Bestandteile und schliesslich das Wissen um die Umstände, wo sich diese Subjektwahrung erfolgsversprechend und zur Befriedigung des Subjekts selber einbetten kann. Dabei wird eindeutig die Werte des Subjekts eingenommen: Die Frage ist nicht, inwiefern muss sich das Subjekt an die Strukturen anpassen, um innerhalb der (gegebenen) Strukturen überleben zu können und wie hoch ist der Preis dafür? Sondern die Frage muss sein: Wie müssen die Strukturen aussehen, damit das Subjekt wie es ist, sich darin bewegen, entscheiden und handeln kann, ohne beschnitten zu werden? Um diese Fragen zu beantworten müssen die Grenzen – die eigenen und die der Anderen – festgesteckt und anerkannt werden. Erst mit der Differenzierung, den klaren Grenzen zwischen dem Subjekt und dem Anderen wird die Eigenständigkeit des Subjektes erkennbar. Das bedeutet auch, dass das Verharren im Objektstatus – also der Verzicht darauf, sich als Subjekt zu situieren – die Grenzen nicht sichtbar machen und so eine Anerkennung erschweren oder verunmöglichen wird. Nach SCHIMANK (2000) ist die Handlung als Identitätswahrung und Selbstdarstellung die *Grundlage* für die soziale Bestätigung des Subjekts, also der Grenzsteckung und Anerkennung.

3.3 DIE BILDUNGSBIOGRAPHIE ALS METHODE

„Zur feministischen Arbeit zählt dabei insbesondere, den Sinn des Lebens aus der Sicht von Frauen und ihrem Leben neu zu beschreiben, indem sie sich selbst und dadurch andere Frauen ins Zentrum des Nachdenkens, Sprechen und Handelns stellen. Denn der Massstab ‘Mann’ wird erst dann ausser Kraft gesetzt, wenn Frauen ins Zentrum des Nachdenkens über die Welt gestellt werden.“ (GÜNTER 1996, S.211)

Die biographische Forschung als Methode, Antworten auf meine Forschungsfragen zu erhalten oder sie zumindest zu illustrieren, scheint mir geeignet, etwas über die Einzelne und ihren Bezug zum Allgemeinen auszusagen. Biographieforschung wird offensichtlich mehr und mehr als vielversprechendes Forschungsfeld und geeignete Methode für Gender Studies erachtet⁴¹.

Ich versuche, im empirischen Teil insbesondere Antworten auf die Fragestellung zu erhalten, wie es einem Subjekt möglich ist, in einer Umgebung, von welcher das Subjekt in hohem Masse abhängig ist (sicherlich während Studium und Weiterqualifikationsphase), deren Inhalt (Wissen), Strukturen und Prozesse aber im Grundsatz fremd sind, dennoch seinen Subjektstatus zu behalten. Dabei lehne ich mich wiederum an die *Habitus-Theorie* BOURDIEUs (1987 und 1988) an, die erklärt, warum es für manche Menschen einfacher und selbstverständlicher als für andere ist, sich in eine Gruppe oder Organisation zu integrieren, ohne sich dabei verleugnen zu müssen: Das soziale Handeln innerhalb einer Gruppe oder Organisation beruht auf gewissen Abläufen und Abmachungen, welche für Handelnden automatisch und selbstverständlich geschehen, deren Inhalt auch Lebensinhalt für die Einzelnen werden. Die Gruppenmitglieder identifizieren sich in hohem Masse mit der Organisation, was ihre Handlungen entsprechend (unbewusst) leitet. Sie folgen einem Habitus, den zu erreichen die Identifikation mit dem Inhalt und die Kenntnis der Regeln Voraussetzung ist. Wird nun Wissenschaft und Universität als soziales Feld erachtet, muss davon ausgegangen werden, dass die Grundzüge des universitären Habitus so geprägt sind, dass gewisse soziale Gruppen – darunter die Frauen – keine oder wenig Chancen haben, ihn sich anzueignen, wie ich weiter oben aufgezeigt habe. Was bedeutet das für Frauen? Wie binden sie sich in die Gruppe oder die Organisation ein, wenn sie den gängigen Habitus für die Verbindung der sozialen Gegebenheiten und das individuelle Handeln nicht kennen?

⁴¹ U.a. ersichtlich aus der Publikation \genderstudies.unibe.ch.

Ich führte für die Annäherung an diese Fragestellung *bildungsbiografische Interviews* mit promovierten Akademikerinnen verschiedener Generationen und Disziplinen. Ich möchte herausfinden, wie ihre Subjektbehauptung war, als sie am Beginn ihrer Karriere standen, was sie getan haben (oder immer noch tun müssen), um sich in der akademischen Atmosphäre wohl zu fühlen, also ihre Identität zu wahren, in einer Struktur die eigentlich fremd ist für sie, und dabei erfolgreich zu werden. Nicht untersuchen werde ich ihre Identitätsbildung, die aus den Schilderungen der Herkunft und des Elternhauses hervorgehen würden. Ebenso verzichte ich auf eine linguistische und psychologische Analyse der Interviews.

These ist, dass der ‚Erfolg‘ der einzelnen Akademikerinnen in ihrer akademischen Tätigkeit eng an die Art und Weise der Erfüllung ihrer biographischen Anforderungen geknüpft ist. Dabei gehe ich davon aus, dass eine Besonderheit der Akademikerinnen darin besteht, ihren biographischen Vorgaben tendenziell zweigleisig folgen zu müssen, was erneut eine Konsequenz des in Kapitel 3.1 *Zwischen Differenz und Gleichheit* strategischem Essentialismus ist: Solange Differenzen produziert werden, ist es aus pragmatisch-politischer Sicht auch nötig, diese zu benennen. Aus diesem Grund gehe ich davon aus, dass Akademikerinnen (immer mit der Einschränkung, dass das nicht für alle in gleichem Masse und auch für Männer zutreffen könnte) auf der einen Seite eine wissenschaftliche Biographie zu erfüllen haben und andererseits eine Art Biographie der Empathie, die zu vernachlässigen für Akademikerinnen heute (noch) nicht vorstellbar ist. Unter der Biographie der Empathie subsumiere ich aufbauend auf die „doppelte Vergesellschaftung“ BECKER-SCHMIDT's (1987) die über Generationen weitergereichte Selbstverständlichkeit, dass Frauen für die empathische Seite des Zusammenlebens praktisch ausschliesslich verantwortlich sind. BECKER-SCHMIDT zeigt auf, dass die Zweiteilung der modernen Gesellschaften (hier Privatleben, da Erwerbsleben) für Frauen besonders widersprüchliche Verhaltensanforderungen und –bewertungen verursacht. Manche Stellen aus meinen Interviews verweisen darauf, dass sich viele Frauen tatsächlich für das Wohlfühlen in der Gruppe verantwortlich fühlen, angefangen in der Familie oder Partnerschaft, weiterführend über die gesamte Verwandtschaft, Nachbarschaft und Bekanntschaft bis hin in die beruflichen Gruppen. Auch in unserem politisch offiziell der Gleichberechtigung verpflichteten Gesellschaftssystem deuten noch manche Indizien darauf hin, dass die Verantwortung für das erfolgreiche Funktionieren der zwischenmenschlichen Aspekte – insbesondere in Familie und Partnerschaft – den Frauen zugewiesen wird und von diesen auch selbstverständlich übernommen wird. Meine Interviewpartnerin Judith S. bezeichnet den zwischenmenschlichen

Aspekt, das Klima beim Arbeiten, gar Indikator für ihre eigene Arbeitszufriedenheit: Sie wertet die menschliche Komponente so hoch, dass gewisse Arbeitsfelder für sie nicht diskutabel sind.

„ (...) Dass du diejenigen Leute um dich scharst, mit welchen es dir wohl ist und mit denen du arbeiten kannst und dann auf dieser Basis arbeitest. Wo die Befindlichkeit Vorrang hat. (...) da habe ich mir schon überlegt, auf eine Stelle zu gehen, aber habe nachher gemerkt, das ist unmöglich. Das hat keinen Sinn, da habe ich einfach zu grosse Ansprüche. Ich will einfach keine Konzessionen eingehen. (...) Ich war dermassen verwöhnt auf menschlicher Ebene, dass es hoffnungslos ist, mit jemand anderem zusammen zu arbeiten. Es ist also schon die menschlich hohe Qualität, die es verunmöglicht, dass du nachher mit Mittelklasse arbeitest, wenn man das so sagen will. (...) So bei Bifurkationen, eben, das ist unter Umständen gar nicht wesentlich, wo die Leute hocken, wesentlich ist, dass du die Leute um dich sammelst, die für dich wesentlich sind, glaube ich.“ (Interview mit Judith S., 57 und 59)

Renate T., Mutter zweier kleiner Kinder, weiss, dass es eigentlich nicht mehr selbstverständlich sein sollte, ständig diese doppelte Erfüllung anzustreben. Sie ist aber pragmatisch und weiss auch, dass sie diese Ansprüche (die sie ja letztlich sich selber auch stellt) entsprechend der Zeit halt noch hinnehmen muss respektive, dass erst tiefgreifende Wandlungen hier Änderungen herbeiführen würden:

„ (...) Viele solche Dinge, wenn ich merke, ich bin nicht Norm-entsprechend, ich muss mich eigentlich immer für alles erklären und ausweisen. Das sind ja nicht Dinge, worüber viel gesprochen wird, ich merke es einfach. Zum Beispiel, wenn die Cafeteria mal wieder total versifft ist, dann bin ich es wieder, die mal einen Putzanfall kriegt, und meine Herren Kollegen, auch wenn sie es sehen, kämen sie nie auf die Idee... Es ist halt immer noch das traditionelle Muster, trotz allem. Den Servicebetrieb zuhause, den habe ich nicht, das ist ganz klar, ich muss mir meine Ressourcen irgendwie anders organisieren. (...) Mir fehlt wirklich die Möglichkeit, mich mal total zurückziehen zu können. Weil wenn ich nach Hause komme, dann werde ich dort wieder total gefordert und das gibt so ein permanentes Gefühl von Nicht-zulänglich-sein, keine gute Professorin zu sein, ein Seminar wieder nicht gut vorbereitet zu haben... Da kommt man so in die Mühle rein von keine gute Mutter sein, keine gute Partnerin zu sein und eigentlich in nichts gut zu sein. (...) Und ich versuche mir dann bewusst zu sagen: Wenn ich vergleiche, bin ich eigentlich schon besser als Viele, weiss Gott, aber so gefühlsmässig ist es Unzulänglichkeit.“ (Interview mit Renate T., 52 und 51)

Die Biographie der Empathie soll diesen Zustand ausdrücken: Die Wirkung eines heute nunmehr ungeschriebenen Gesetzes, das nach wie vor ein grosser Teil der Gesellschaft als gegeben annimmt und dem sich nach wie vor ein grosser Teil der Frauen verpflichtet fühlt. Die Einsicht, nicht (mehr) alleine und ausschliesslich für die Glücksproduktion von PartnerIn, Kindern, FreundInnen, KollegInnen zuständig zu sein, wird wohl über mehrere Generationen wachsen müssen und begleitet sein von der Schaffung von Alternativen für die Glücksproduktion (anwesende Väter, hemdenbügelnde Partner, familienexterne Kinderbetreuungsmöglichkeiten, kaffeekochende Berufskollegen etc.). Heute und für die Bearbeitung der Interviews gehe ich aber davon aus, dass die Biographie der Empathie durchaus noch wirksam ist, also von Frauen neben den Anforderungen der wissenschaftlichen

Biographie die Anforderungen der Biographie der Empathie um ein Vielfaches höher zu gewichten sind als bei Männern in der selben Situation.

3.3.1 GRUNDSÄTZE DER (BILDUNGSWISSENSCHAFTLICHEN) BIOGRAPHIEFORSCHUNG

Ich werde in diesem Kapitel eine Annäherung an die Biographieforschung aus bildungswissenschaftlicher Sicht machen. Ich versuche, mich mit der Einengung ‚bildungswissenschaftlich‘ von der pädagogischen Bildungsforschung abzugrenzen, die sich ursprünglich schwerpunktmässig mit schulbezogenen und auch sozialpädagogischen Biographieforschung beschäftigt. Die genannten Theorien und Methoden können zum Teil auch für den Hochschulbereich angewandt werden, eine Ausweitung der Biographieforschung für Fragen der Bildungsaneignung nach den Institutionen der direkten pädagogischen Einwirkung, wie wir sie auf Ebene Schule kennen, scheint jedoch sinnvoll. Dabei ist wiederum zu differenzieren von den Bildungserfahrungstheorien, wie sie in der Erwachsenenbildung (Illetrismus, Zusatzbildung, Wiedereinsteigerinnen etc.) oder zur Untermauerung des Bekenntnisses ‚lebenslanges Lernen‘ genutzt werden: Hier interessiert tatsächlich der Bildungsgang von (jungen) Erwachsenen in einschlägig bekannten Institutionen, die als Organisationen offenbar unmittelbare – und im Vergleich zu anderen Bildungsinstitutionen weitreichendere – Wirkungen auf die effektiven Bildungsschritte oder auf die Umsetzung des Gelernten haben. Im Gegensatz zu einer erziehungswissenschaftlich schulbezogenen Biographieforschung stelle ich mit meiner bildungswissenschaftlichen Forschungsfrage nicht das unmittelbare pädagogische Handeln und Einwirken der Institution und ihrer AkteurInnen in das Zentrum, sondern das Wirken der (konstruierten) Inhalte, Strukturen und Prozesse. Mittels der terminologischen Abgrenzung (bildungswissenschaftliche und nicht erziehungswissenschaftliche Biographieforschung) soll diese Grundidee sichtbar gemacht werden.

Die Biographieforschung dient in dieser Arbeit dazu, der Frage nach dem Zusammenhang von Individuum und Gesellschaft, von Subjekt und Gruppe oder Organisation nachzugehen. Biographieforschung ist im Wesentlichen die Analyse von Prozessen der Persönlichkeitsentwicklung und der Identitätsbildung, wie GESTRICH schildert: Die autobiographische Erzählung nimmt dabei eine hohe Wichtigkeit ein, denn sie kann dazu beitragen, unhinterfragtes Alltagswissen und kulturelle Selbstverständnisse zu hinterfragen. Insbesondere für die Reproduktion von Geschlechterkonstellationen (doing gender) ist dieser

Ansatz bedeutend: Die Erzählenden beschreiben, wie sie in ihrem Selbstverständnis und in ihren Handlungen vorgefundene Strukturen aufgefunden haben und wie sie sie reproduziert oder eben verändert haben. Dies kann Aufschluss geben über das Vorhandensein der Strukturen und über die Wirkungen solcher Strukturen.

Insbesondere die sozialwissenschaftliche Biographieforschung hilft, die scharfe Trennung Mikro-/ Makroebene zu umgehen resp. bewusst auszuschalten. KRÜGER (1996) sieht dabei in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung eher eine Analyse des Einzelfalls, während er der (allgemeineren?) sozialwissenschaftlichen Biographieforschung eine Verallgemeinerbarkeit im Sinne von Typenbildung zuspricht. Diese Aussage scheint mir jedoch der erziehungswissenschaftlichen Fragestellung nicht gerecht zu werden. Einerseits scheint es heute durchaus legitim, auch der Erziehungswissenschaft ihre sozialwissenschaftliche Seite zuzusprechen, andererseits kommen die gegenwärtigen Theoriediskussionen in der Erziehungswissenschaft ganz gewiss nicht mehr ohne den Bezug zur Makroebene mehr aus. Ich erachte für mein Vorgehen die Definition SCHULZE als treffender: Zwar soll vor dem Hintergrund der kritischen Erziehungstheorie – die sich von der Persönlichkeitsentwicklung hin zur Identität wendet – „der individuellen Seite der Erziehung ein grösseres Gewicht und zugleich einen konkreteren Inhalt“ verschaffen werden (S.36), mit der Unterscheidung von Lebenslauf und Lebensgeschichte eröffnet sich jedoch die Möglichkeit der Verbindung von Individuum und Umfeld auch für die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung.

„Lebensgeschichten werden durch das Bemühen um die Erzeugung und Erhaltung von Identität bestimmt. Unter Identität verstehe ich umfassende und zugleich offene Orientierungen und Handlungspläne, die darauf gerichtet sind, eine Verbindung zwischen verschiedenartigen Tätigkeiten und Tätigkeitsfeldern zu sichern, Übergänge zu neuen Verhaltensweisen zu ermöglichen und unvorhergesehene oder unvorhersehbare Veränderungen und Herausforderungen aufzufangen.“ (S. 40)

Aus diesem Grund plädierte SCHULZE bereits vor knapp 20 Jahren dafür, dass die Erziehungswissenschaft „die Aufmerksamkeit auf lebensgeschichtliche Situationen und Bedürfnisse zu lenken“ (S. 41) hat, weil der Lebens- und Lernzusammenhang „erst im Rückgriff immer wieder neu durch Verknüpfung und Umstrukturierung hergestellt“ werden kann (S. 55). Basierend auf die soziologischen Ansätze von Foucault und Elias erachtet SCHULZE den theoretischen Bezug für die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung als durchaus gegeben. Denn, so seine Schlussfolgerung:

„Die Selbstreflexion ist nur der Ausgangspunkt für eine weiterreichende Analyse, die darauf zielt, sich zu vergewissern, in welchem grösseren, geschichtlichen und gesellschaftlichen Zusammenhang eine Erziehung, die an der Entwicklung einer persönlichen ‚Eigentümlichkeit‘ interessiert ist, möglich ist.“ (S. 62).

Ersetze ich nun in diese letzte Aussage ‚Erziehung‘ durch ‚Bildung‘ und ‚Entwicklung einer persönlichen Eigentümlichkeit‘ durch ‚Identitätsbildung‘ oder ‚Selbstbehauptung‘, ist der Rahmen für eine bildungswissenschaftliche Biographieforschung, die sich nicht nur der Analyse des Einzelfalls beschränkt, gegeben. Verquicke ich diese theoretische Basis mit der Forderung GÜNTERS, Lebensgeschichten von Frauen als Grundlage feministischer Forschung zu nutzen, bietet sich eine bildungswissenschaftliche Biographieforschung für den Zweck meiner Arbeit geradezu an.

BAACKE (1984) unterstützt dieses Ansinnen mit seiner Aussage, dass Biographieforschung immer kritische Forschung ist und einer anthropozentrischer Diagnose (S. 9) gleichkommt.

Das muss nach BAACKE in Interesse der pädagogischen Forschung sein, denn in der Erziehungswissenschaft müssten die Varianten ebenso interessieren, wie der Regelfall.

BAACKE geht in seinem Buch „Pädagogische Biographieforschung“ noch davon aus, dass die Biographieforschung in erster Linie Aussagen über die „Handlungspläne und Deutungen zwischen Menschen“ (S. 16), nicht aber über Institutionen, Organisationen und Strukturen machen kann. Er erachtet Biographieforschung in erster Linie als Methode, die Identitätsbildung zu verfolgen. Fünfzehn Jahre später beschreibt MAROTZKI (1999) die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung als qualitative Bildungsforschung, welche zwar eine soziale Analyse in Mikrobereichen anstrebt, dies aber, um die Strukturen des Verhältnisses, welches das Subjekt zu seiner Lebenswelt hat, aufzudecken. Der Schritt wurde von der um das Subjekt kreisenden Forschungsmethode hinaus in sein Umfeld und seine strukturellen Gegebenheiten gemacht. Dabei geht es nicht in erster Linie darum, nach dem Grund einer Handlung zu forschen, sondern nach der Art der Umsetzung der Handlung. Die Handlung erhält so einen generativen Charakter, was wiederum DEWEYs Theorie für die Überwindung von Dualismen stützt (siehe Kapitel 7.3.2 *Die Überwindung von Dualismen als Voraussetzung für Erkenntnis und Anerkennung*). Auch GESTRICH (1988) zeigt auf, dass die Bedeutung einer Handlung ausschlaggebend sein muss, damit verstanden werden kann, warum so und nicht anders gehandelt wird. Auf diese Weise wird es möglich, Aussagen für die Analyse von Prozessen der Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung zu machen. An diesem Punkt kann wiederum die genderrelevante Forschungsfrage einhaken, welche die ‚oral history‘ als Methode nutzen, die Einflüsse und Auswirkungen der Makroebene auf die

Mikroebene zu analysieren und scheinbare Selbstverständnisse im Bezug des Selbst- auf das Weltkonzept zu durchleuchten.

Die Biographieforschung erhält in der Erziehungswissenschaft aus diesem Grund vermehrt Raum und wird entsprechend der Ausweitung des Bildungsbegriffes für das Verstehen der Interaktionen Individuum – Gesellschaft auch immer breiter diskutiert. Die wissenschaftliche Diskussion über die Tauglichkeit der Biographieforschung bewegt sich denn auch weg von der oben erwähnten Ansicht BAACKEs, in erster Linie Aussagen über die Handlungen der Individuen machen zu können. Die zunehmende Diversifizierung aller Lebens- und somit auch Forschungsbereiche führen dazu, Methoden und Instrumente zu suchen, die den geänderten Ansprüchen genügen.

In der Theorie werden heute verschiedene Methodenansätze diskutiert, um diesem Forschungsanspruch zu genügen. Aus der Einsicht, dass die „wachsende(n) Ausdifferenzierung von Lebenswerten und die prekär werdende(n) Ausbalancierung von sozialen Folgen der derzeit ablaufenden gesellschaftlichen Transformationsprozesse“ (MAROTZKI 1998, S. 56) entsprechend andere, erweiterte Zugänge zu den Lebenswelten der zu erforschenden Individuen oder sozialen Gruppen bedürfen, wird die ethnographische Methode vermehrt auch auf pädagogische Felder ausgedehnt. Basierend auf dem ursprünglichen Interesse, kultur- und milieuspezifische Abläufe und Strukturen sozialer Gruppen zu verstehen, verspricht diese Methode auch in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft entsprechend den sich diversifizierenden Lebens- und Lernwelten spezifischere Analyseschritte:

„In dem Masse, in dem sich die tragenden Fundamente der Normalitätsvorstellungen ändern, in dem Muster der Lebensplanung und –führung sich lebensweltlich spezifizieren, wird eine Deskription und ein Verständnis *kleiner Lebenswelten* benötigt. Anders formuliert: In dem Masse, in dem die Annahme intrakultureller Homogenität problematisch wird, in dem sich die lebensweltlichen Verwerfungen und Inkonsistenzen verschärfen, in dem Masse sind ethnographische Zugänge als Beschreibungen kleiner Lebenswelten gefordert.“ (MAROTZKI 1998, S. 53; Hervorhebung im Original)

Die Instrumente der ethnographischen Methode sind nach MAROTZKI die teilnehmende Beobachtung und das Interview. Im Sinne einer Reinheit der Methode geht der heutige Diskussionsstand davon aus, dass sich die Forschenden entweder auf die teilnehmende Beobachtung als Aussenstehende oder aber auf das Interview, womit die Forschenden Teil des sozialen Feldes werden, beziehen. Die Kombination der beiden Methoden wird zwar mittlerweile als denkbar erachtet, die Schnittstellen sollten jedoch ausgewiesen und somit methodologisch kontrollierbar sein. Zentral insbesondere für die Genderforschung ist der Anspruch an die ethnographische Methode – die sie zumindest ansatzweise auch zu erfüllen

scheint – Aussagen über Interaktionen und somit Wirkungen der beteiligten Lebenswelten machen zu können. Ich gehe davon aus, dass auch aus diesem Grund eine Ausarbeitung und Anpassung der ethnographischen Methode in der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Forschung in der nächsten Zeit angezeigt ist, um so ein erweitertes Instrument zu erhalten, „das es erlaubt, glaubhaftes und zuverlässiges Wissen über den Menschen in seinem soziokulturellen und lebensweltlichen Kontext bereitzustellen“ (MAROTZKI 1998, S. 56). Zum heutigen Zeitpunkt scheint es mir sinnvoll, in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft die ethnographische Methode noch mit den – seit längerer Zeit diskutierten und erprobten – Methoden der soziologischen Biographieforschung zu kombinieren. So benutze ich das narrative Interview nach SCHÜTZE (1983), um so eine möglichst nahe Entsprechung der Erzählung mit dem tatsächlich Geschehenen zu erreichen. Zudem garantiert das narrative Interview eher als das Leitfadeninterview, dass die Interviewten die Relevanz der Geschehnisse selber bestimmen und so bessere Aussagen über Bewertungen und Begründungen gemacht werden können.

Inhaltlich ist die *Kontextverbundenheit* für das Erzählen und Verstehen der Biographie selbstverständlich: Es ist nicht möglich, ein biographisch relevantes Vorkommnis als solches zu schildern, ohne Vorgeschichte, Hintergrund und Umstände dazu zu erläutern. Dies bewahrt unter anderem davor, Einsichten aus den Interviews für zu verallgemeinernde Tatsachen zu verwenden: Die Interviews sind eben Erzählungen, die illustrieren, wie sich die einzelnen Frauen mit ihrem je eigenen Kontext in der Institution Universität bewegt haben. Das heisst aber nicht, dass Biographieforschung nun als einseitige Gewichtung des subjektiven Aspektes und als Absage an die ‚Objektivität‘ aufgefasst wird. Es soll nicht nur darum gehen, über die Befindlichkeit der Einzelnen zu berichten – solche Berichte können Grundlagen von Erneuerungsprozessen sein, haben aber an sich ausser das Eingeständnis an die Transparenz wenig Wirkung auf das Überdenken von Organisationen und Abläufen. Im Brennpunkt des Interesses steht vielmehr das Aufdecken von Strukturen und die Methoden des Umgangs damit und letztlich die Frage der Machtverteilung und –ausübung qua Definition von Inhalt, Strukturen und Prozessen. Auf diese Weise wird die bildungswissenschaftliche Biographieforschung zur Thematisierung gesellschaftlicher Prozesse.

3.3.2 ZUM SELBSTVERSTÄNDNIS, VORVERSTÄNDNIS UND STANDPUNKT DER FORSCHENDEN

„Die Zukunft ist ungewiss und die Vergangenheit ändert sich ständig.“ (WETTERER 1999, S. 16)

Ein Grundsatz der Hermeneutik besagt, dass das Vorverständnis der Forschenden, also mein Vorverständnis, die Interpretation immer beeinflusst, und dass aus diesem Grund dieses Vorverständnis auch offengelegt resp. erläutert werden muss. Dazu fordert der ethnographische Ansatz, dass die Forscherin Teil des sozialen Feldes ist, das sie verstehen will, ohne jedoch die Distanz zum Feld zu verlieren. Diese Vorgaben können zum Dilemma führen, wenn sie nicht deutlich artikuliert und in allen Schritten der Forschungsarbeit reproduziert werden. Aus diesem Grund werde ich mich ausführlicher als sonst vielleicht üblich dieser Thematik widmen.

Als junge Forscherin begegne ich meiner Interviewpartnerin tendenziell im Mutter-Tochter- oder gar im *Grossmutter-Enkelin-Verhältnis*. Ich bitte meine Interviewpartnerin, mir ihr (akademisches) Leben zu erzählen und zwar aus ihrer eigenen Optik, mit ihren eigenen Interpretationen und Zusammenhangserklärungen. Ich setze mich also gleichsam am Kamin zu ihren Füßen und bin interessiert daran, zuzuhören und dankbar für möglichst illustrative und aussagekräftige Darstellungen. Ich habe jedoch auch einen *professionellen Zugang* qua meiner Forschungstätigkeit und Verarbeitungsentention (Dissertation).

Dazu kommen verschiedene Komponenten einer mehr oder weniger vorhandenen und ausgesprochenen *Verbundenheit*: Ich stelle mich – unter anderem – als Genderforscherin vor, was bei einigen der Interviewpartnerinnen bewirkt, dass sie bei der Darlegung gewisser Gedankengänge und Erklärungen von einem Gender-Knowhow meinerseits ausgehen. Ich werde also fachlich gewissermassen als ebenbürtige *wissenschaftliche Partnerin* erachtet. Ich bin als Dissertandin in einer Situation, die alle Interviewpartnerinnen selber durchlebt haben. Sie sind sich deren Bedeutung (in Hinsicht auf die Forschungsarbeit an sich, aber auch in Hinsicht auf die Situierung in der akademischen Welt, die Zusammenarbeit mit den verschiedenen Instanzen, das Einhergehen mit ausseruniversitären Engagements etc.) bewusst und können davon ausgehen können, dass ich um ihr Wissen weiss. Es entsteht also eine Art *Schicksalsgemeinschaft*, die je nach Situation eher Richtung Selbsthilfegruppe oder Richtung Mentoring geht.

Meine Rolle als Hinterfragende, als Analysierende (ich stelle ja mein Projekt und meine Fragestellungen vor: Verschränkung der strukturellen und individuellen Vorgaben im Arbeits- und Lebensumfeld Universität) impliziert eine Offenheit im Gespräch, die Raum gibt für nicht beantwortete Fragen, (noch) nicht fertig durchdachte Konzepte, Anspielungen, Vermutungen. Dabei erhalte ich jedoch die Legitimation meiner Interviewpartnerinnen, ihre Erzählungen als Material für die (wissenschaftliche) Bearbeitung meiner Fragestellungen zu verwenden. Ich werde also zur *Vertrauenspartnerin*, vielleicht zur Geheimnisträgerin, zur Verbündeten in Sachen Biographie.

Mein Vorverständnis hängt nun auch von (meiner) Gewichtung dieser Verbindlichkeiten ab, was sicherlich durch weitere biographische Charakteristika meinerseits (Herkunftsfamilie, eigene Familie, berufliche Tätigkeit, politische Positionierung etc.) und dem Antreffen von Gemeinsamkeiten oder Widersprüchlichkeiten bei der Interviewpartnerin beeinflusst wird. BAACKE⁴² bezeichnet dieses persönliche Engagement als Voraussetzung für die Biographieforschung: Die Forscherin muss nicht nur keinen Objektivitätsabstand halten in der Biographieforschung, sie muss sogar Teil der Forschung werden, „*go into the actors world*“, um so aus dem Besonderen das Allgemeine erschliessen zu können. BAACKE begründet diese – letztlich nicht vermeidbare – Nähe der Forschenden damit, dass deren Identität aus den gleichen Konstitutionselementen besteht wie diejenige der Erforschten – also in erster Linie über soziales Handeln entstanden ist. Die Wissenschaft gibt hier die Distanz gewissermassen auf und spricht nicht mehr nur über die Subjekte der Forschung, sondern auch über sich.

Für die Gewichtung der Interviews, die Zusammenstellung der Erzählungen und die Schlussfolgerungen wird das nichts anderes bedeutet, als dass das soziale Handeln, das Konstruktive der Realitäten, wie sie erlebt werden, im Vordergrund stehen werden und – sollte es gelingen – die Unmöglichkeit einer für alle geltenden Wirklichkeit zu belegen.

⁴² BAACKE 1985, S.11 f.

3.3.3 ZUM FAKTOR ZEIT

„...Zudem ist das Verhältnis der Zeiten problematisch: Es wäre seltsam, sich die *Gegenwart* als die erfüllte Prognose der *Vergangenheit* vorzustellen, noch merkwürdiger wäre es, die *Zukunft* einzig als das zu erwarten, was die *Gegenwart* hervorbringt.“ (OELKERS, J. 2002)

Die Biographie besteht zu einem grossen Teil aus Zeit, sie ist Prozess, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zugleich, ihre Funktion ist unter anderem diejenige der Verknüpfung von verschiedenen Lebensbereichen. Erklärend, erläuternd, rechtfertigend, planend werden die Vergangenheit an die Gegenwart angepasst und Anfügungsmomente für die Zukunft geschaffen. Sollten Teile der Biographie nicht mehr dem Zeitfaktor entsprechen, werden sie neu aufeinander abgestimmt oder auf andere Weise eingebracht und interpretiert. Die Prozesshaftigkeit der Biographie macht sich in Entscheidungsfindungen und Suchen nach Handlungsmodalitäten bemerkbar: Worauf sonst als auf biografische Erfahrungen und Wissen sollen wir zurückgreifen, um gewissenhafte und sorgfältige Entscheidungen zu treffen und richtig zu handeln? Das bedeutet, dass es durchaus angebracht ist, die Zeit, die zwischen dem biographisch relevanten Vorkommnis und heute, dem Moment des Erzählens, verstrichen ist, als formendes Element in das Erzählen einfließen zu lassen. Unter anderem aus diesem Grund nenne ich die Interviews gerne ‚Erzählungen‘: Sie sind absichtlich in dieser zeittraffenden Form entstanden, wissend um die Verformung, welche Zeit verursachen kann. Aber Stillstehen ist nicht natürlich und kommt auch nicht vor: Weder die Organisation, noch deren Inhalt (Wissen), Strukturen und Prozesse sind stillgestanden seit der Zeit, von welchen die verschiedenen Interviewpartnerinnen erzählen. Und da ich ja keine Befindlichkeitsberichte vorlegen will, sondern das Zurückblicken auf Gegebenheiten und das Rekonstruieren der eigenen Schritte in diesen Gegebenheiten, darf der Faktor Zeit genau wie die eigene Selektion des zu Erzählendem und die freigestellte Schwerpunktsetzung verwendet werden.

3.3.4 ZU DEN METHODENPROBLEMEN

Verstehen im Sinne von Interpretation und Analyse von Biographien kann nur begrenzt methodisiert werden. Gängige Methoden der Gesprächsauswertung greifen alle nur teilweise, es bleibt immer ein Vakuum da. Die biographische Methode ist vor allem ein Verfahren zur bewussten und gezielten Erzeugung von autobiographischem Material. Neben den vermittelten Inhalten schenke ich jedoch auch der individuellen Konstruktion von Lebenserzählungen ein besonderes Augenmerk. Nach KRÜGER-MAROTZKI besteht der bildungs- und lerntheoretische Ansatz in der Beschaffenheit der lebensgeschichtlichen Erfahrungen, im Suchen und Fragen nach Lebens- und Sinnentwürfen, nach Gestaltungsmöglichkeiten und Ich-Erfahrungen im Prozess der Biographie, der an sich einen Bildungsprozess darstellt. Dabei wird der Bildungsprozess als derjenige Schritt verstanden, der das bereits Wahrgenommene und Gelernte für die eigenen Bedürfnisse und Ansprüche transformiert und adaptiert. Die in der Bildungs- wie auch in der Biographieforschung unumgängliche Frage ist also: Wie wirkt das Aussen auf das Innen? Was macht das Ich mit Einflüssen, die in ihrer Substanz nicht geändert werden können? Welche Merkmale der Adaption sind bezeichnend für weitere Bildungsschritte? Was gefährdet die Identitätsbildung, was begünstigt sie? Welche Momente beeinflussen das Verhältnis von personaler Identität vs. sozialer Identität (KRAPPMANN)? Welche Entscheide und Handlungen haben auf die Entwicklung von Selbstwert eingewirkt? Warum scheint die Beziehung zwischen Selbstverständnis und Selbstdarstellung oftmals so widersprüchlich (BECKER-SCHMIDT)? Prinzipiell erachte ich die Aufmerksamkeit gegenüber der Komplexität von Erfahrungen, Wissen und Artikulierung als Haltung der Vielseitigkeit gegenüber. Dabei stelle ich mich auf die erkenntnistheoretische Ansicht, dass Letztbegründungen in den meisten Fällen nicht eruierbar sind. Eine Handlung wird von unzähligen Momenten beeinflusst, von manchen stärker, von manchen weniger stark. Das Ansinnen, die unreduzierbare Letztbegründung zu finden, lehne ich aus praktischen und ideologischen Gründen ab: Ich masse mir nicht an, aus einer dargebotenen Fülle an Erklärungen für eine Handlung die relevante Erfahrung, das ausschlaggebende Begehren, den entscheidenden Schritt im Nachdenken oder die massgebliche Beziehung zu einer anderen Person herauszufiltern. Vielmehr soll in solchen Situationen die Befragte selber rangieren können, welche Motivation in ihren Augen am meisten Gewicht hatte. Auf diese Weise ist mir als Interviewerin auch gewiss, dass die

Andersartigkeit meines Gegenübers durch eine Kategorisierung meinerseits nicht allzustark eingeschränkt wird. *Ihre* Worte sind der Massstab woran die Bedeutung ihres Denkens, Urteilens, Entscheidens und Handelns gemessen werden. Und dank der Übernahme ihrer Worte und ihres Massstabes eröffnet sich der Leserin und dem Leser eine weitere Facette der Wirklichkeit, wie sie gelebt und wahrgenommen wird.

3.3.5 ‚OBJEKTIVITÄT‘ VERSUS TRANSPARENZ

Um den oben genannten Fragen gerecht zu werden, scheint ein vermeintlich objektives Sinnverstehen untauglich. Ehrlicherweise muss aber angefügt werden, dass das hermeneutische Problem auch hier nicht befriedigend gelöst werden kann. Die Prozesshaftigkeit in der Biographieforschung verlangt eine Angehensweise, die dieser ständigen Erneuerungen und Anpassungen gerecht werden kann.

Wenn weiter oben vom Festhalten an der Objektivität geschrieben wurde, so kann in der Interpretation von biographischen Gesprächen nicht dieselbe Objektivität gemeint sein: Transparenz übernimmt nach KRÜGER (1996) die zentrale Stellung der Objektivität. Das bedeutet, dass die biographische Information vom Subjekt selber gestaltet und vorinterpretiert wird. Im Rahmen von narrativen Interviews werden oftmals Bereiche bereits während der Datenerhebung analysiert und eingeordnet. In der qualitativen Forschung kann es aber nicht darum gehen, sich einer ‚objektiven Wahrheit‘ anzunähern, denn diese gibt es nicht in der Arbeit mit einzelnen Erzählungen. Die qualitative Forschung strebt vielmehr nach einer adäquaten Kombination von Theorien und Methoden, die eine Analyse umfassender und helllichtiger machen.

Grundsätzlich wird biographisches Material im Sinne der Analyse eines Einzelfalles behandelt, ohne aber der Gefahr der Einzelschicksal-Schilderung zu unterliegen. Es handelt sich vielmehr um das Ausleuchten von Mikrobereichen: Prozesse, die mit Handlungen und Entscheidungen einhergehen, sollen sorgfältig dargelegt und analysiert werden. Dabei ist die Grundfrage nicht, warum eine Person so entscheidet oder handelt, sondern wie sie die Entscheidung angeht, wie sie ihre Handlungen umsetzt. Einerseits erhält Handeln somit einen generativen und allumfassenden Charakter (vgl. DEWEY), andererseits ist dies die Kontrolle, wie mit nicht selber errichteten Strukturen umgegangen wird. Dieses Ausleuchten der Vollzugsregeln zeigt das Verhältnis des Subjektes mit seiner Lebenswelt auf, die

Untersuchung und das Verstehen menschlicher Interaktion kommen letztendlich eine Analyse der gesellschaftlichen Strukturen gleich.

3.3.6 ZU DEN SCHWERPUNKTEN

In den transkribierten Interviews interessieren mich Elemente der *Autorität* (nach GÜNTER), der *Intersubjektivität* (nach PRENGEL) und der *Handlungs- und Entscheidungsfreudigkeit* im Sinne DEWEY's experimentellem Empirismus⁴³. Anhand dieser Elemente habe ich die Behauptung des Subjekts, die Verteidigung und Wahrung der Identität in nicht unbedingt förderlichen Umständen herausgearbeitet. Meine These ist dabei, dass diejenigen hochqualifizierten Akademikerinnen an der Universität bleiben – also 9 Prozent aller schweizerischen Lehrstühle einnehmen –, die trotz der für sie in einem höheren oder tieferen Mass wahrgenommenen Fremdheit von Inhalt, Strukturen und Prozessen, denen sie sich gleichsam ausliefern mussten, ihr Selbst bewahren und ihre Identität verteidigen können. *Autorität* zu haben bedeutet, von sich aus zu entscheiden und zu handeln und setzt *Intersubjektivität*⁴⁴ voraus: Um von sich aus entscheiden und handeln zu können, muss der Interaktionsraum zwischen zwei entscheidenden und handelnden Subjekten als solcher wahrgenommen werden und für alle Beteiligten als gemeinsam zu nutzender Raum gelten. Das bedeutet, dass die eigenen Grenzen und die Grenzen der Anderen anerkannt werden müssen. Dieser Ansatz bedarf eines Interpretationsspielraums innerhalb einer Biographie: Ich kann aber davon ausgehen, dass die Grenzsetzung um das eigene Subjekt gegeben ist – das ist oft Gegenstand oder Ursache einer geschilderten Konfliktsituation. Wie verlässlich dann die Grenzen der Anderen anerkannt werden, ist nicht immer konkret aus einer Erzählung nachvollziehbar, aber vielfach aus den Handlungen und Entscheidungen an sich ablesbar. Die *Autorität* eines Subjektes äussert sich nun unter anderem im Sichtbarmachen des eigenen Sprechens, Denkens und Deutens und in der Artikulation der eigenen Ansprüche neben den Ansprüchen der anderen Subjekte. Auch das ist ein Punkt, den ich in den transkribierten Interviews nachzeichnen kann: Auch wenn die erzählten Gegebenheiten bereits mehrfach reflektiert sind zeigen sie doch auf, *ob und wie* eigene Ansprüche artikuliert und so eine eigene *Autorität* neben derjenigen der Anderen behauptet wird. Oder um mit den Worten SCHIMANKs vorzugehen: Die biographischen Interviews zeigen auf, inwiefern die

⁴³ Vgl. hierzu Kapitel 7.3 *Prozesse: Autorität als Entscheidungs- und Handlungsgrundlage*.

⁴⁴ Intersubjektivitätskonzept nach BENJAMIN.

Interviewten tatsächlich als Akteurinnen auftreten, indem sie ihre Identität nach aussen verteidigen.

Die *Handlung* erhält das meiste Gewicht in der biographischen Erinnerung (sofern auch Entscheidungen als Handlungen erachtet werden). Die Handlung wird zum offenen Entwurf, zur Stellungnahme, zum Beweis des Ichs. Die Selektion des Handelns bestätigt die eigene Reflexionsfähigkeit und illustriert den Umstand, dass Handeln nicht einmalig sein kann. Zurückblickend erhält Handlung eine diachrone Identität: Das Handeln der Person damals und das Handeln der Person heute. So vielfältig das Innere des Vergangenen sowie des Zukünftigen ist, so vielfältig können Handlungen und Erzählungen über diese Handlungen sein. So fordert MAC-INTYRE⁴⁵, dass gemäss der inneren Vielfalt des Vergangenen auch eine Vielfalt an Erzählungen zugelassen werden muss. Wenn davon ausgegangen wird, dass die Definition und Rangierung der eigenen Qualität nicht aus dem Subjekt an sich herauskommen, sondern über das, was das Ich tut respektive getan hat, ist diese mögliche Divergenz von Erzählungen erklärbar und durchaus legitim. Biographische Erinnerungen können aus nichts anderem bestehen, als aus dem nackten Gerüst der Handlung, das mittels Deutungen, Interpretationen, Kontextsituierungen, Anerkennung und Konsequenzen Sinn und Bedeutung erhält. Erst in diesem Moment kann die Identität auf-, um- oder ausgebaut werden. Die *Handlung* erachte ich des Weiteren als Massstab für die eigene Reflexionsfähigkeit: Während mir eine Interviewpartnerin von einer früheren Handlung oder Entscheidung erzählt, situiert sie sich heute und jetzt im aktuellen Lebensfeld und situiert sich gleichzeitig im Gestern, im damaligen Lebensfeld. Damit schafft und reproduziert sie ihre eigene Identität, erklärt aus dem heutigen Blickwinkel die damals geschaffene Identität und erläutert die Grundlage für die heutige Identität. In der Erklärung von Entscheidungen und Handlungen können auch die Umrisslinien des damaligen und ev. auch des heutigen Selbstbildes sichtbar werden. Je nach Einbettung der jeweiligen Handlung oder Entscheidung sind manchmal sogar Hinweise auf das dazugehörige Fremdbild ersichtlich. Die Differenzierung zwischen dem expliziten biographischen Handeln und dem Sich-Einfügen in eine biographische Sequenz ohne spezifisches Dazutun (gibt es das?) wirft Licht auf das Spannungsfeld zwischen Selbstverantwortung, Selbstbestimmung und Fremdbestimmung.

Ich stelle nicht den Anspruch, nach der Analyse von allen biographischen Interviews irgendwelche allgemeingültigen Regeln oder Gesetzmässigkeiten aufdecken zu können. Die *Individualität* der einzelnen Interviewpartnerin wird durchgehend im Vordergrund stehen,

⁴⁵ MAC-INTYRE in THOMÄ 1998.

immer aber als Erklärung dafür, wie sie sich im System, in der Organisation bewegt und positioniert, um aus dieser Analyse dann eine Aussage über die Wirkungen des Systems und der Organisation machen zu können. Dabei muss auch die Relevanz der Geschlechtszugehörigkeit der Interviewpartnerinnen laufend geklärt werden: Wie bereits erläutert, habe ich gerade sie als Interviewpartnerinnen ausgewählt, *weil* sie eben Frauen sind und aus der Perspektive der Geschlechterforschung zu einer sozialen Gruppe an der Universität gehören, die zuerst gar nicht zugelassen und später auf verschiedenen Ebenen diskriminiert oder ungleich behandelt wurden und werden. Das bedeutet, dass für die Individualität der Interviewpartnerin in meiner Forschungsfrage die Geschlechtszugehörigkeit insofern zentral ist, als sie *Ursache* dafür ist, gewisse Anpassungs- und Sozialisationsleistungen als Wissenschaftlerinnen zu machen, um gemäss dem Kodex überhaupt aufgenommen zu werden. Die Reflexion der Geschlechtszugehörigkeit an sich für die Entwicklung der Individualität steht hier also nicht im Vordergrund. Entsprechend ist die Forschungsfrage – massiv verkürzt – nicht: ‚Wie konnte ich mich *als Frau* mich an der Universität situieren?‘, sondern: ‚Was *bedeutete* es für mich, mich als Frau an der Universität zu situieren?‘. Auf diese Weise ist auch die Sichtweise beim Erzählen der Biographie – uns später auch beim Auswerten – gewährleistet. Die Interviewpartnerinnen beschreiben ihren Werdegang aus der professionellen Sicht: Sie haben eine akademische Karriere gemacht, weil sie *kompetent* sind, und nicht, *obwohl* sie Frauen sind. Von diesem Selbstverständnis gehe ich im Wissen darum aus, dass es allen Interviewpartnerinnen klar ist, dass *gender matters*: In keiner Art und Weise wurde oder wird bestritten, dass die Geschlechtszugehörigkeit auch im Wissenschaftsbereich durchaus bedeutsam ist. Denn im Mittelpunkt steht ja die Frage nach dem Umgang mit der Überzeugung, dass *gender matters*.

Mit dieser Forschungsfrage suche ich nach Erklärungsansätzen dafür, wie ein Mensch seine *Subjektivität und Autorität* in einem strukturfremden und sich zugleich in-sich-selber reproduzierenden System erhalten kann. Ich erhoffe mir, aus den Erzählungen der Interviewpartnerinnen Hinweispunkte zu der Frage zu erhalten, inwiefern die *Organisation Universität* überhaupt fähig ist, gesellschaftliche und soziale Änderungen aufzunehmen und in seinem Betrieb zu adaptieren. Weiter interessieren mich Angaben über den *Stellenwert* der system-immanenten Gepflogenheiten und die Art und Weise, wie Systemfremde damit umgehen.

Auf diese Weise soll ein Ausschnitt der Situation von Akademikerinnen an der Universität nachgezeichnet werden. Der Blickwinkel geht *vom Innern aus* und erweitert sich immer mehr

gegen aussen. Dabei fungiert anstelle der Objektivität die *Transparenz* als Sichtweise und Erklärungsmodus, mittels derer Unterschiedlichkeiten und Variabilität bestehen bleiben und bestenfalls Dualismen überwunden werden können. Denn die *Handlung als Tat*, als Vorwärtsschreiten und Experimentieren ist nach DEWEY eng mit der Überwindung von sich ausschliessenden Gegensätzen (Dualismen) möglich. Mittels der Transparenz sollen einerseits die Dualismen aufgedeckt, andererseits deren Überwindung durch die Handlung aufgezeigt und letztlich Orte und Möglichkeiten für reformerische Schritte beleuchtet werden sowie weitere, forschungsgenerierende Fragestellungen herauskristallisiert werden.

4. DAS UNTERNEHMEN UNIVERSITÄT: AUSLEGEORDNUNG

„Solange Frauenförderung sich darauf beschränkt, die Vereinbarkeit zu erleichtern und der Qualifizierung der Frauen auf die Sprünge zu helfen, solange sie sich auf Sonderprogramme konzentriert, die den normalen Alltag nicht stören, die allenfalls der Befriedigung der Frauen dienen und ansonsten der Öffentlichkeit den guten Willen des Wissenschaftsbetriebes demonstrieren, wird sich kaum jemand finden, der etwas gegen sie einzuwenden hat. Schwierig wird es erst dann, wenn man die Qualifikation der Frauen als etwas ernst zu nehmen gezwungen ist, das es bereits gibt; schwierig wird es erst dann, wenn es um die durchaus angenehmen und gutbezahlten Jobs geht, um Partizipation und den Zugriff auf Ressourcen, um Definitionsmacht und Einflussmöglichkeiten. Erst dann wird das Klima wirklich rauher, und erst dann werden die Abwehrmassnahmen – und sei es auf höchst subtile Weise – wirklich unangenehm. Und das ist eigentlich auch kaum verwunderlich.“ (WETTERER 2000.)

Bezug nehmend auf die drei Strängen Inhalte, Strukturen und Prozesse, welche ich für die Subjektgestaltung im universitären Werdegang als ausschlaggebend erachte, werde ich im Folgenden darstellen, welchen Stellenwert die drei Bereiche an der Universität für die spezielle Situation von Frauen haben oder haben können. Es geht dabei um Beobachtung, kritisches Hinterfragen und Analyse: Kernpunkte oder Ursprünge des bewusst oder unbewusst vermittelten und als gültig erachteten Wissens, der bewusst oder unbewusst tradierten und unterstützten Strukturen und der bewusst oder unbewusst mitgestalteten und genutzten Prozesse sollen beschrieben und die entsprechenden Wirkungen für die eher passive Seite (wer sich den Inhalten, den Strukturen und den Prozessen stellen muss respektive sich darin bewegt, z.B. Studentinnen) und die eher aktive Seite (wer Inhalte, Strukturen und Prozesse mitgestaltet, stützt und vermittelt, z.B. ProfessorInnen) aufgezeigt werden. So nähere ich mich der Frage an, ob verschiedene Fächer (also das Wissen) verschiedene Stellenwerte haben können und was die geschlechtsspezifische Rangierung von Wissen für Implikationen bei meiner Forschungsfrage haben kann. Weiter werde ich die universitären Strukturen als Gestaltungsmittel von Studium, Lehre und Forschung in ihren Wirkungen auf diejenigen untersuchen, die bei der Erarbeitung der Strukturen wenig oder keinen Einfluss hatten. Dabei setze ich voraus, dass die Gestaltung des Lebensentwurfes individuell und insbesondere zwischen den Geschlechtern nach wie vor unterschiedlich, dabei aber für weiteste Bereiche des gemeinsamen privaten und öffentlichen Lebens bestimmend ist. Schliesslich werde ich bezüglich der Prozesse an der Universität die Unterschiede zwischen einer Karriere und einem Werdegang andenken und mich auch auf diesem Weg wiederum der Frage der Allgemeingültigkeit stellen.

Im folgenden Kapitel 5 (*Das Unternehmen Universität: Mitglieder berichten*) werde ich mittels den Erzählungen, die ich aus den sieben biographischen Interviews extrahiert habe,

illustrieren, wie einzelne Akademikerinnen mit Inhalten, Strukturen und Prozessen des Unternehmens Universität umgegangen sind oder immer noch umgehen und was das für sie bedeutet. Kapitel 6 (*Das Unternehmen Universität: Sondierung des Hintergrunds*) wird dann die Frage angegangen, welches denn die Ursachen dafür sein können, dass Inhalte, Strukturen und Prozesse offensichtlich so ungleich auf Frauen und Männer wirken.

4.1 DIE INHALTE

Die Inhalte, also das Wissen, das an Universitäten vermittelt und angeeignet wird, stand lange für viele Lernenden und Lehrenden ausserhalb der Diskussion um Gleichberechtigung. Das Wissen – davon wurde ausgegangen – sei lediglich die *Materie*, welche die Organisation Universität füllt, und in ihrem Wesen nicht parteiisch. Wenn Ungerechtigkeiten geschehen, dann wurde das ausschliesslich sonstwo in der Organisation vermutet. Vor der Idee einer Vergeschlechtlichung des *Wissens* besteht auch heute noch eine diffuse Angst.

Früher oder später muss aber bei der Frage, weshalb denn die *Präferenzen* der Fächer tendenziell der Geschlechtergrenze⁴⁶ entlang verläuft, bereits auf der Ebene des Erstabschlusses dennoch auf die *Materie* zurückgekommen werden. Dieser in seiner Wirkung leicht nachvollziehbare – und auch offensichtlichste – Ansatzpunkt eines vergeschlechtlichten Wissens soll nun als erstes erläutert werden.

Der Anteil der Studentinnen in den ‚harten‘ Naturwissenschaften und den technischen Studiengängen ist markant kleiner als derjenige der Studenten – ein Missstand, der von Seiten der universitären Gleichstellungsstellen und von der Wirtschaftsseite jetzt auch von der Frage des Faches her angegangen wird⁴⁷: Gymnasiastinnen werden konkret ermuntert, sich mit dem Inhalt dieser Fächer auseinanderzusetzen und in der Suche nach ihrem Studienfach nicht vor diesen Fächern anzuhalten⁴⁸. Bereits auf Ebene Mittelschule ist das Problem bekannt, wie in den letzten Jahren in nationalen und internationalen Studien bekannt wurde⁴⁹. Die geschlechtsspezifische Segregation über die Disziplinen ist auch Gegenstand von verschiedenen Forschungsarbeiten⁵⁰. Es wurde erkannt, dass ein Teil der Gründe für die Untervertretung von Frauen in gewissen Fächern doch am Inhalt des Faches selber liegt: Offensichtlich bedeuten gewisse Fachinhalte nicht dasselbe für beide Geschlechter. Es scheint also angebracht, auch beim Wissen selber, sicherlich aber bei den Bildern, welche wir uns davon machen, von einem geschlechtlichen respektive vorgeschlechtlichen Ursprung auszugehen.

⁴⁶ So können Kunstgeschichte, Psychologie, Veterinärmedizin, Pharmazie und Sprachwissenschaften klar als Frauenfächer, Physik, Chemie, Informatik und Mathematik klar als Männerfächer bezeichnet werden, wie die Hochschulindikatoren des Bundesamtes für Statistik aussagen.

⁴⁷ Auch für die Fachhochschulen ist dies ein grosses Problem hinsichtlich der Qualität ihrer Ausbildungen.

⁴⁸ Zum Beispiel mit Schnuppertagen für Gymnasiastinnen in denjenigen Universitätsfächern, in denen Frauen heute massiv untervertreten sind mit dem Ziel, dass auch diese in die Studienwahl aufgenommen werden.

⁴⁹ TIMSS-Studie, PISA-Studie. Für die Schweiz ist die Diskrepanz zwischen Jungen und Mädchen im naturwissenschaftlich-mathematischen Bereich signifikant höher als in den meisten anderen (europäischen) Ländern. Auf Ebene Mittelschulen besteht die Möglichkeit über Didaktik und Methodik die Inhalte genderbewusst und geschlechtergerecht einzubringen (siehe dazu GRÜNEWALD 1997 und LABUDDE 2000). Ob diese Möglichkeit auch für die Hochschulebene besteht, müsste zur Forschungsfrage werden.

Weitere Gründe für die Untervertretung von Frauen in gewissen Fächern sind die fehlenden wissenschaftlichen (und gesellschaftlichen) Vorbilder – und diese Argumentation wird wiederum in die Frage der Sozialisation münden. Unbestrittenermassen gibt es unter den wenigen Professorinnen an den Schweizer Universitäten auch besonders wenige in den besagten, von Frauen weniger gewählten Fächern⁵¹. Auch ist bekannt, dass die Anzahl der Assistentinnen an solchen Instituten meistens gering ist (was angesichts der Geschlechterverteilung bei Erstabschluss auch nicht weiter verwunderlich ist). Die Studentinnen werden sich also auch inhaltlich vor allem an männlichen Vorbildern orientieren müssen – wenn sie denn so weit kommen, das angebotene Wissen überhaupt als für sie validen Studiengang zu wählen, was in den meisten Fällen nicht geschieht. Denn die kulturellen Barrieren, so die realistische Einschätzung, verschwinden nicht von selber mit einer strukturellen (Teil-)Öffnung: Geschlecht ist ein soziales Konstrukt und als solches nicht einfach abzulegen wie ein ausgedienter Mantel⁵².

Diese Einsicht wird gestützt durch Beobachtungen, die den universitären Werdegang von Frauen, die aus geschlechtergetrennten Mittelschulen kommen, verfolgen: Auffällig gross ist der Anteil dieser Studienanfängerinnen, die eines der ansonsten wenig gewählten Fächer belegen⁵³. Ein weiterer Sozialisationsfaktor bezüglich der Studienwahl ist die berufliche Tätigkeit: Auch hier fehlen in der Schweiz weitgehend die Vorbilder – erfolgreiche Ingenieure und Naturwissenschaftler (die Biologie und auch die Geographie gehören diesbezüglich nicht mehr dazu) sind weitgehend männlich⁵⁴. Wissen und daraus folgende Kenntnisse und somit die Professionalisierung ist nicht nur für Frauen geschlechtlich besetzt, sondern auch für Männer: Neben den ‚Männer-Studienrichtungen‘ gibt es auch die ‚Frauen-Studiengänge‘, wo Männer in der Minderheit sind und entsprechende Schwierigkeiten bei der Professionalisierung antreffen können. Es reicht also nicht, das Wissen für Frauen zugänglich zu machen und über die Geschlechtsneutralität von Wissen an sich zu diskutieren. Die Koppelung von Wissen und *Tätigkeit* muss mit der genau gleichen Sorgfalt analysiert werden, denn auch sie ist nicht geschlechtsneutral.

⁵⁰ Exemplarisch sei hier das noch nicht veröffentlichte Nationalfondsprojekt zur Unterrepräsentation der Frauen in der Wissenschaft und zur disziplinären Differenzierung von Bettina Heintz genannt.

⁵¹ So ist die Vertretung der Frauen unter den LehrstuhlinhaberInnen mehr oder weniger entsprechend der Verteilung der Studierenden in den jeweiligen Fächern: Wie sollte es sich auch anders ergeben?

⁵² HARDING hat anlässlich eines Vortrages diese Überzeugung folgendermassen ausgedrückt: „When a woman enters a room, sex comes in and when a black person enters a room, race comes in.“ (Zitiert nach BRÜCKNER, 2001)

⁵³ Vgl. BREITENBACH 2002 S. 152.

⁵⁴ Dass diese Einseitigkeit nicht ein schweizerisches Produkt ist, zeigt die Statistik der NobelpreisträgerInnen: Seit 1901 wurde er in Physik, Chemie und Medizin/Physiologie 400mal vergeben. Nur elfmal ging er dabei an Frauen, vier erhielten ihn alleine, drei mit einem, vier mit drei Männern zusammen.

Eine weitere Beobachtung der unterschiedlichen Wirkungen von Wissen ist die verschwindend kleine Anzahl an Frauen, die in ‚untypischen‘ Fächern nicht nur einen Erstabschluss, sondern auch eine wissenschaftliche Karriere anstreben. Die *Identifikation*, die Grundlage einer weiterführenden Karriere mit einer Wissenschaft, die traditionell einseitig geschlechtsspezifisch besetzt ist, kann sich für das andere Geschlecht als schwierig, zumindest nicht als selbstverständlich erweisen⁵⁵, wie ich in Kapitel 6.1 (*Wissen als zu Erreichendes, Wissen als Identifikation*) weiter ausführen werde. Meine Interviewpartnerin Regula K. ist sich beim Erzählen ihrer Bildungsbiographie dessen bewusst und kann sich auf diese Weise auch erklären, wodurch gewisse ihrer Entscheide und Handlungen begründet worden sind.

„Das war eine sehr gute Zeit, diese vier Jahre in Z. Natürlich auch wieder in einem völlig männlichen Umfeld. Schon das Gymnasium, das habe ich gesagt, war männergeprägt – Lehrerinnen, da gab es keine, das gabs da nicht. An der ETH gab es auch keine Professorinnen und wir waren in einem Jahrgang von 80 Studierenden – das war paradisisch damals – an der Abteilung 5 Frauen.“ (Interview mit Regula K., 15)

„Im Institut, in dem ich gearbeitet habe, war das überhaupt kein Problem. (...) Wir hatten relativ viele Frauen im Institut, die dort gearbeitet haben, Wissenschaftliche oder auch Assistentinnen und auch in der Anatomie, die im gleichen Haus war, war der Professor eigentlich sehr offen. Ein Umfeld, in dem ich mich gut bewegen konnte. Kritisch wurde es einfach im Bereich der Medizin. (...) ...dass die Medizinische Fakultät, an der ich habilitiert hatte, alles andere als frauenfreundlich war. Es war eine absolute Katastrophe. Das Kollegium war mit wenigen Ausnahmen – es gab Ausnahmen, mein Professor war so eine positive Ausnahme – ausgesprochen frauenunfreundlich. (...) Die Medizin an Universitäten ist eine relativ starr hierarchisch geprägte Organisation und es ist ja heute noch so, dass an den Universitätsspitalern und an den medizinischen Fakultäten die Frauen praktisch keine Chance haben. Das ist ein closed shop, ihm wahrsten Sinn. (...) Und das hat mir dann den Entscheid, an der Uni auszusteigen, doch auch noch sehr erleichtert. Ich hatte einfach keine Lust mehr, gegen diese Wand anzurennen. Ich habe wahrscheinlich einfach gedacht, ich will wieder einmal eine neue Wand, gegen die ich anrennen will... (lacht).“ (Interview mit Regula K. 36-37)

Das „Gegen-die-Wand-anrennen“ K.s kann hier gut als Wissen darum gedeutet werden, was eben diese Wand der „ausgesprochen frauenunfreundlichen“ Fakultät für die Wahrung der eigenen Identität bedeuten kann: K. kennt das „Umfeld, in dem ich mich gut bewegen kann“, weiss also, wie die Umstände sein müssen, damit sie sich wohl fühlt und sich entwickeln (eben bewegen) kann und zeichnet mit dem Bild der Wand, die ihre Bewegungsfreiheit empfindlich, vielleicht auch schmerzhaft („gegen die Wand anrennen“) deutlich die Einschränkung auf, die ihr an der Medizinischen Fakultät auferlegt werden. Es ist nicht ganz

⁵⁵ Und ohne diese Identifikation wird es ebenfalls ausserordentlich schwer sein, sich weiterhin hauptberuflich mit dieser Wissenschaft zu beschäftigen –insbesondere, da Wissenschaft heute nach aussen als mehr wahrgenommen wird als ein Beruf wie jeder andere auch: Der Nimbus hat diesbezüglich seinen Preis.

schlüssig aus ihren Aussagen zu erkennen, wie gross der strukturell-organisatorische Anteil an dieser Einschränkung war; K. stellt aber dezidiert fest, dass die Medizin als Disziplin, also als Wissen und Inhalt, ein „closed shop“ darstellt für Frauen, also Frauen explizit aus dieser Disziplin ausgeschlossen werden.

Als Versuch, solche Vergeschlechtlichungen von Wissen zu erklären, werde ich im Kapitel 6 (*Das Unternehmen Universität: Sondierung des Hintergrunds*) der Frage der geschlechtlichen Prägung des Wissens und dessen Rolle in der Sozialisation kurz nachgehen⁵⁶. Wenn die Aussage gemacht wird, dass gewisse Fächer einer sogenannten ‚Feminisierung‘⁵⁷ unterliegen (schon dieser Begriff sagt aus, dass der Urzustand maskulin war!), wird die Frage relevant, ob denn aufgrund dieser Ursachenforschungskette Wissensbereiche als generell geschlechtlich konstruiert bezeichnet werden können. Auch hier muss von einem einseitig geprägten Wissen ausgegangen werden, und trotzdem scheinen die Schwellen zur Wahl dieser Fächer nicht so hoch, wie bei den anderen Fächern. Gibt es da mehr Vorbilder? Ist Biologie das Schwellenfach zwischen ‚harten‘ Naturwissenschaften und Sozialwissenschaften? Hat die Lehrerinnen- und Lehrerbildung etwas mit dem weiblichen Lebensentwurf zu tun? Sind das Tendenzen, Einfallstellen?

Grundsätzlich gehe ich davon aus, dass die Wertung der *Art* des Wissens eine hohe Relevanz hat bezüglich der Fächerwahl. Auch die Wertung des Wissens in ‚wichtiger‘, ‚weniger wichtig‘, ‚bedeutender‘ und ‚weniger bedeutend‘ ist sicher nicht geschlechtsneutral: So rangiert das Erfahrungswissen unter dem angeeigneten Fachwissen (und Erfahrungswissen wird tendenziell eher der ausserberuflichen, also rollen-traditionell der weiblichen Lebenswelt zugeordnet), Wissen aus Schriften anerkannter und bekannter Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler bedeutet mehr als Wissen aus unbekanntem Büchern (und wieviel anerkannte und bekannte Wissenschaftlerinnen gibt es im Vergleich zu den Wissenschaftlern, wer hat wie beeinflusst, dass eine Wissenschaftlerin anerkannt und ihr Buch berühmt wird?). Genauso werden Kompetenz und Methode auch eingereiht: Sozialkompetenz liegt ansehensmässig unter Fachkompetenz, harte Empirie gilt als zuverlässiger als ‚weichere‘ Forschungsmethoden etc. Für eine erfolgreiche (akademische) Karriere höchst relevant wird die Wertung des Wissens auf der Ebene der höheren Qualifikation. Indiskutabel scheinen die Indikatoren, die

⁵⁶ Diese Rückführung der Vergeschlechtlichung auf sozialisationsbedingte Abläufe ist Grundlage für weiterführende Überlegungen bezüglich geschlechtergerechter Didaktik, Koedukation vs. Seedukation, Mädchengymnasien und Frauencolleges etc.

⁵⁷ Damit wird jedoch üblicherweise in einem ersten Schritt lediglich der erhöhte Anteil des weiblichen Geschlechtes bei den Studierenden gemeint und nicht die Inhalte des Faches, z. B. bei der Psychologie, der Biologie, der Veterinärmedizin, der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

eine Wissenschaftlerin oder einen Wissenschaftler qualifizieren: Die Anzahl Publikationen, die Anzahl Zitationen in bedeutenden Zeitschriften, die Anzahl Gutachten, der Bekanntheitsgrad in einschlägigen wissenschaftlichen Kreisen etc. Diese Indikatoren sind letztlich quantitativ, der Qualitätsanspruch wird delegiert an die Publizisten, die Zitierenden, die Auftraggeber. Aus welchem Grund gewisse WissenschaftlerInnen mehr, andere weniger zitiert werden, sei dahingestellt: Mögliche Gründe sind neben qualitativen Ansprüchen sicher auch ein gutes Netzwerk, die Beziehung zu den wichtigen Zeitschriften, der Absatzmarkt, das Interesse der Heimuniversität, politisch relevante Fragestellungen etc. Auch auf dieser Ebene muss deshalb die Frage gestellt werden, inwiefern die *qualitative* Beurteilung einer Wissenschaftlerin oder eines Wissenschaftlers von geschlechtlich geprägten Vorstellungen um die Wissensqualität ausgeht, ja ausgehen muss. Denn es gibt bis heute offensichtlich keine annehmbaren Alternativen, um die Qualität einer Wissenschaftlerin, eines Wissenschaftlers zu beurteilen, als die Anzahl der Publikationen und Zitationen zu erheben⁵⁸. Diese Wertungen wiederum haben ihren Einfluss auf das Wissen, die Fächer und deren Vermittlung. Auch hier spielt eine Koppelung zwischen *Rangierung* und *Inhalt*, die so eng ist, dass ein Dazwischenkommen aussichtslos scheint. Dieser Kreislauf ist in sich geschlossen und nährt sich aus sich selber, denn so und nur so kann er sich am Leben erhalten in dieser Qualität.

Wichtig ist, sich des Umstandes bewusst zu werden, dass Wissensgeneration und Wissensverbreitung in ihrer Eigenschaft und in ihrer Wirkung nicht per se geschlechtsneutral sein können – wie auch keine andere Denk- und Handlungsweise heute geschlechtsneutral sein kann. Diesen Ansatz werde ich in Kapitel 6 (*Das Unternehmen Universität: Sondierung des Hintergrunds*) darlegen.

⁵⁸ Bei Berufungen von ProfessorInnen wird dieser Indikator jeweils nach aussen getragen, wenn die Frage gestellt wird, warum der Mann der Frau vorgezogen wurde: Er hat mehr und in einschlägigeren Zeitschriften publiziert.

4.2 DIE STRUKTUREN

„Die Gleichstellung von Männern und Frauen kann nicht in den institutionellen Strukturen gelingen, die ihrem Zuschnitt nach auf die Ungleichstellung bezogen sind.“ (BECK 1986, S. 201)

Ich halte die Diskussion der universitären Strukturen bewusst auf einer hohen Abstraktionsebene. Dies einerseits aus Gründen der Verallgemeinerung (wenn ich von *der Universität* rede, meine ich keine spezielle Universität, sondern die feststellbaren Tendenzen an vielen Hochschulen) und andererseits, weil ich auf eine engere Definition des Bereiches ‚Strukturen‘ verzichte.

Die Organisation Universität ist eine besondere, denn sie gründet auf Strukturen und Kommunikationsabläufen, die vielfach informell entstehen, sich nach Interessen einzelner Mitglieder richtet und dank des hohen Stellenwertes von wissenschaftlichen Netzwerken oftmals Entscheidungsfindungen ausserhalb der offiziellen Gremien ermöglichen. WOBBE spricht denn auch klar von „Fremden, die zu Beginn des Jahrhunderts in Deutschland die Bühne der Wissenschaft betreten“ (WOBBE 1997, S. 11, zit. Nach ENGLER 2000, S. 122): Fremd waren die Frauen, weil es bisher keine gegeben hat in der universitären Welt, aber fremd waren auch die Umgebung, die Organisation, die Strukturen eben für die Frauen. Das „Selbstverständnis der Professoren“, wie es ENGLER bezeichnet, ist Ursprung für die Produktion und Aufrechterhaltung dieser strukturellen Fremdheit für Gruppen, die (noch) nicht integriert sind. Denn, so ENGLER, solange davon ausgegangen wird, dass die „Welt der Wissenschaft von Persönlichkeiten bewegt wurde und wird“ (S.145), werden die Strukturen entsprechend dem „sozialen Spiel“⁵⁹ für die Machterhaltung und –vergrößerung dieser Persönlichkeiten erhalten bleiben.

Für Gruppen, die neu in das System eintreten, wird es nun entweder die Möglichkeit geben, bei diesem Spiel mitzumachen – wobei ENGLER die Rolle der Frauen nur darin sieht, die *Männer* zu lieben, die Machtspiele spielen – oder aber beim Spiel nicht mitzumachen, indem sie die *wissenschaftliche Arbeit* lieben. In diesem zweiten Fall werden sie jedoch durch die heutigen Strukturen keine Unterstützung erhalten, sie sind für diese zweite Art der Integration ungeeignet. So schildert auch meine Interviewpartnerin Gertrud E. einen nicht unwesentlichen

⁵⁹ Die Metapher ‚Spiel‘ ist bei BOURDIEU ausgelehnt, auch das Spiel aus Abläufen besteht, die nur von den Mitspielenden sanktioniert sind, Inklusion oder Exklusion also vom Entscheid abhängt, die Spielregeln weiteren Gruppen mitzuteilen. Mehr dazu in Kapitel 4.2.1 *Verdeckte Spielregeln in den universitären Strukturen*. Daneben gibt es aber auch Spiele, die keine klaren Spielregeln haben, die nur über das soziale Handeln so weitergeführt werden.

Karriereschritt als Einladung zu einem Spiel (sie hat diese Terminologie auch übernommen!), als ein arrivierter Wissenschaftler sie in sein Forschungsteam aufnimmt:

„Er hat mir davon erzählt und hat gesagt: Komm doch mal zu uns und schau, ob dir diese Forschung gefällt! Und da das Angebot gerade so im rechten Moment gekommen ist, habe ich gedacht, ja warum nicht, und habe gesagt: Ja gut, dann komme ich mal, dann können wir nachher weiter schauen. Aber nicht eigentlich in der Absicht jetzt eine Karriere in der Forschung zu machen.“ (Gertrud E. 28)

Entsprechend der Diskussion, unter welchen Gesichtspunkten ich ‚Strukturen‘ in der Folge untersuchen werden, subsumiere ich darunter all dies, worin die universitäre Realität für Aussenstehende respektive Studierende besteht und die nicht direkt einer einzelnen handelnden Person zugeschrieben werden kann: Es sind dies Resultate aus *agreements*, kollektiven Entscheidungen, Gewohnheiten, gesetzlichen Vorgaben etc. Darunter fallen Studienpläne, Berufungsverfahren, Raumeinteilung, Administrations- und Führungsfragen, Sprechstunderegeln, Bibliotheksöffnungszeiten, Mensa-Preise, Supportangebote und Vieles mehr. Im Wissen um die Geschichte, der zum Teil über Jahrzehnte hin entstandenen Abläufe und Regelungen wird die Diskussion dieser Eckpfeiler einer jeden Universität nicht in die Details gehen, sondern das Hauptaugenmerk auf die *Einbettung, Legitimierung und Wirkungen* dieser strukturellen Merkmale innerhalb der Organisation richten.

4.2.1 GLEICH ODER EBEN ANDERS? DIE POSITIONIERUNG DES DIFFERENZDISKURSES IN DER ORGANISATION

Der Gleichheits- oder Differenzdiskurs wird ausserhalb der feministischen Theoriediskursen mit Vorliebe auf der Ebene der sozialen Gruppe diskutiert: Frauen lernen anders, Frauen reden anders, Frauen führen anders, Frauen schreiben anders. Die Strukturebene oder die Organisation, worin eine Gruppe der Benutzenden sich so anders verhalten soll, ist von der Fragestellung selten tangiert und kann meistens ihren Status der Geschlechtsneutralität beibehalten.

Diese Situation erkläre ich mir folgendermassen: Das Verharren in der Geschlechter*differenz* auf der Ebene der sozialen Gruppe schliesst das kritische Hinterfragen von Machtstrukturen beinahe aus. Erklärungen für das Ungleichgewicht der Geschlechter in leitenden Positionen (nicht nur an der Universität), die Geschlechterdifferenz als Grund, Erklärung und Theorie anführen, beharren letztendlich im Status quo. Mit dem Standpunkt des ‚weiblichen‘

Führungsstils wird in einem ersten Punkt impliziert, dass dieser Führungsstil als weniger geeignet oder aber gerade geeigneter, auf jeden Fall als neu, fremd, eingeschleust und gerade darum Grund für die Ungleichheit ist. Erst in einem zweiten Schritt (bestenfalls) wird dann die Frage nach der Adaption dieses ‚Anderen‘ in den gegebenen Strukturen gestellt. Und auch hier ist der Scheideweg eigentlich nur in die eine Richtung gut ausgeschildert. Nämlich in die Richtung des Ratschlages: Wie bringen Sie Ihren weiblichen Führungsstil am wirkungsvollsten ein? (In die vorgegebenen Strukturen selbstverständlich!). In der Beantwortung dieser Frage machen sich die Personalbüros und Beratungsfirmen die attraktivsten und spannendsten Workshops für Führungsfrauen streitig. Der andere, weniger begangene Weg wäre dann derjenige der Frage nach dem Charakter derjenigen Strukturen, welche einen anderen Führungsstil eben als anders aber gleichwertig erscheinen lassen können und Raum für das Einbringen des Anderen gewähren. Und nach einem nochmaligen steilen Aufstieg erst kann über diese Route die Machtfrage als Kriterium erreicht werden. Das *Gleichheits*postulat hingegen nimmt als Massstab das gegebene (männliche) Vorbild und kann so die Relevanz der individuellen Selbstbestimmung und somit auch der Individualität überdecken. Die Feststellung vor einigen Jahren, dass Fachhochschul- und technischen Universitätsabgängerinnen besonders von Arbeitslosigkeit betroffen sind⁶⁰, hat Erstaunen in den betroffenen und interessierten Kreisen ausgelöst: Ausgerechnet diejenige Gruppe, die doch besonders begrüsst, gefördert und als gleich erachtet wurde, ist am meisten von der Arbeitslosigkeit betroffen ist, nämlich die Frauen, die einen frauenuntypischen Studiengang absolviert hatten. Die Massnahme, Frauen in bisher männliche Domänen aufzunehmen, ihnen Orte zu öffnen, die bislang für sie schwierig zu erreichen waren, hat offensichtlich nur gerade die Wirkung, dass Frauen neu eben an diesem Ort aufgenommen werden⁶¹. Diese selbe Diskussion erschöpft sich scheinbar nie in den immer wieder aufflammenden Koedukationsdebatten: Wenn Mädchen und Frauen in erster Linie als gleich wie Knaben und Männer erachtet und vor allem ‚behandelt‘ werden, werden Defizite generiert, die vor der ausdrücklichen Gleichbehandlung so nicht vorhanden waren und offensichtlich auch nicht durch gezielte Förderung (im Sinne einer expliziten Aufforderung, sog. männlich geprägte Ausbildungen zu wählen) kompensiert werden⁶². Auch da ist der Schritt zu der Frage nach der

⁶⁰ Siehe Kapitel 4.1 *Die Inhalte*.

⁶¹ ROGGER 1999 beschreibt in ihrem Buch *Der Doktorhut im Besenschränk: das abenteuerliche Leben der ersten Studentinnen – am Beispiel der Universität Bern* das selbe Phänomen, nachdem die ersten Frauen im letzten Jahrhundert zu gewissen universitären Studien zugelassen wurden: Es war zwar möglich, Jurisprudenz zu studieren, eine Bewilligung jedoch, den studierten Beruf ausüben zu können, wurde verweigert.

⁶² Die Technikferne der Mädchen und Frauen wird oft auf die unterschiedliche Herangehensweise von Mädchen und Knaben an die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer zurückgeführt, was insbesondere in der Schweiz stark ausgeprägt ist (TIMSS-Studie). Untersuchungen im Rahmen der Koedukationsdiskussion ergeben

Struktur, worin denn gefördert wird, frühestens an zweiter Stelle, meist aber viel weiter hinten oder geradezu inexistent⁶³.

Der Ansatz der Gleichheit oder Differenzfrage als eingleisige Angehensweise und Methode kann folglich die Relevanz der Strukturfremdheit überdecken. Die Gefahr, dass damit lediglich vordergründige, gleichsam kosmetische Eingriffe begangen werden, ist gross. Diese Behauptung kann mit den Wirkungen der Gleichstellungsarbeiten an den schweizerischen Universitäten untermalt werden: Nach den ersten Wirkungsjahren war für alle Gleichstellungsstellen klar, dass die Gleichstellungsarbeit an der Organisation Universität nur dann nachhaltig sein kann, wenn flächendeckend und stetig in den *Strukturen* selber gewirkt werden kann: Die konkrete Förderung der Frauen mittels besonderer Angebote und Kurse ist zwar auch ein Standbein, aber für die tiefergehende und nachhaltigere Wirkung bei weitem nicht mehr das wichtigste.

4.2.2 VERDECKTE SPIELREGELN IN DEN UNIVERSITÄREN STRUKTUREN

Vom Moment an, wo für die Belegung der Gleichstellungsbemühungen der Universitäten der Anteil Studentinnen nicht mehr alleine aussagekräftig ist, sondern der bildungspolitisch und volkswirtschaftlich besorgniserregende *gender gap* als Beweis für zu zögerlich greifende Gleichstellungsmassnahmen zitiert werden muss, wäre die Diskussion über Strukturen unausweichlich – nicht nur in Gleichstellungsbüros und an Genderkongressen.

Die Thematisierung des Verhältnisses von Geschlecht und Organisation sollte auf allen Ebenen die Überzeugung einer vermeintlichen Geschlechtsneutralität von Institutionen oder Organisationen ablösen. Diese Forderung ist eigentlich folgerichtig, wenn bedacht wird, dass nunmehr die Hälfte aller ‚Kundinnen‘ und ‚Kunden‘ an den Universitäten weiblichen Geschlechts sind: Eigentlich machen ja die Teilnehmenden, die Mitglieder einer Organisation das Funktionieren der Organisation aus und bei verändertem KundInnensegment müsste die Organisationsentwicklung entsprechend angepasst werden.

Inwiefern Universitäten aber als in sich geschlossene Organisationen, welche „Entscheidungen aus Entscheidungen produzieren“ (LUHMANN 1997, S. 830), des Überdenkens der Strukturen überhaupt fähig sind, sei dahingestellt. Denn, so LUHMANN, in

jedoch immer wieder, dass die Mathematik- und Technikferne bei Mädchen, welche Seedukation genossen haben (besonders wichtig während der Mittelschulzeit), nicht in diesem Ausmasse vorhanden sind und auch die Studienwahl von jungen Frauen aus Mädchengymnasien weniger einseitig ausfällt (siehe z.B. GRÜNEWALD).

⁶³ Vgl. hierzu BREITENBACH 2002.

der Entscheidung selber „liegt zugleich ein Moment struktureller Unbestimmtheit“, welche mit jeder weiteren Entscheidung reproduziert wird. LUHMANNs Analyse der Entscheidungssituation ist kategorisch: „Ein Entscheidungssystem lebt, könnte man sagen, im Blick auf weitere Entscheidungen von selbsterzeugter Unbestimmtheit, und dieses Moment geht in die operative Schliessung des Systems ein.“ Wenn diese Aussage auch für die Universität als Entscheidungsorganisation gilt, zeigt die Aussage LUHMANNs, dass „Mitgliedschaften durch Entscheidungen begründet werden und das weitere Verhalten der Mitglieder in Entscheidungssituationen von der Mitgliedschaft abhängt“ die Schwierigkeit auf, als ‚neues‘ oder ‚anderes‘ Mitglied in ein sich aus sich selber regenerierendes System eintreten zu können. Oder bildlich gesprochen: Solange für das Rücken von Stühlen immer das selbe Mobiliar benutzt wird, ist ein wirkliches Ummöblieren für andere oder neue Ansprüche schwierig zu erreichen – insbesondere wenn, wie LUHMANN impliziert, das System operativ in sich geschlossen ist und die Reproduktion stetig auf den wiederum selber erarbeiteten Resultaten basiert.

Es könnte nun eingebracht werden, dass der hochschulpolitische Wandel – der idealerweise Reformen vom input-orientierten zum output-orientierten Führungs- oder Steuerungssystem nach sich zieht – eine Organisationsentwicklungsmassnahme ist, um der Geschlossenheit des Systems ‚Universität‘ zu begegnen. Auch die vermehrte strategische Planung und der Einsatz für systematische Verbesserungen innerhalb der Organisation Universität und gegenüber der geldgebenden Öffentlichkeit können als Zeichen für Öffnung gedeutet werden. Ich gehe jedoch davon aus, dass diese Massnahmen nicht als wirkliches Ummöblieren in der Frage der Struktur verstanden werden sollten: Sie sind zu einem grossen Teil durch die Öffnung des wissenschaftlichen Feldes und die gleichzeitige Knappheit der Ressourcen ausgelöst worden⁶⁴.

Eine Hochschulreform mit Wirkung gegen innen muss sich tatsächlich für die organisationsinternen Abläufe interessieren, welche den Beteiligten oftmals nicht bewusst sind, aber hinsichtlich der Vergeschlechtlichung der Organisation grundlegende Bausteine sind. ENGLER (2000) vergleicht diese nach BOURDIEU mit dem Spiel⁶⁵, das Regeln aufweist, die nicht allen Mitspielerinnen und Mitspielern bekannt sind. Auf das universitäre Leben zugeschnitten bedeutet das, dass neben den reglementarisch und gesetzlich festgelegten Anforderungen und Massstäben noch andere, nicht verschriftlichte und oftmals auch nicht

⁶⁴ Aber diese Massnahmen können durchaus *genutzt* werden: Vgl. ROLOFF 1998, welche die Chance der Hochschulreform für gleichstellungsbezogene Reformprozesse schildert.

⁶⁵ Siehe auch Kapitel 4.2.2 *Verdeckte Spielregeln in den universitären Strukturen*.

mündlich tradierte Regeln bestehen, die einzuhalten für das Vorwärtskommen unerlässlich sind.

Das Sichzurechtfinden in diesem 'Spiel' Universität ist nun aber eng verbunden mit dem Selbstverständnis der Akteurinnen und Akteure, dass sie zu diesem Spiel gehören und auch das *Recht* haben, sich zu beteiligen. Es reicht deshalb aber nicht, aussenstehende Noch-Nichtmitspielerinnen einzuladen, am Spiel teilzunehmen, wenn die selbstverständlich Mitspielenden die Regeln nicht vollständig kommunizieren können oder wollen. Es reicht auch nicht, das Selbstverständnis der Noch-Nichtmitspielenden zu fördern und sie zu ermutigen, im Spiel mitzumachen, wenn die Entscheide, welche Regeln wann und warum gelten sollen, oftmals unbewusst oder aber aufgrund vorhergehender Spielabläufe gefällt werden. Diese Tatsache hat meine Interviewpartnerin Renate T. schmerzlich erfahren müssen, als sie bei der Bewerbung um einen Lehrstuhl gemerkt hat, dass die Ablehnung ihrer Kandidatur nicht im Zusammenhang mit den fachlichen Anforderungen stand, sondern durch das politische Umfeld beeinflusst war:

„Man hat versucht, das auf die fachlichen Qualitäten zu drehen. (...) An sich ist es aber um den Feminismus gegangen, die feministischen Ansätze, die ich mir seit 1983 selber erarbeitet habe, mit den ersten Büchern, die in diesem Bereich herausgekommen sind. Dann habe ich in meiner Arbeit sehr viele feministische Ansätze miteinbezogen. (...) Und feministische Frauen wollen sie ja bis heute nicht, also sie machen alles, um das irgendwie verhindern zu können.“ (Interview mit Renate T., 39)

Auch Judith S. musste erkennen, dass politische Umstände die fachliche Qualifikation ohne weiteres untergraben können:

„Er hat mir gesagt: ich habe noch nie etwas von dir gelesen, ich will auch nichts von dir lesen, du bist einfach mit den falschen Leuten befreundet, darum kommst du hier nicht hin. Auf dieser Ebene ist das gelaufen. Das waren einfach die politischen Konstellationen.“ (Interview mit Judith S. 34)

Christa K. erlebte sich als Opfer des Arbeitsmarktes und stellte erst zu diesem Zeitpunkt fest, dass die universitären Anforderungen an eine Lehrstuhlkandidatin die wirtschaftlichen und organisatorischen Gegebenheiten schlicht totschweigen: Die Qualifikation einer Habilitation befreit niemanden von der Abhängigkeit von der Organisation und deren AkteurInnen, die rechtlichen Regelungen der Zulassung sind nur ein Teil der tatsächlichen Zulassungsvorgaben:

„Das ist halt auch arbeitsmarktabhängig, ohne freien Lehrstuhl geht da einfach nichts. Es geht vor allem darum, ob man, wenn man selber schon eine Habilitandin oder einen Habilitanden hat, wo man sich verpflichtet fühlt, dass man für sie oder ihn sorgt, dann schnallt man sich nicht noch jemanden zusätzliches an.“ (Interview mit Christa K. 69)

Dass – an der Universität wie auch anderswo – die Auslegung der rechtlich festgehaltenen Regelungen je nach Situation und Interessen anders ausfallen kann, hat auch Eva Z. erfahren. Auch dies ist eine Spielregel, die so nicht bekannt ist:

„Ich habe mich vor Amerika bereits zweimal auf einen Lehrstuhl beworben. Einmal in G., das wäre die Nachbarsuniversität gewesen, das wäre ganz einfach für die Familie gewesen. Dort war ein anderer Professor von unserem Institut der Vorsitzende der Berufungskommission und ich bin im Vorverfahren ausgeschieden, weil ich da noch nicht habilitiert war. Der Gesetzestext heisst, Habilitation oder gleichzuhaltende Eignung: Wenn man das ein bisschen rigider handhabt, heisst das Habilitation – und ich war noch nicht habilitiert. Es haben zwar alle gewusst, ich bin so gut wie fertig, aber ich bin aus formalen Gründen rausgeflogen.“ (Interview mit Eva Z., 24)

Die Frage nach den Spielregeln und deren Anwendung wird die Frage nach der Definitionsmacht, nach dem Recht der Regelerstellung, nach dem (unbewussten) selbstverständlichen Anwenden der Regeln mit sich ziehen. Diese Frage wird vielleicht unabhängig von Geschlecht auftauchen, aber nicht geschlechtsneutral oder gleich für alle sein: Denn diese Frage muss gestellt werden, weil im Spiel ‚Universität‘ die *eine* Geschlechtergruppe Regeln *für alle* aufgestellt und dank des aus sich heraus reproduzierenden Systems aufrecht erhalten kann und so das andere Geschlecht offensichtlich aus bestimmten Teilen des Spieles massgeblich fernhalten kann⁶⁶. Diese Regeln wurden *vor* der Geschlechterfrage an den Universitäten aufgestellt, sind also Grundlagen für die Ungleichstellung der Geschlechter, weil sie nämlich gar nicht anders können. Konsequenterweise müssten also für die tatsächliche strukturelle Öffnung der Universitäten für beide Geschlechter die Spielregeln in ihrer Ganzheit aufgelöst werden und die Grundsätze neu niedergeschrieben werden, öffentlich und transparent, damit die Strukturen in ihrem Wirken und ihrer Symbolik greif- und wandelbar werden⁶⁷.

Dabei muss aber beachtet werden, dass die Spielregeln nicht nur das Spiel regeln, sondern auch Grundlage sind für das Selbstverständnis der Spielenden, um am Spiel teilnehmen zu können: Weil sie Trägerinnen und Träger der (unbewussten) Regeln sind, weil sie Ausführende der Regeln sind, über die Regeln wachen und bei Bedarf die Regeln anpassen, sind sie legitimiert dazu, die bekannten Abläufe und Vorgaben immer wieder aus sich heraus zu generieren (*gender doing*). Dieses Selbstverständnis besteht im Wesentlichen aus der Macht der Definition, der Strukturbestimmung. Und genau deshalb ist es so schwierig, auf die Frage der Geschlechtergerechtigkeit der Strukturen eine aufrichtige Antwort zu erhalten:

⁶⁶ Erwähnt soll hier werden, dass natürlich neben der weiblichen Nutzerinnengruppe auch weitere, nicht definitionsmächtige Gruppen auf die selbe Weise ausgeschlossen werden (Behinderte, Männer und Frauen mit Familienpflichten, Ausländerinnen und Ausländer, Personen, die anderen Religionen angehören etc.).

Neben der Vermutung, dass es aus den oben dargelegten Gründen für die direkt Beteiligten tatsächlich schwierig ist, über ihre eigenen Regeln zu sprechen, ist wohl auch das persönliche Engagement für diese Fragestellung nicht immer da: Denn diese Frage thematisiert Macht und die Beteiligung daran. Ein weiterführender Ansatz, um die Vielschichtigkeit dieser Thematik analysieren zu können, ist die Habitus-Theorie BOURDIEUs, auf die ich im Kapitel 7.3 (*Prozesse: Autorität als Entscheidungs- und Handlungsgrundlage*) eingehen werde.

Ohne die Thematisierung der Gestaltung der Strukturen, wie sie sich den ‚Kundinnen‘ und ‚Kunden‘ der Universität offenbaren und was sie so auch bewirken, wird es nicht möglich sein, aufrichtig und handlungsoffen auf Bedürfnisse der ‚Kundinnen und Kunden‘ und letztlich der Gesellschaft einzugehen. Damit muss aber auch die Frage nach der Macht gestellt und die Definition von Spielregeln einer genderzentrierten Analyse unterworfen werden. Das wird nicht von heute auf morgen gehen, ist aber Voraussetzung für *excellence* an den Hochschulen. Mit *excellence* bezeichne ich hier in Anlehnung an den ETAN-Bericht die Qualität einer Universität, die sich auf allen Ebenen und in allen Bereichen als hervorragend zeigt – unter anderem durch die angemessene Vertretung beider Geschlechter auf allen Stufen:

„The report reviews the position of women in science and technology. It concludes that the under-representation of women threatens the goals of science in achieving excellence, as well as being wasteful and unjust.“ (S. VIII)

Ich distanziere mich damit bewusst von der gängigen Definition von *excellence*, wie sie etwa der Präsident des Schweizerischen Wissenschafts- und Technologierates, Prof. Schatz, anwendet. Er spricht von Exzellenz als „die ungewöhnliche Leistung eines ungewöhnlichen Talents“, als die „herausragende Leistung der Besten“. Er ist überzeugt davon, dass nur *excellence* in diesem Sinne zu einer wissenschaftlichen Bedeutung führt: „Wenn die Schweiz in Forschung und Innovation weltweit führend bleiben will, muss sie ihre besten Köpfe gezielt fördern.“⁶⁸

Nach dem Bericht der europäischen Kommission zur Gleichstellung der Geschlechter an den europäischen Hochschulen (ETAN-Bericht) greift diese *excellence*-Förderung zuwenig, ja driftet bezüglich der Genderfrage in die falsche Richtung, weil die individuelle Förderung der „besten Köpfe“ heute die Frage der ungleichen geschlechtlichen Verteilung bei den „besten Köpfen“ nicht berücksichtigen würde. Darum müssen nach dem ETAN-Bericht nicht nur die Qualifikationen der Individuen (Lehrende und Forschende) beurteilt werden, sondern alle

⁶⁷ Und damit meine ich sicher mehr als ein neues Universitätsgesetz: Es geht um die Spielregeln der gesamten scientific community.

unterstützenden Prozesse, Abläufe und Strukturen der Hochschule müssen qualitativ hochstehend sein. Eine *excellence* in diesem Sinne ist für eine Organisation wie die Universität und deren Exponentinnen und Exponenten nur erreichbar, wenn Transparenz über Entscheidungen, Definitionen und Macht gewährleistet und für alle erreichbar ist.

⁶⁸ G. SCHATZ 2003, Artikel in der Neuen Zürcher Zeitung.

4.3 DIE PROZESSE

„In dem Prozess der Aneignung des Systems und nicht in den Merkmalen von Personen werden wir die Entstehung von Geschlechterunterschieden suchen müssen.“ (HAGEMANN-WHITE 1984, S. 90)

Ein Universitätsstudium als Prozess bedeutet nicht lediglich Erweiterung des Wissens und Aneignung des wissenschaftlichen Arbeitens. Das Universitätsstudium bedeutet auch – und vielleicht sogar in einem grösseren Ausmass – Sozialisation, Akkulturation, Integration. Hier werden Netzwerke geknüpft und Bekanntschaften aufgebaut, die oftmals ein Leben lang von Bedeutung bleiben. Das Universitätsstudium kann der Beginn des Aufbaus eines eigenen *scientific networks* sein.

Ich verzichte darauf, die theoretischen und empirischen Untersuchungen über die Wichtigkeit von Netzwerken hier zu erläutern⁶⁹ und gehe davon aus, dass der Stellenwert der Netzwerktaetigkeit, das Sicheinbringen in Gruppierungen aus dem selben Fach oder mit dem selben Interessenshintergrund als unverzichtbar für eine wissenschaftliche Karriere anerkannt wird (das gilt selbstverständlich auch für alle anderen Karrieren, aber für die Karrieren ist die Relevanz um so höher, deren Zugänge nicht verbindlich geregelt sind). Ich versuche in diesem Kapitel, die je verschiedenen Abläufe und Auswirkungen der universitären Bildungsprozesse zu schildern, um in Kapitel 6.3.2 (*Sozialisation statt Akkulturation*) dann auf deren Bedeutung für meine Forschungsfrage näher einzugehen.

Ich betrachte den universitären Weg als breiten Pfad, der jedoch rechts und links abgesteckte oder verborgene Parallelpfade – die Voraussetzung für nutzbare und fruchtbare Netzwerke – hat. Mit dem Öffnen der Tore der Alma Mater wurde der Weg für alle freigegeben – auch für Frauen. Aufgabe der Studierenden ist es, während ihrer universitären Wanderung von den abgesteckten oder verborgenen Parallelpfaden zu erfahren und herauszufinden, wie sie für sich persönlich den Zugang dazu finden und die Parallelpfade mit dem Hauptpfad zusammen nutzbar machen zu können. Denn je breiter der universitäre Pfad ist, desto weniger gross ist die Gefahr, vom Pfad gänzlich abzukommen, desto grösser ist die Chance, eine Abzweigung zu finden und zu nehmen. Die Universitäten wissen um die Komplexität der Pfadfindung und informieren meistens bereits die Studienanfängerinnen und Studienanfänger über das Vorhandensein der verschiedenen Parallelpfade, ohne dies jedoch als integralen und

⁶⁹ Siehe dazu z.B. HEMMATI (1996).

obligatorischen Bestandteil des Studiums aufzunehmen⁷⁰. Damit erhalten und behalten die unverzichtbaren Parallelpfade den Nimbus des Halboffiziellen, das aus eigener Initiative erarbeitet werden muss.

4.3.1 DER UNIVERSITÄRE WEG FÜR FRAUEN UND FÜR MÄNNER ⁷¹

Wie bereits weiter oben angenommen, gehe ich auch bei der Gestaltung dieser Welt der parallelen Pfade davon aus, dass sie vergeschlechtlicht ist: Die Geschichte der Universitäten ist von einer „asymmetrischen Geschlechterkultur“ (MÜLLER 1999) geprägt. MÜLLER versteht unter der asymmetrischen Geschlechterkultur den Zustand der ungleichen Machtverteilung bezüglich Prozessen und Ressourcen – in meinen Worten wäre das im Inhalt, in den Strukturen und in den Prozessen – zwischen den Geschlechtern: Die eine Geschlechtergruppe – meistens die Männer – können über die Ressourcen (Zeit, Geld, Ansehen, Strukturen und Leistungen der Arbeit) der anderen verfügen. Entsprechend dieser Asymmetrie ist auch das – wohl oftmals organisch und bei weitem nicht immer geplante – Einfügen und Anfügen von Parallelpfaden an und in den Hauptpfad des universitären Marsches standardisiert – nämlich bezüglich der Geschlechtergruppen asymmetrisch. Das ‚Hineinrutschen‘ in eine interdisziplinäre Publikationsgruppe als Hilfsassistentin oder die Begleitung des Professors an eine Tagung, um bei der Präsentation der Forschungsergebnisse behilflich zu sein oder die Organisation eines Kolloquiums, weil die Professorin nicht weiss, welche Räumlichkeiten geeignet sein können: Alle diese Nebenpfade sind nach dem Grundsatz begehbar, zum richtigen Zeitpunkt am richtigen Ort zu sein und die Ressourcen zu haben oder zu erhalten, den Weg auf einem dieser Nebenpfade weitergehen zu können. Dieses ‚Hineinrutschen‘ ist wohl auch der Grund dafür, warum die Frage nach dem Erfolg der Karriere oftmals mit ‚Glück‘ beantwortet wird: Der Umstand des wertvollen Netzwerkes, die Bekanntschaft mit einflussreichen Persönlichkeiten, die Anwesenheit an einschlägigen Kongressen wird – von Männern und von Frauen – schnell einmal unter dem Motto ‚es hat

⁷⁰ Z.B. Adressen von Verbindungen, Wissenschaftlichen Gesellschaften in Vorlesungsverzeichnissen, Ausschreibung von Stipendien an Anschlagbrettern, Publizierung von Tagungen und Kongressen in universitätsinternen Organen etc.

⁷¹ Die Differenzierung nach Geschlecht ist Bestandteil der Arbeit. Selbstverständlich gab es immer und gibt es immer mehr *Männer*, die den universitären Weg aus Gründen der Unvereinbarkeit mit dem eigenen Lebensentwurf nicht gehen können oder wollen resp. denen das Beschreiten des universitären Weges viel Mühe bereitet. Das deutet jedoch nicht darauf hin, dass die vorgeschlechtliche Prägung weniger relevanter würde, sondern dass nicht nur Geschlecht, sondern auch Status, Habitus und Position der Definitionsmächtigen nicht mehr allen heutigen Begehungswilligen entsprechen.

sich einfach so ergeben‘ abgehandelt, kann aber letztlich der Grundstein für eine erfolgreiche Karriere sein. Offensichtlich ist es jedoch kulturell noch nicht angebracht, dass Frauen genau gleich wie Männer dazu stehen, ihre informellen Kreise und Netzwerke bewusst und berechnend zu nutzen.

Ich gehe weiter davon aus, dass der Weg, das Ziel und die Nebenstrassen aufgrund der asymmetrischen Geschlechterkultur aus der Warte eines männlichen Lebensentwurfes geplant, gelegt und entstanden sind. Das Gehen auf diesem Weg heisst einerseits, entweder das vorgesehene Ziel zum eigenen zu machen, oder ein anderes Ziel zu formulieren, das über den vorgegebenen Weg erreichbar ist. Die Infragestellung des Weges als ganzes würde bedeuten, einen anderen Weg zu wählen, der zum selben Ziel führt: In der Schweiz ist dies ein heikles Unterfangen, denn die Auswahl an Hochschulen ist je nach Disziplin nicht sehr gross. An diesem Punkt wird die Diskussion um einen geschlechtergetrennten Wissenserwerb wieder einsetzen: Wie nachhaltig und sinnvoll jedoch auf Hochschulstufe die Seedukation ist, sei dahingestellt. Für die Tatsache, dass der oben geschilderte universitäre Weg nach wie vor für das Ziel der akademischen Spitzenposition die Hauptverkehrsachse ist und wahrscheinlich auch noch länger bleiben wird, ist sie irrelevant.

Frauen wird der universitäre Weg in rechtlicher Hinsicht gleich wie ihren Kommilitonen angeboten: Der Zugang ist geregelt, die Eingangsschwelle für alle gleich hoch und die Startbedingungen identisch (zu diskutieren bleibt auch hier die Frage, ob Startbedingungen und Zulassungen *tatsächlich* für alle gleich sind, wenn davon ausgegangen werden muss, dass auch sie vorgeschlechtlich definiert sind!). Der augenfällige Unterschied zeigt sich nun im Beschreiten dieses Weges resp. in der Bedeutung, die das Beschreiten des universitären Weges für Frauen und Männer hat. Während Männer einen Weg begehen, der aus der Sicht des männlichen Lebensentwurfes gelegt wurde und theoretisch ihr Bestreben lediglich darin liegt, sich in die Gegebenheiten einzufügen und sich sorgfältig Schritt für Schritt dem Ziel zu nähern, müssen Frauen das Gefüge erst einmal kennen lernen und erfahren, wie sie sich darin zu bewegen haben, um nicht vom Pfad abzukommen⁷², um dann erst mit einer erarbeiteten Ahnung um die Parallelpfade sich eine Spur zu legen, die sie persönlich als verfolgenswert und verfolgbar erachten, wie es Gabi R. schildert:

„Und dann habe ich dann relativ bald Umweltökonomie gemacht. Und das ist etwas, das da noch relativ neu war. (...) Das Einbeziehen von so Quergebieten wie Umwelt oder Gender, da hat es schon Kollegen gegeben, die so etwas gefunden haben, ja, ja... (...) Und dann habe ich das Umweltgebiet sehr sehr mathematisch (angegangen, D.S.) – ich war eine der Ersten, die die Bewertung der Umweltgüter mit den entsprechenden Methoden, harten, statistischen Methoden,

⁷² Als Illustration der in Kapitel 4.2.2 *Verdeckte Spielregeln in den universitären Strukturen* dargelegten Schwierigkeiten, die sich daraus ergeben, dass gewisse Vorgaben nicht explizit bekannt sind und kommuniziert werden.

gemacht habe – und dann haben sie gesehen, dass man die Umweltökonomie auch sehr streng wissenschaftlich machen kann.“ (Interview mit Gabi R., 34 und 46)

Dass der Parallelpfad erstmals als valable Alternative anerkannt werden muss – also auch die Wahl der Parallelpfade nicht beliebig ist – deute ich als weiteres Indiz für das Vorhandensein der verdeckten Spielregeln, die Wirkung des Habitus': Sobald scheinbare Beliebbarkeit erlaubt wird, verliert der Habitus seine Wirkung und Leitfunktion⁷³.

4.3.2 DER WEG NACH DEM ERSTABSCHLUSS

Für die Zielerreichung Erstabschluss selber ist diese Beobachtung, dass Frauen mehr Zeit und Engagement für die Recherche nach gangbaren Pfaden aufwenden müssen, offensichtlich nicht unbedingt vorbestimmend: Auch wenn die Ausfallquote bei den Studentinnen immer noch höher ist, liegt deren Studienerfolgsquote⁷⁴ nur noch um einige wenige Prozente unterhalb derjenigen der Männer. Die Suche nach Parallelpfaden ist offensichtlich auch als Startbedingung nicht hindernd, wie die immer höher steigenden Zahlen der Studentinnen aufzeigen. Die Lage verschärft sich erst dann, wenn der Pfad steiler wird, wenn die Frage beantwortet werden muss, ob dieser Weg weiterhin gangbar bleibt. Der Pfad ‚Doktorat‘ und spätestens der Pfad ‚Habilitation‘ können schwerlich mehr ohne Nebenpfade begangen werden, sie sind zu unwegsam und zu steil: Die Integration muss nun wissenschaftlich und sozial im Vordergrund stehen, damit die Institution das weitere Vorwärtsschreiten auf dem universitären Weg auch wahrnimmt und als solches sanktioniert – denn sie und niemand anders ist Wächterin des Ziels⁷⁵. Gertrud E. beschreibt ihren Weg nach dem Erstabschluss als scheinbar willkürliches Aneinanderreihen von Nebenpfaden:

„Er (ein befreundeter Mediziner, D.S.) war auch wieder so ein Sonderfall in der Medizin und hat eben von seiner Arbeit faszinierend berichtet, und daraufhin habe ich gesagt: Ich komme. Und dann bin ich in das T.-Spital gegangen, hatte natürlich keine blasse Ahnung von Forschung und so: ich hatte wirklich eine rein traditionelle klinische Ausbildung. Und dann hat er mir mal ein Riesenpack Publikationen gegeben und hat gesagt: Lies das mal. (...) Und dann habe ich da

⁷³ Siehe Kapitel 6.2 *Strukturen: Einpassung und Anpassung und die Präsenz am Ort.*

⁷⁴ „Der Indikator ‚Studienerfolgsquote UH‘ misst, wie viel Prozent der Studierenden, welche in einem bestimmten Jahr ihr Studium begonnen haben, innerhalb von zehn Jahren mit einem Lizentiat / Diplom oder einem nichtakademischen Diplom abgeschlossen haben. Die Studienerfolgsquote zeigt deshalb auf der einen Seite auf, in welchem Ausmass Studierende ihre Studien bewältigen und auf der anderen Seite wie effizient die schweizerischen universitären Hochschulen Studierende an das Lizentiat oder das Diplom heranführen.“ (Universitäre Hochschulindikatoren 2001, www.statistik.admin.ch)

⁷⁵ Illustriert kann diese Vermutung der Wichtigkeit der Integration mit der Tatsache werden, dass für den Entscheid, welche Dissertation oder Habilitation angenommen und welche abgelehnt wird, die jeweiligen Fakultäten zuständig sind: die Organisationseinheiten also, in deren Abhängigkeit die Studierenden bereits während der Qualifizierungsphase stehen.

gelesen, natürlich viel nicht verstanden, und Bücher beigezogen etc.“ (Interview mit Gertrud E. 29)

„Und dann habe ich mit diesem R.W. gearbeitet und er hat dann mal gesagt, für eine Forscherin ist dann auch ein Auslandsaufenthalt wichtig. Und dann ist in G. zu dieser Zeit ein Forscher gewesen, der uns einen Vortrag gehalten hat über seine Arbeit. Er war da in einem Sabbatical – er ist von Chicago gekommen – und als der diesen Vortrag gehalten hat, habe ich gefunden: Das würde mich jetzt interessieren. Und das war auch das Typische an dieser Zeit: Dann habe ich mit ihm gesprochen, habe gesagt, ob er mir eine Stelle hätte oder nicht. Dann hat er gesagt, ja um nach Chicago zu kommen? (...) Und ich habe gesagt: Ja, um nach Chicago zu kommen. Und er hat gesagt, ja, sofort, und hat mich angestellt.“ (Interview mit Gertrud E., 34)

Die Frage zu diskutieren, warum die Forscherin ihren Werdegang unter das Motto 'Glück gehabt' stellt, kann interessant sein und Aufschluss über die Selbstverständlichkeit der Karriere für sich als Frau (in den frühen 60-er Jahren) geben. Ich werde das hier jedoch nicht diskutieren, sondern lediglich die Tatsache, dass auch Gertrud E. sich ihre Parallelpfade, ihre Forschungserfahrungen selber gesucht und ihre Netze (erfolgreich, wie es sich später erwiesen hat) geknüpft hat.

Je breiter der universitäre Weg nun also dank erschlossenen Nebenpfaden wird, desto schneller werden die Barrieren für das Weiterschreiten geöffnet, desto mehr Absicherung ist vorhanden. Der Masstab für den Erfolg ist nur marginal normiert, er ist in erster Linie personenabhängig: Das Selbstverständnis der Institutionsvertreterinnen und –vertreter (siehe Kapitel 4.2 *Die Strukturen*) und der Grundsatz der Freiheit von Lehre und Forschung erlauben – wie die Resultate der Studie LEEMANN (2002) aufzeigen – erneut die oftmals nicht für alle bewusste und erkennbare Tradierung des Systems auch in der Förderung des Nachwuchses (*gender doing*).

Je näher das Ziel der hohen akademischen Qualifizierung kommt, desto offensichtlicher wird, was in den ersten Jahren des universitären Weges noch in weiter Ferne lag und deshalb eher diffus wahrnehmbar war: Weitergehen können nunmehr nur noch diejenigen, deren Weg breit genug ist⁷⁶. Sowohl das Ziel wie auch der Weg sind hier nicht mehr so klar in ihrer Strukturierung, in ihren Anforderungen⁷⁷ – vielleicht ist das so, weil sie noch weniger benutzt werden? Die Bezeichnung ‚Doktormutter‘ oder ‚Habilvater‘ illustriert die schlecht fassbare Rolle der Professorin oder des Professors, bei welchen die Weiterqualifikation absolviert wird: Die Studierenden werden in dieser Phase als direkt Abhängige vom ‚elterlichen‘ Wohlwollen ihrer Professorin oder ihres Professors wahrgenommen – ein ‚Wohlwollen‘, das sicherlich (dank vermehrten Rechtfertigungspflichten gegenüber Institution und Öffentlichkeit und

⁷⁶ Da berufe ich nicht auf die Augsburgs Studie in MACHA und Forschungsgruppe (2000).

⁷⁷ Und da meine ich weniger die reglementarischen Anforderungen, sondern viel mehr die ungeschriebenen Gesetze der mehr oder weniger geforderten Präsenz in der scientific community als Voraussetzung: Publikationen, Teilnahme an Kongressen, Referate, Kolloquien etc.

klarerer rechtlichen Vorgaben) nicht mehr so willkürlich ist wie in den Zeiten der professoralen Herrlichkeit, aber tendenziell immer noch spürbar und wirkungsvoll ist⁷⁸. Judith S. schildert diese Abhängigkeit rückblickend in verbindlicher und verständnisvoller Weise, hebt dabei aber sehr klar die Unterlassungssünden heraus:

„Sie (die Doktormutter) hat mich nachher betreut. Wobei sie unheimlich wenig pädagogisch war. (...) Sie war didaktisch nicht gut, war zwar sehr liebenswürdig, aber nicht engagiert für diejenige, die sie aufgezogen hat, sogar etwas zurückhaltend.(...) Im Grunde genommen hätte sie mich ja mal fragen müssen: Wie sieht eigentlich Ihre Zukunft aus? Ein Karrieregespräch wäre da eigentlich das Gegebene gewesen. Das wäre auch nicht indiskret gewesen, sie hätte auch fragen können, ob ich Kinder wolle oder was. Und das hat sie nie gemacht. Ich bin mir nicht ganz sicher, warum. Aber irgendwo hat sie das weggeschoben, glaube ich.“ (Interview mit Judith S. 19 und 22)

Christa K. hat diese Abhängigkeit ebenfalls erfahren und weist damit aber auf die grundsätzlichen Missstände der Organisationsstruktur hin: Auch hierbei handelt es sich um eine der Spielregeln, die so nicht oder wenigstens nicht offiziell kommuniziert werden:

„Ich bin dort nachher (nach einem abschlägigen Gespräch über die Möglichkeit, eine Förderprofessur anzutreten, D.S.) dort raus gekommen und habe gefunden, also eigentlich finde ich es nicht so toll, dass jedesmal, wenn ich aus diesem Seminar rauskomme, und es geht um mich, meine Zukunft, immer total deprimiert bin. Ja, da habe ich irgendwie gefunden: Will ich das eigentlich und was ist meine Zukunft: Weil das habe ich mittlerweile auch gemerkt: Wenn Sie promoviert sind, müssen Sie einen Professor haben, den das interessiert und der Sie fördert. Wenn Sie habilitiert sind, müssen Sie die Unterstützung eines Institutes haben, sonst haben Sie kein Brot. Und das hat sich dann auch gezeigt.“ (Interview mit Christa K., 67)

Es wird nun unumgänglich, sich dafür zu entscheiden, den universitären Standard - also die (ungeschriebenen) Vorgaben, die, wenn nicht Voraussetzung, so Erleichterung der Weiterqualifizierung bedeuten – wenigstens bis zur Erreichung des Ziels zu internalisieren. Das bedeutet eine Annäherung an den Lebensentwurf, wie er Vorlage für das Ziel und die letzte Strecke dazu ist: Konkret wird die Wahl zwischen Kindern und Karriere für Frauen scheinbar unumgänglich auf dem so gestalteten Weg, denn es sind diesbezüglich keine oder noch nicht gut begehmbare Nebenpfade gelegt worden⁷⁹. Frauen, die sich dieser Entscheidung bewusst entziehen – für den grösseren Teil der Männer ist es ja heute immer noch so, dass sie sich dieser Entscheidung nicht kulturell bedingt unterwerfen müssen – tun auch heute noch gut daran, mit einem gewissen Unverständnis des Umfeldes zu rechnen. Schwierig und für die Karriere bedrohlich wird es, wenn die Person, von der die Weiterführung der eigenen Karriere

⁷⁸ Unter anderem in den bereits mehrfach erwähnten verdeckten Spielregeln!

⁷⁹ Die Förderung der universitären Kinderkrippen auch mit Bundesgeldern ist eine Massnahme, um strukturelle Hindernisse zu mildern. Weit subtiler und daher schwieriger fassbar sind Vereinbarungshindernisse seitens der Institution Universität wie: Voraussetzung der uneingeschränkten Verfügbarkeit (Teilzeitprofessuren gibt es fast keine), Ignorierung der alltäglichen Aufgabenerfüllung, Abwertung des Alltagswissens und der Alltagserfahrung

in hohem Masse abhängt, mit dieser Verweigerung, sich zwischen Kindern und Karriere zu entscheiden, nicht umgehen kann:

„(...) Und wir haben dann also unser zweites Kind geplant und ich bin schwanger geworden und wie er (der Habilvater, D.S.) beim ersten so nett reagiert hat, bin ich also hingegangen und habe gesagt, ich krieg ein zweites Kind. Dann hat er gesagt, dann können Sie nicht mehr habilitieren. Dann habe ich gesagt, so sehe ich das eigentlich nicht, vielleicht langsamer und natürlich mit Unterstützung des Ehemannes. Nein, sagt er, das ist völlig ausgeschlossen. In Klammern: Mein Chef hatte vier Kinder! Dann habe ich gesagt, das sehe ich gar nicht ähnelnd, irgendwann werde ich mich schon habilitieren, es wird halt ein bisschen länger. Nein, das können Sie nicht machen. (...) Das waren halt andere Vorstellungswelten, wo er gelebt hat. Er hat sich das wirklich nicht vorstellen können, dass eine Frau mit zwei Kindern sich habilitiert. Und letztlich war er wahrscheinlich sogar der Grund dafür, dass ich es dann doch gemacht habe: So wie wenn jemand sagt, das kannst du bestimmt nicht, dann setzt das eine wunderbare Energie frei.“
(Interview mit Eva Z., 16 und 17)

Die Konsequenz, die bei Eva Z. das Unverständnis des Habilvaters hervorgerufen hat, hat in glücklicher Art und Weise zu ihrer Methode der Subjekterhaltung gepasst: Was ihr nicht zugetraut wird, steigert ihren Willen und ihre Tatkraft, um zu beweisen, dass sie es dennoch schafft. Für das Ziel der Habilitation hat sie sich auf diese Weise eine gute Quelle der Schaffenskraft frei gelegt, denn das wissenschaftliche Arbeiten ist in dieser Phase nicht länger nur Leidenschaft oder Identifikation, sondern erhält – immer auf dem bekannten und von den meisten begangenen Weg zur Habilitation – eine heroische Note, die aus einem Lebensentwurf stammt, der nicht unbedingt vereinbar ist mit anderen: Sich habilitieren heisst auch leiden, heisst auch, Übermenschliches zu leisten, unbarmherzig Prioritäten zu setzen und keine Kosten (menschliche und materielle) zu scheuen. Der Verzicht auf die heroische Würde während der Habilitationsphase kann einher gehen mit einer Geringschätzung der erbrachten Leistungen⁸⁰, aber auch das muss durchgestanden werden.

Je näher das angestrebte Ziel, desto schärfer auch die Konkurrenz: Das Miteinander, das zu Beginn des universitären Weges Bestandteil von Sozialisation resp. Akkulturation ist, hat hier keine Berechtigung mehr. Auf verschiedenen Ebenen werden nun Erfolgskomponenten einander gegenübergestellt (siehe. dazu auch Kapitel 4.1 *Die Inhalte*). Dabei ist es schwierig, normative Regelungen auszumachen und das Vermischen verschiedener Konkurrenzebenen ist unvermeidbar.

Besonderes Augenmerk verlangt in diesem Zusammenhang die Frage nach der sexuellen Konkurrenzebene im Ringen um Positionen. Diese ist auf dem universitären Weg und seinen Nebenpfaden zum Ziel erst überhaupt mit dem Zulassen von Frauen entstanden: Bis zur

und gleichzeitiger Anspruch an ständiger Aktualisierung des ganzen (universitären) Fachwissens, Abwertung der Reproduktionstätigkeit, Ignoranz oder Geingschätzung der Empathie etc.

Öffnung der Universitäten für Frauen war Sexualität scheinbar ausgeschlossen⁸¹. Daher ist auch der Umgang damit unbekannt ist und die Situation wird als zu analysierende Erschwernis noch sehr selten thematisiert. Mit der sexuellen Konkurrenzebene bezeichne ich das Auftauchen einer Dimension, die tatsächlich erst mit dem Eintritt des anderen Geschlechtes auftauchen kann⁸²: Die Frage nämlich, ob die Konkurrentin als potentielle Sexualpartnerin erachtet wird und – falls ja – welche Konsequenzen dieser Aspekt für die Ausgestaltung des Konkurrenzkampfes haben kann. Dabei gehe ich davon aus, dass Professoren bis vor wenigen Jahren Frauen im Berufsleben entweder als untergebene Zudienende (Sekretärinnen, Hilfsassistentinnen) oder als zu Betreuende im Tochterstatus (Doktorandinnen, Studentinnen) erlebt haben, als klar Unterstellte und im weitesten Sinne Schwächere. Auch für diese Konstellation ist die sexuelle Ebene ausschlaggebend, wird sich aber eher im Bereich der Ausbeutung bewegen, da keine fachlich-hierarchische Gleichstellung vorhanden ist. Sobald jedoch Frauen an der Universität analoge akademische Meriten wie die Männer vorweisen und theoretisch fachlich-hierarchisch gleichgestellt sind, wird sich die Relevanz ändern: Für einen Lehrstuhlinhaber kann seine neue Kollegin *wegen* ihrer erfolgreichen Publikationstätigkeiten und ihrem exzellenten Ruf in (den selben!) Wissenschaftskreisen weder den Tochterstatus (Zögling, als zu Betreuende, aus diesem Grund sexuell tabu) noch einen allfälligen Mutterstatus (Zudienende, als zu Ehrende, grundsätzlich sexuell tabu) einnehmen. Denn sie ist fachlich ebenbürtig und grundsätzlich anwesend, um am *eigenen* Erfolg zu arbeiten. Die Kollegin oder Konkurrentin muss also grundsätzlich auch als gleichwertige sexuelle Partnerin erachtet werden, denn die fachlich-hierarchischen Stufen zwischen Frau und Mann sind hier eingeebnet. Die Frage des Einflusses der sexuellen Komponente in das ohnehin verflochtene Konkurrenzdenken an Universitäten (und auch an anderen Organisationen, wo sich die SexualpartnerInnen neu gleich qualifiziert *professionell* begegnen) scheint mir äusserst zentral. Sie wird in der nächsten Zeit mit Vorteil ausführlich diskutiert werden müssen.

Zeit und Art der Zielerreichung am Ende des universitären Weges erreicht wird Auskunft darüber geben, ob der universitäre Weg *Karriere* oder *Werdegang* war: Wenn der verbreiterte

⁸⁰ Augsburgs Studie, MACHA und Forschungsgruppe 2000.

⁸¹ Mir ist keine Forschung über Werdegang und Status von homosexuellen Professoren bekannt. Einzig in diesem Setting kann ich mit die sexuelle Komponente im Bezug auf Positionierung in der ausschliesslich männlichen Universität vorstellen.

⁸²MÜLLER 1993 zeigt am Beispiel von Klöstern auf, dass Organisationen, die ausschliesslich männlich sexualisiert sind, sich als ‚neutral‘ bezeichnen und erst die Frauen als ‚sexuelle Wesen‘ darin gelten. Aus diesem Grund wohl hat Sexualität am Arbeitsplatz auch eine ausserordentlich starken Konnex zur Machtfrage (sexuelle Belästigung etc.).

Pfad genutzt wurde, der Machtvermehrung und das Erreichen der (angestrebten) Position gewährleistet, kann von Karriere gesprochen werden. Ist es jedoch die Kenntnis um die Verbreiterung des Pfades, die erreicht wurde, zusammen mit Wissens- und Könnensvermehrung sowie Identifikation mit dem Schaffensgebiet als Lebensinhalt, wird es sich eher um einen Werdegang handeln.

5. DAS UNTERNEHMEN UNIVERSITÄT: MITGLIEDER BERICHTEN

„Erzählungen sind mehr als einfache Chroniken von Geschehnissen; sie gestalten die Bewegung der Zeit, sie stellen Gründe bereit, warum gewisse Dinge geschehen, und sie zeigen die Konsequenzen.“ (SENNETT 1998, S. 36)

Die Bildungserzählungen sind gewichtete Erzählungen, die aus den narrativen Interviews extrahiert wurden. FUCHS-HEINRITZ⁸³ nennt diese Art Zusammenschluss der als relevant erachteten Stellen nach sachlichen Kriterien „Querschnittsauswertung“: Die in normales Schriftdeutsch transkribierten Interviews habe ich nach meinen Forschungsfragen ‚durchkämmt‘ und die einzelnen Teile nach der theoretischen Gliederung im ersten Teil der Arbeit zusammengestellt. Die Erzählungen dienen der Illustration der erarbeiteten theoretischen Zusammenhänge und wurden parallel zur Thesenentwicklung niedergeschrieben, die Beeinflussungen sind also sicherlich beidseitig.

Die Einteilung der Erzählungen in Inhalts-, Struktur- und Prozessgeschichten ist willkürlich und hätte auch anders geschehen können. Es geht dabei um die Illustration der drei Bestandteile, die Bildung und hier, dank der Auswahl der Interviewten, universitäre Bildung ausmachen.

Insgesamt habe ich zwischen Sommer 2000 und Sommer 2002 sieben Interviews geführt. Es handelte sich dabei um teilstrukturierte, offene Gespräche, indem die Interviewten selber beurteilen konnten, wo sie anfangen und welche Schwerpunkte sie setzen wollten. Die Gespräche dauerten rund zwei Stunden, wurden auf Band aufgenommen und anschliessend vollständig transkribiert.

Die Schwerpunktbildung für die Erzählungen rühren fast ausschliesslich von mir her – auch wenn der Beweggrund der Suche nach Schwerpunkten sicherlich in den Erzählungen steckt. Die Auswahl der Zitationen aber ist wiederum nur aufgrund des gewählten Schwerpunktes geschehen. Bei manchen Zitationen bedeutet das Entfernen aus dem Erzählzusammenhang mehr, bei manchen weniger. Letztlich besteht jede Erzählung aus den drei Strängen Inhalte/Qualifikation – Strukturen/Handlungen – Prozess/Entscheidungen und erst in ihrer erzählten und in den von der Interviewten gewählten Zusammenhängen wird die Einbettung der jeweiligen Wissenschaftlerin in diese Stränge offensichtlich und nachvollziehbar. Es

⁸³ FUCHS-HEINRITZ, W. 1998: *Soziologische Biographieforschung: Überblick und Verhältnis zur Allgemeinen Soziologie*.

scheint mir jedoch legitim, im Wissen um den Zusammenhang der Erzählung gewisse Teile mehr zu gewichten als andere. Ich wurde in diesem Vorgehen insofern gestärkt, als meine Interviewpartnerinnen nach dem Gegenlesen ihrer jeweiligen Inhalts-, Struktur- oder Prozess Erzählung, wie ich sie zusammengestellt habe, alle der Ansicht waren, dass diese ihrer eigenen Wahrnehmung nicht widersprechen.

Ich habe über mehr als ein Jahr verteilt sieben Akademikerinnen besucht und sie je gebeten, mir ihren Werdegang zu erzählen. Die Akademikerinnen stammen aus verschiedenen universitären Disziplinen (Naturwissenschaft, Geisteswissenschaft, Medizin, Theologie, Wirtschaftswissenschaft) und gehören verschiedenen Generationen an (ca. 40- bis 65-jährig), drei der sieben Frauen sind Mütter, die übrigen kinderlos. Während der Erzählungen hat sich herausgestellt, dass auch die jeweilige soziale Herkunft sehr unterschiedlich ist. Ich kann demnach davon ausgehen, dass meine Interviewpartnerinnen nicht unbedingt den statistischen Erkenntnissen entsprechen⁸⁴ und erhebe – auch aus diesem Grund – keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Letztbegründung: Es könnten an dieser Stelle vermutlich fünfzig oder mehr Erzählungen von Akademikerinnen betrachtet werden und das Antwortspektrum auf meine Forschungsfrage würde entsprechend erweitert.

⁸⁴ Vgl. LEEMANN 2002

5.1 INHALTSERZÄHLUNGEN

„Ich glaube, was mich schon interessiert hat, auch am Studium, waren irgendwie die kausalen Zusammenhänge.“

Gertrud E. ist Medizinerin und leitete bis zu ihrer Emeritierung ein universitäres Institut für Molekularbiologie. Sie ist ausserdem in einer hohen Leitungsposition einer Forschungsinstitution. E. hat von 1955 bis 1961 in Bern experimentelle Medizin studiert, anschliessend eine Dissertation im Bereich Molekularbiologie geschrieben und war nach einem Auslandsaufenthalt in Zürich und in Lausanne in Forschung und Lehre tätig. E. ist kinderlos, ihr Partner ist vor einigen Jahren gestorben.

Das Leben von E. ist in manchen Hinsichten geprägt von Unüblichkeiten, die zu einem grossen Teil von der Persönlichkeit von E. getragen und ertragen wurden. E. kommt aus einer unakademischen Familie, wächst in einer dörflichen Umgebung auf und ist eines der einzigen Mädchen, die an das Gymnasium kommen. Sie muss geographisch mobil sein, um die eingeschlagene Bildungslaufbahn zu verfolgen, besucht einen ausserfamilialen Mittagstisch und wählt ein Studienfach, wo höchstens 10% der Studierenden weiblich sind. Sie wechselt das Gebiet radikal nach dem Studium, lässt sich aus Neugierde und Enthusiasmus in Projekte ein, die sie von Null an aufrollen muss, fördert selbständig und unverfroren sich selber als Nachwuchswissenschaftlerin und wird erfolgreich. Gertrud E. kennt und berücksichtigt ihre Vorlieben und Interessenfelder von Beginn an, weiss um die Vorteile ihrer Unabhängigkeit von Konventionen und Erwartungen und ist zufrieden mit ihren Leistungen und mit ihrem Leben.

Wie um die Basis für ihr eigenes, selbständiges Leben zu erklären, legt E. Wert auf die familialen Zusammenhänge und Erklärungen als Deutungshintergründe. Sie geht davon aus, dass sie auch deshalb mit nicht alltäglicher Eigenständigkeit und Klarheit ihr Lebensziel verfolgen konnte und kann, weil sie das gewissermassen im Blut habe:

„Sie (meine Mutter, D.S.) ist auch aus einer Familie gekommen, wo sicher sehr viele sehr intelligente Frauen waren: Ich habe die Grossmutter und die Tanten eigentlich in relativ grosser Zahl kennen gelernt und es ist mir immer aufgefallen, dass dort in dieser Familie eigentlich die Frauen eine sehr wichtige Rolle gespielt haben. Also sehr dezidierte Frauen, die das Schicksal ihrer Familie eigentlich in die Hand genommen haben.“ (Gertrud E. 2)

„... und eben darum habe ich von Anfang an gesagt, hat es sehr wahrscheinlich eine ganze Reihe (an unkonventionellen Frauen, D.S.) – auch meine Grossmutter hat sich immer wahnsinnig für das, was ich mache, interessiert; sie ist gestorben, gerade als ich das Studium beendet hatte. Sie war eben auch schon in dieser Linie eine unkonventionelle Frau. Ob das die genetischen Komponenten sind oder die persönliche Umwelt, die so eine Ambience kreiert, wo sich eben auch etwas weniger konventionelle Charaktere entfalten können, wo nicht einfach ein Druck besteht, es muss alles in das vorgegebene gesellschaftliche Schema reingehen. Als Kind

realisiert man das selber ja nicht so, aber in der Retrospektive, wenn man die Familie meiner Mutter etwas anschaut, dann hatte es dort mehrere Figuren, die so ihren eigenen Weg gegangen sind, die irgendwie ein ausserordentliches Schicksal hatten. Eben, weil wahrscheinlich etwas da war, das das erlaubt hatte.“ (Gertrud E. 55)

E. ist überzeugt davon, dass die Ausgangslage für sie in diesem Sinne günstig war. Die Stimmung, damit sie sich mit ihren Fähigkeiten und Interessen entwickeln konnte, war gegeben, sie hat auf Impulse reagieren können, weil das Umfeld sie darin unterstützt oder wenigstens nicht dagegen gewirkt hätte. Das berührende Bild, das Gertrud E. von den entscheidenden Lebenslagen schildert besteht immer wieder aus den zwar vorhandenen Anlagen in ihr selber, ihrem Vertrauen auf ihr Können und Wissen, und dem Input von aussen, der Gelegenheit, dem Signal, das dann von der dritten Komponente für das Gelingen, nämlich dem grundsätzlich positiv eingestellten Umfeld umzusetzen geholfen wird.

„Wobei, eben ich bin in die Sekundarschule in N. und es war eigentlich ein glücklicher Zufall, dass dort ein junger Lehrer gekommen ist, als ich in der fünften oder sechsten Klasse war. Und er hat nachher meinen Eltern gesagt: Ja also die Gertrud, die sollte ins Gymnasium. Und das war natürlich, weil man auf dem Land wohnt, und damals noch nicht alle 15 Minuten ein Bähnlein gefahren ist und so, eine bisschen schwierige Situation, aber meine Eltern haben gesagt, ja, warum nicht.“ (Gertrud E. 10)

„Aber in dem Sinn muss ich sagen, sicher häufig in meinem Leben haben gewisse Zufälle, die sich günstig ausgewirkt haben, eine Rolle gespielt. Dass man im richtigen Moment jemanden trifft, der ein bisschen Weitsicht hat und irgendwie ein Angebot macht. Die Frage ist dann nachher, ob das Angebot auf positives Echo trifft. Wenn in diesem Sinn ein Lehrer sagt: Diese Schülerin ist gut, dann kommt es dann noch drauf an, ob die Eltern da positiv drauf reagieren und das aufnehmen. Und in diesem Sinn hatte ich eben Glück: Weil die verschiedenen Komponenten zusammengekommen sind.“ (Gertrud E. 12)

„... Und per Zufall bin ich gegen Ende des Assistenzjahres in T. mit einem Mann zusammengetroffen, der noch lebt, A., (...) und er hat mich gefragt: Was machst du jetzt? Und ich habe gesagt: Ja, ich bin jetzt noch in T. und möchte dann eigentlich ins Kinderspital und dort ist keine Stelle frei. Dann hat er gesagt: Komm doch ein bisschen zu uns ins Labor... (...) Und da das Angebot gerade so im rechten Moment gekommen ist, habe ich gedacht, ja warum nicht, und habe gesagt: Ja, gut, dann komme ich mal, dann können wir nachher weiter schauen.“ (Gertrud E.29)

„Und das war auch wieder ein Zufall, das eigentlich jemand kommt im Moment, wo ich so freie Valenzen hatte, und sagt, jetzt machen wir das, und ich habe nachher dort meine Diss gemacht.“(Gertrud E.32)

Auch wenn es nicht nur die Persönlichkeit E. ist, die in den Schilderungen allein aktiv und verantwortlich für gewisse Schritte ist, so steht sie, die Persönlichkeit Gertrud E., immer im Mittelpunkt. E. als handelnde und entscheidende Studentin oder Forscherin ist Abwägende, Entscheidende, Ausführende und deklariert die ausgeführten Schritte auch klar als ihre eigenen, selbständigen Schritte. Sie situiert sich stets zum aktiven Teil der Beteiligten, wissend, warum sie so handelt und nicht anders.

So kennt sie auch ihre Vorlieben, ihre Fähigkeiten und ihre Interessen selber bestens und entscheidet und agiert entsprechend. Zu ihrem Selbstverständnis als Forscherin und Akteurin gehört das konsequente Handeln, wenn sie in ihrem benötigten Freiraum beschnitten wird:

„... er war aber auch ein schwieriger, ein wahnsinnig anspruchsvoller Chef: Er hatte so seine Ticken, zum Beispiel hat er unbedingt gewollt, das man um 8 Uhr morgens dort zu sein hatte. Und da hatte ich dann Widerstand geboten: Ich bin nie später als um 9 Uhr gekommen, aber sicher nicht auf Kommando um 8 Uhr. Und wir hatten auch jeden Samstag Gruppenmeeting. ja ich würde sagen, im Volksmund würde man dem sagen ein Tyrann. (...) Und in dem Sinn habe ich relativ schnell gedacht – das ist ein Labor, dort habe ich wahnsinnig viel gelernt, ein Top-Wissenschaftler, und das Labor war gut eingerichtet, aber ich habe sofort realisiert: Wenn sich eine gute Chance bietet, eine gute Stelle an einem Ort, dann gehe ich dann!“ (Gertrud E. 40)

E. reizt das Neue, sie ist mutig und zuversichtlich und sieht es als selbstverständlich an, ihren Interessen nachzukommen. Bereits während des Gymnasiums analysiert sie ihre Interessen und weiss genau, warum sie etwas interessiert und warum eher nicht. Eine gewisse Konventionsunabhängigkeit, die sie mehrmals antönt, wird wohl auch dazu geführt haben, dass sie ihre Interessen als prioritäre Antriebskraft für ihre Entscheide genommen hat.

„Im Nachhinein, beim Zurückschauen, ist es natürlich schon so, dass ich während der ganzen Gymnasialzeit in meiner Freizeit eben in N. ins Labor arbeiten gegangen bin, die hatten dort so ein Milchqualitätskontroll-Labor. Dann bin ich dort in das bakteriologische Labor und habe eben die Reinheit der Milch analysiert. Und nachher auch haben wie eine Prim-Arbeit im Gymnasium machen müssen. Und dann habe ich etwas gemacht mit dem Veterinär aus dem Dorf: Da war gerade eine Kampagne für die Ausrottung von Brucellose, Abortus Bang, und dann bin ich dann mit dem Veterinär bei den Bauern Blutproben machen gegangen, bei Kühen, und habe nachher über diese Kampagne eine Arbeit geschrieben. Also schon Dinge, die im Nachhinein eher darauf hinweisen, dass wenn es darum gegangen ist, irgendetwas selber zu wählen für eine Beschäftigung oder eine extra Arbeit, war es schon im Sektor Biologie, und auch etwas experimentelle Biologie schon damals.“ (Gertrud E. 17)

„Aber als ich nachher Medizin studiert habe, war mein Ziel also absolut, eben Medizin zu studieren. Und was mich interessiert hat, war Innere Medizin: Also nichts Chirurgisches oder so, sondern schon Innere Medizin: Ich glaube, was mich schon interessiert hat, auch am Studium, waren irgendwie die kausalen Zusammenhänge. Also eben: Was sind die Gründe für gewisse Krankheiten. (...) Das hat mich sehr interessiert. Rein die – wenn man das etwas simpel sagt – die Mechanik hat mich weniger interessiert. Der ganze chirurgische Aspekt ist mir so mehr wie Sanitärinstallation vorgekommen, das hat mich weniger interessiert, auch so Orthopädie oder solche Dinge. Eigentlich fasziniert haben mich schon mehr die komplizierteren Ursachen für Krankheiten.“ (Gertrud E. 18)

„... Ich habe sofort realisiert, dass die mehr klinisch orientierte Forschung eigentlich in diesem Moment oberflächlich war. (...) Und das habe ich sofort realisiert, habe gedacht, ja das bleibt ein bisschen an der Oberfläche. Hingegen diese Dinge, die ich mit K. gemacht hatte, das waren wirklich grundlegende Dinge. Und ich habe sofort realisiert, dass das mich eigentlich mehr interessiert. Und bei der Pädiatrie habe ich gar nie mehr nachgefragt, ob eine Stelle freigeworden ist, und habe mich da in diese Forschungsarbeit reingestürzt.“ (Gertrud E. 33)

„...Und dann ist in G. zu dieser Zeit ein Forscher gewesen, der uns einen Vortrag gehalten hat über seine Arbeit. Er war da in einem Sabbatical – er ist von Chicago gekommen – und als der diesen Vortrag gehalten hat, habe ich gefunden: Das würde mich jetzt interessieren. Und das war auch das Typische an dieser Zeit: Dann habe ich mit ihm gesprochen, habe gesagt, dass mich das fasziniere, was er mache, und ob er mir eine Stelle hätte oder nicht. Dann hat er gesagt: Ja um nach Chicago zu kommen? (Das war gegen Ende seines Sabbaticals.) Und ich habe gesagt: Ja,

um nach Chicago zu kommen. Und er hat gesagt, ja, sofort, und er hat mich angestellt. Und ich habe gesagt, er kenne mich ja noch gar nicht. Und er hat gesagt, ja, ich solle mich besser über ihn erkundige, er sei nämlich eher ein schwieriger Mensch, ich solle mich doch bei seinen Mitarbeitern in G. erkundigen, ob das eine gute Idee sei, mit ihm zu gehen. Das habe ich dann gemacht, und die haben gesagt, ja er sei manchmal etwas komisch, aber sie hätten keine Probleme gehabt.“ (Gertrud E. 35)

„... und nachher hat mich die medizinische Fakultät angefragt, ob ich mich nicht auf diese Stelle melden würde. Und dann habe ich begonnen mit ihnen zu diskutieren – ich war eigentlich nicht so wahnsinnig interessiert. Hingegen hat sich dann herausgestellt, dass da ein Institut ist, wo bisher überhaupt keine Forschung gemacht wurde, wo viel Diagnostik gemacht worden ist, und die Idee war, an diesem Institut die Forschung zu etablieren. Und das war dann wiederum auf eine Art ein Challenge, der mich wieder etwas näher zu der Medizin gebracht hat, von der Krebsforschung weg. Und dann bin ich das Institut anschauen gegangen: Das war ein altes Gebäude von Anfang Jahrhundert, das eine Totalrenovation nötig hatte – auch das hat mich wieder interessiert: aus etwas Altem etwas Neues machen.“ (Gertrud E. 44)

E. ist engagiert für die Materie, ihr Fach, und dies in einer globalen und sogar politischen Weise. Sie sieht ihr Wirken in Bereichen, die sich nicht direkt auf das Individuum auswirken, sondern in einem grösseren (Forschungs-) Zusammenhang. Das Gebiet der Volksgesundheit liegt ihr sehr am Herzen, sie engagiert sich nicht nur als Forscherin, sondern auch als Expertin in verschiedenen Gremien. Sie ist sich bewusst, dass sie in diesem Gebiet in einer überaus wichtigen Phase dabeigewesen ist:

„Die Tatsache, die ganze Entwicklung der molekularen Medizin miterlebt zu haben... In den Sechziger Jahren ist die Molekularbiologie entwickelt worden, und nachher die ganze Einführung in die Gentechnologie. Ich habe schon das Gefühl des Mitbeteiligt-Seins an einer sehr wichtigen Wende in Biologie und Medizin.“ (Gertrud E. 45)

Ihre Tätigkeiten erhalten so etwas Übergreifendes, das sich vom reinen persönlichen Interesse unterscheidet: Ein Verantwortungsgefühl in ihrem Arbeiten wird sichtbar, die Idee des Dienstes, den sie für andere erbringt. So ist auch ihr Engagement in der Lehre zu verstehen: Ihr Forschungsverständnis beinhaltet ganz deutlich auch die Kommunikation von Forschungsabläufen und –resultaten, das Einbeziehen der Interessierten und Beteiligten in die Materie. Dieser Einsatz zeigt sich in letzter Konsequenz in der Übernahme des Präsidiums einer wissenschaftlichen Organisation.

„Man kann schon jetzt sagen, dass ich eigentlich schon nicht mehr aktiv forsche, ich habe einfach noch das Projekt, das ich zum Schluss bringen möchte. Aber was mich natürlich interessiert allgemein ist die Zukunft der Forschung allgemein, und natürlich in der Schweiz. Und in diesem Sinn ist natürlich auch diese Stelle sehr wichtig. Ich habe mich schon sehr für eigentlich forschungspolitische Aspekte interessiert.“ (Gertrud E.57)

„Eben das ganze Umfeld der Forschung interessiert mich sehr und eben natürlich dafür zu sorgen, dass die Forschung in der Schweiz, wo sie einen sehr hohen Stellenwert hat, wirklich auch gut bleibt. Weil das ist schon für unsere jungen Leute eben eine Chance, da zuvorderst mitmachen zu können. Denn wir sind nicht ein Land, das in der Forschung hinten nach hinkt, sondern wir können teilweise wirklich auch an der vordersten Front dabei sein. Und das ist sicher eben auch ein Anliegen, dass wir den Politikerinnen und Politikern die Wichtigkeit der

Forschung klar machen können. Daher bin ich auch froh, dass ich nächstes Jahr pensioniert werde: Weil da kann ich noch weiter arbeiten, und dann habe ich da auch mehr Zeit, mich diesem Aspekt mehr widmen zu können, weil jetzt mache ich eigentlich das, was gemacht werden muss. Aber es gäbe sicher viel Aktivitäten, die man machen könnte, sich mehr Zeit nehmen, den Politikerinnen und Politikern mehr über die Forschung zu berichten und einfach allgemein in der Bevölkerung das Bewusstsein über die Bedeutung der Forschung zu wecken. Und das hoffe ich, dass ich das mit etwas mehr Zeit, wenn ich den Posten in L. abgegeben habe, machen kann.“ (Gertrud E. 59)

E. weiss mit ihrer Energie umzugehen, ohne sich aufzureiben für die Arbeit. Sie hat ihre Methoden, wie sie ihr Engagement und ihre Ressourcen kombiniert, ohne dass sie als Person dabei zu kurz kommt. Dabei handelt es sich einerseits um Arbeitsmethode, andererseits auch um Lebenseinstellung und Praxisbezug. E. hat sich auch ihr Leben so eingerichtet, dass dasjenige, was sie machen wollte oder will genau so Raum hatte, wie die Art, wie sie etwas angehen wollte oder will: Zielsetzung, Umsetzungsweise und Umfeld wurden optimal aufeinander abgepasst.

„Und das ist vielleicht etwas, was wichtig ist, ich sehe das viel bei Kollegen. Ich kann total abschalten, auf eine Art, dass ich keine schlaflosen Nächte habe, ich kann mich ohne weiteres von etwas detachieren, auch relativieren die manchmal vielleicht manchmal etwas frenetische Aktivität: Wenn man sich auf etwas konzentriert und denkt, das sei jetzt das absolut Wichtigste auf der Welt, dann kann ich etwas zurücktreten und ich denke, klar, dass man diese Passion hat, um etwas vorantreiben zu können, das ist wichtig, aber eben, dass man manchmal auch etwas zurücktreten kann und die Sache etwas von aussen betrachtet und denkt, es gibt ja auch noch andere Sachen. Das muss man auch lernen, das ist etwas... Andere sagen vielleicht, das sei eine Alterserscheinung (lacht).“ (Gertrud E. 60)

E. ist eine sehr intellektuelle aber überaus praxisbezogene Persönlichkeit. Sie situiert sich selber pragmatisch in ihrem Leben, reflektiert Selbstbehauptung und Autoritätsbewahrung in einer selbstverständlichen und unspektakulären Art und Weise. Ihre Subjekterhaltung erklärt sie einerseits über ihren Wissensdrang und die Qualität ihrer Arbeit, andererseits über eine gewisse Unerschrockenheit im Denken und Handeln. Sie erreicht ihre Ziele durch ihre Beharrlichkeit und ihr step-by-step-Vorgehen, ohne sich als stille Schafferin in den Hintergrund zurückzuziehen. Das Vertrauen in die Macht des Wissens einerseits und die scheinbar mühelose, optimistische Beharrlichkeit andererseits ermöglichen E. eine stabile und natürlich wirkende Autorität, die dank des hoch reflektierten Denkens und Handelns eine beinahe unendliche Offenheit für das Andere bereitstellt.

„Es war immer klar, dass es ein Luxus ist, ein wahnsinniger Wert, zu lernen und die Zeit frei zu haben, und wer das bekommt, muss etwas dazu tun.“

Renate T. ist Theologin und Professorin. T. ist in Deutschland aufgewachsen und hat zu einem grossen Teil auch ihr Theologiestudium dort absolviert. Dissertation und Habilitation hat sie an der Universität in G. eingereicht. Nach der Habilitation – T. war gerade mal 31 Jahre alt – hat sie einige Jahre in der Erwachsenenbildung gearbeitet, später wurde ihr in einem aufsehenerregenden Prozedere die ein Lehrstuhl in S. verwehrt, bevor sie ihren heutigen Lehrstuhl erhalten hat.

Der Bildungsweg von T. ist geprägt von Bildungsdrang und Wissensdurst, von der Aktivität, sich Wissen und Bildung anzueignen. Sowohl in dem kindlichen Warten auf und Träumen von Wissensvermehrung wie auch in der heutigen fast resignativen und unumgänglichen Triage der Fluten an Bildungs- und Informationsangeboten ist die Unbedingtheit der Wissensaneignung spürbar:

„Das Leben hat für mich richtig angefangen mit dem ersten Schultag, das weiss ich jetzt.“
(Renate T.8)

„Darum habe ich das in der Schule sehr genossen – das war für mich vom ersten Tag an ein Lebenselixier. Ich bin wahnsinnig gerne in die Schule gegangen, ich war immer traurig, wenn die Sommerferien begonnen haben.“ (Renate T. 10)

„Vielleicht geht das (grundsätzlich à jour zu sein, D.S.) auch je länger je weniger überhaupt nicht mehr, weil im Moment sehr viel im Umbruch ist von der ganzen Art, wie man wissenschaftlich arbeitet. Weil die Fülle der Dinge wird immer grösser, die Zeit, die man braucht, nur um zu sichten, was es alles gibt, wird immer länger: Mit Internet und den tausend amerikanischen Publikationen, die inhaltlich meistens wenig wert sind, da braucht es sehr viel Zeit, um zu reduzieren von Schaum auf Seife.“ (Renate T. 47)

T. hat aber lange nicht klar definiert, welches Wissen ihr wichtig oder nützlich ist, und welches nicht: Sie hat Wissen angesammelt, weil es sie interessiert hat, fast ungeachtet des Inhaltes. Wenn sie sich selber wie einen Schwamm schildert, der das Wissen aufsaugt, dann muss davon ausgegangen werden, dass eine unglaubliche Aufnahmekapazität vorhanden war (vielleicht immer noch ist, würde die zeitliche Komponente nicht so bestimmend sein, siehe weiter unten). Insofern spielt für sie das Umfeld, wo sie ihr Wissen herholt und wie sie es vermittelt erhält, eine untergeordnete Rolle: Sie ist in der Lage, sich als Schülerin oder Studentin ausschliesslich dem Ziel „Wissenserwerb“ zu verschreiben und sich sozusagen zu vergraben in den Unmengen, die sich auf sie ergiessen oder die sie auf sich lädt:

„Die neun Jahre am Gymnasium waren anstrengend, aber auch sehr gut. Ich habe das alles aufgesogen wie ein Schwamm. Es hat wirklich kaum etwas gegeben, woran ich keine Freude gehabt hätte. Mich hat alles total, also wirklich, fasziniert, ich habe das einfach gerne gemacht. Von Mathematik bis, also Naturwissenschaften, da war ich nicht so gut, und Kunst, und so Fächer wie Handarbeiten, da war ich ganz schlecht und Schönschreiben, da hatte ich immer die schlechtesten Noten. Turnen war furchtbar, ich hätte lieber drei Lateinklausuren geschrieben als eine Sportstunde!“ (Renate T. 14)

Der Wissensdurst ist auf Leidenschaft für das Wissen, auf Freude, Faszination und Lust gegründet, die Entdeckung, Fähigkeiten und Anlagen geistiger Natur nutzen zu können wird dazu beigetragen zu haben. Und dann ist vieles einfach interessant, die Welt ist weit und soll in ihrer Weite erfasst werden. Ausgewählt hat T. auch später nach dem Lustprinzip, weil Wissen für sie keine Disziplin für das Erreichen eines Zieles war, sondern Lebensinhalt, Lebensgrundlage. Und vielleicht auch, weil sie in ihrem Lernrang ein bisschen alleine gelassen wurde, die Abstammung aus einem Elternhaus, das weit vom Bildungsbürgertum stand, doch eher zu Kompensations- und Aufholhandlungen geführt hat, die einem persönlichen Bedürfnis entsprachen und nicht als Bestandteile einer Bildungslaufbahn eingeplant wurden. Gerade in dieser Haltung wirkt der Wissensdurst durchaus identitätsbildend und subjektstärkend: Das Wissen ist persönlich angeeignet und dient dazu, die eigenen Grenzen kennenzulernen, das eigene Wesen abzustecken.

„... null Hintergrund, für eine akademische Karriere ist also nichts vorgegeben gewesen von der Verwandtschaft her, keine Leitbilder und nichts.“ (Renate T. 2)

„Es war auch ein wirres Auswählen: Ich habe das Russisch nachher nie mehr gebraucht, das war wirklich nur aus Lust an der Sache, weil es angeboten worden ist. Wenn das Spanisch gewesen wäre, dann hätte ich Spanisch auch noch genommen. Ich hatte einfach total Freude daran. Ich war auch sehr lange sehr unentschlossen. Mir hat niemand mehr Hilfe gegeben um rauszufinden, was wirklich ganz wichtig ist. Weil ich alles sehr gerne gemacht habe und alles auch gut rausgekommen ist, das war ganz schwierig.“ (Renate T.16)

So ist auch die Wahl der Studienfächer interessengeleitet, eher nach dem Motto der Ausschliessung, weil soviel interessiert hat. Mit der Wahl der Theologie hat sich Renate T. ein Fach ausgewählt, das in sich selber wiederum in unzählige Facetten aufgeteilt werden konnte, und das deshalb – aus der Idee, sich nicht zu stark einschränken zu müssen – ihr Gefallen erweckt hat. Die damalige Berufsorientierung war stark geprägt durch Vorbilder:

„In Deutschland ist die Pädagogik durch die zwei Weltkriege in Frauenhand geraten. Und auf eine gute Art! Wir hatten eine Direktorin und ich hatte fast in allen wichtigen Fächern mindestens über eine lange Zeit Frauen als Lehrerinnen. Das waren meist Frauen, die auf Familie verzichtet haben – weil sie das in dieser Zeit noch nicht zusammengebracht haben – die haben sich entscheiden müssen, entweder oder. Aber was mir geblieben ist wirklich, sind diese Ideale von einem Frauenleben, das voll im Beruf aufgeht. Auch Frauen, die total glücklich waren damit, dass sie guten Unterricht gemacht haben, dass sie gute Lehrerinnen waren.“(Renate T.21)

Die Identitätsstärkung über das professionelle Selbstverständnis ist jedoch nur solange haltbar, als die Inhalte des Berufes genügen. Bald merkt T. jedoch, dass dieses Berufsbild (wohl auch eines der wenigen, die sie positiv konnotiert überhaupt hatte) sich nicht vereinbaren liess mit der Grundidee des Wissensdurstes: Für eine Persönlichkeit, die Innovation und Experimentalismus als Basis von Wissenserweiterung hat, ist das lebenslange *Vermitteln* von Wissensinhalten in mehr oder weniger vorgegebenen Strukturen bedrohlich. Aber ökonomische Gründe verunmöglichten zur Zeit dieser Einsicht einen Wechsel der Studienrichtung und Renate T. besinnt sich wie schon mehr in ihrer Bildungsgeschichte auf das Wesentliche:

„Das war der Druck von der Situation, dass das so eine Ausnahmen war, und das Geld eigentlich gar nicht da war, und es ein Luxus war, dass man studieren konnte. Das war mir ganz klar, schon in der Schule: Es war immer klar, dass es ein Luxus ist, ein wahnsinniger Wert, zu lernen und die Zeit frei zu haben, und wer das bekommt, muss etwas dazu tun.“ (Renate T. 23)

Für sie stand einmal mehr das Lernen im Vordergrund. Aber auch an der Universität hat sie vieles gemacht, ohne sich den Druck der Bestimmung aufzusetzen, was zum Teil der schlechten Betreuung, aber zum Teil auch ihrer klaren Präferenz, in erster Linie Wissen zu sammeln, zuzuschreiben ist. Erst mit dem Wechsel nach G., als das Angebot übersichtlich und T. klar wurde, dass sie das Studium da abschliessen wollte, hat sie sich ein Ziel gesetzt. Dank der erworbenen geistigen Gewandtheit und Unerschrockenheit neuen Gebieten gegenüber, verbunden mit dem nach wie vor aufgeweckten Sinn, Unentdecktes zu erforschen, wechselt sie das wissenschaftliche Feld.

„Auch aus purer Lust hinaus, weil ich bin da plötzlich in ein völlig neues Metier hineingekommen. Das war komplett neu, ich habe davon überhaupt nichts mitgebracht. Vorher war ich Textphilologin, viel mehr mit Text gemacht als sonst was. Aber das hat mich so gepackt...“ (Renate T. 27)

Diese Freiheit, das Wissenschaftsfeld zu wechseln, ihr Vertrauen, wissenschaftlich rege genug zu sein, um sich nicht ausschliesslich auf einen Schwerpunkt festlegen zu müssen, spricht von einem selbstverantwortlichen Umgang mit der Ressource Wissen, für eine Flexibilität, die auf dem Urvertrauen in die eigene Kapazität basiert. Dieses Urvertrauen will aber genährt werden, und die Nahrung, womit T. das Vertrauen in das eigene Können wachsen und gedeihen lässt, ist immer wieder das sich Einlassen auf das wissenschaftliche Arbeiten, die explizite Verbindung von Arbeit mit Lust und Spass. Wesentlich für den weiteren Werdegang wurde auch ein neuer Wissenschaftsstrang, den T. bald internalisiert hat und heute als eines ihrer Fachgebiete bezeichnet. Es ist dies der Wissensstrang der

feministischen Theologie, der Genderstudies, die – so die Vermutung – für T. Boden und Grund für eine weitere Identifizierung mit ihrem Studiengbiet und wohl auch mit ihrer Situation an der Universität ermöglicht hat.

„Was natürlich immer nebenbei gelaufen ist, ist die Frauenbewegung. Im Studium habe ich noch nichts von Feminismus gehört, das hat erst 1983 begonnen. Da sind viele Begegnungen und Dinge, die ich gelesen habe, wichtig geworden. Und das hat mir schon auch wie den theoretischen Boden für Dinge, die ich in der Praxis schon ein Stück weit erlebt habe, gegeben. Dass ich die Sache wie schärfer wieder gesehen habe. Vor allem im Blick auf die katholische Kirche, also die habe ich schon am Anfang des Studiums ausgeklint, es ist nicht so, dass ich da aus völliger Naivität reingerasselt wäre. Das war für mich immer klar: Mit dieser Kirche werde ich mich überwerfen, das ist schwierig, und am Schluss war das auch so.“ (Renate T. 54)

Das Urvertrauen in die eigene Kapazität wird nach der Habilitation auch arg strapaziert, als Renate T. klar wird, dass der Arbeitsmarkt an den Universitäten für katholische Theologinnen nicht sehr günstig ist. Sie spielt sogar mit dem Gedanken, in einer (Kirch-)Gemeinde arbeiten zu gehen, wechselt aber einmal mehr ihr Tätigkeitsfeld nachhaltig und amtet über fünf Jahre als Leiterin und Generalsekretärin einer Erwachsenenbildungsinstitution. Ist es auch ihr genereller Wissensdrang, der diese Zeit der Verwaltungs- und Administrationstätigkeiten als sehr lehrreich, als bereichernd bezeichnet, oder ist es ihr praktischer Sinn, das Interesse daran, auch diese Seiten einer Institution – und damit auch der Gesellschaft, worin diese Institution eingebettet ist, die Schweiz – kennen zu lernen? Wahrscheinlich waren es beide Seiten, die T. über 5 Jahre fern der Universität (von einzelnen Lehrveranstaltungen und Blockseminaren abgesehen) Erfahrungen sammeln liess, die sie an der Uni nie gewonnen hätte. Es folgt aber wieder eine Zeit, wo Wissenshunger und Bildungsdurst gesättigt resp. gestillt werden wollten: Die uniferne Zeit war im wahrsten Sinne eine Durststrecke punkto Wissenschaft, das wird klar, wenn T. über das anschliessende dreijährige Forschungsstipendium berichtet:

„Das habe ich sehr genossen, drei Jahre wieder voll in der Forschung sein zu können. Da habe ich auch sehr viel Vorräte angelegt – das ist auch etwas, was mir jetzt hier an der Uni den Start sehr erleichtert hat, dass ich da noch viel gesammelt hatte (...) Dann habe ich nach der ganzen Erwachsenenbildungszeit wie nachgeholt, und Zeit gehabt, mich zu vertiefen, das war gut.“ (Renate T. 42)

Spätestens nach dieser vielsagenden Wortwahl wird klar, dass die Forschung, die wissenschaftliche Arbeit für Renate T. den Stellenwert der Nahrung hat, unverzichtbare Grundlage für die Lebenserhaltung ist. Um so verständlicher ist ihr Unbehagen, als teilzeitlich angestellte Professorin und Frau mit Familienpflichten in Strukturen der Wissensvermittlung und des Wissenserwerbs eingeordnet zu sein, die auf einer mehr oder weniger strikten Trennung von Wissenschaft und ausseruniversitärem Leben beruhen und so in vielen Bereichen nicht anpassungsfähig sind. Neben dem Anspruch, den sie selber an sich als

Wissenschaftlerin und Professorin stellt, kommt der Anspruch der Institution. Hier besteht eine Diskrepanz zwischen dem „wildem Auswählen“ der Gymnasiastin T. und dem zeit- und umständebedingten Ringen um Abgrenzung der Professorin T. – und diese Diskrepanz weist nicht nur die Unzulänglichkeiten des Systems Universität als Arbeitgeberin auf, sondern weckt auch Widersprüche im Handeln und Entscheiden der wissbegierigen, bildungshungrigen Professorin und ihren hohen Ansprüchen an Wissenschaft und Forschung.

„Ich hätte an mich selber den Anspruch, dass ich, wenn ich Professorin an einer Uni bin, auf diesem gesamten Gebiet wirklich sehr kompetent bin. Und weil ich jetzt zwei Tage pro Woche wirklich nur Familie machen kann, dann fehlt mir einfach der Freiraum, um mich lesend zu informieren, was da geht auf diesem Gebiet, dann bleibe ich einfach hintenan, manchmal, so gefühlsmässig. Also dann gibt es wieder anderes, wo ich merke, das stimmt so einfach nicht: Wenn ich vergleiche, dann mache ich sehr viel mehr für Forschung und habe sehr viel Projekte auch fürs Haus initiiert, trotz dieser Einschränkung, bin ich eigentlich sehr viel produktiver als viele meiner 100%-Kollegen.“ (Renate T. 45)

„...- aber konkret dann, das abzugrenzen, oder zu legitimieren, dass ich in gewissen inhaltlichen Bereichen jetzt nicht total informiert bin, das ist schwierig.“ (Renate T. 47)

Die hochqualifizierte Professorin, ihre ganze Bildungsgeschichte durch motiviert durch Wissensdurst und hohe Identifikation mit ihrem Fach, im Wissen darum, erreichen zu können, was zu erreichen ist, ist nicht gefeit von dem Gefühl der Unzulänglichkeit, das durch strukturelle Vorgaben provoziert werden. Angesichts der Schlaufen und Zeitpolster, die sie sich in ihrer akademischen Karriere gegönnt hat, die resp. Teile ihres Weiterschreitens und ihrer Qualifikationen waren, ist sich Renate T. jedoch gewohnt, die Zielgerade nicht auf dem kürzesten Weg nehmen zu können. Dazu gehören offenbar für eine Teilzeitprofessorin auch zeitweilige Zweifel ob der eigenen Situierung im akademischen Leben – denn wer soll ihr in diesem Umfeld Bestätigung geben, dass ihre Arbeit einer Professorin würdig ist, auch wenn sie zweimal die Woche zu ihren Kindern schaut?

Bezeichnend, dass sie, die sich dank ihrer Affinität zum Wissen aus dem damaligen tendenziell unbefriedigenden Lebensumfeld herausgearbeitet hat, jetzt ihre Legitimation im heutigen Wirkungsumfeld letztlich an der Qualität und Quantität ihres *Wissens* misst: Wissen ist der Drehpunkt ihrer Identifikation, zugleich Methode und Inhalt, um sich zu situieren und Identifikation mit ihrem Wirken zu erreichen.

„Klar, man muss schon Anstrengungen machen, aber das ist sowieso wahrscheinlich bei den Frauen, dass sie viel eher die Sache wenn schon, dann perfekt machen, sonst machen sie es gar nicht.“

Gabi R. war bis 1996 Volkswirtschafts-Professorin. Sie hat 1955 das Ökonomiestudium begonnen und 1965 mit der Habilitation abgeschlossen. Nach einem Auslandsaufenthalt wurde sie als dritte Professorin der Universität 1968 auf einen Lehrstuhl für Theoretische und Praktische Sozialökonomie gewählt.

R. besitzt ein grosses Selbstverständnis dem Wissen und dem Erlangen von Wissen gegenüber, das sie zu einem Teil ihrem Elternhaus verdankt:

„Wir waren für diese Zeit relativ liberal erzogen worden. Ich habe beispielsweise auch – das ist heute selbstverständlich, damals war es das nicht – von Anfang an den ganzen Bücherschrank von Vati (er hatte sehr sehr viele Bücher) brauchen dürfen. Er hat gesagt, bitte da sind die Bücher, du kannst nehmen, was du willst, und wenn du das eben nicht verstehst oder etwas Verkehrtes erwischst, dann ist das dein Problem. Und dann habe ich zum Teil natürlich Sachen gelesen, wo ich mir ganz verkehrte Sache darunter vorgestellt habe, aber mit der Zeit... Und von daher waren sie eigentlich sehr offen. Und es war nicht so, dass sie gesagt hätten, du darfst das nicht machen, wir finden, das darf ein Mädchen nicht. Sondern das Umfeld findet dann, das geht nicht.“ (Gabi R. 54)

Für sie war die Frage nie, ob sie berechtigt wäre, sich Wissen anzueignen, sondern die Frage war, welches Wissen sie sich aneignen will und wie sie die Hindernisse überbrücken kann, um zu diesem Wissen zu kommen. Dass nicht die elterliche Autorität sie davon abgehalten hatte, zu ihrem Wissen zu kommen, sondern das schweizerische Bildungssystem der 50-er Jahre als Spiegel der gesellschaftlichen Konventionen sie in gewissen Bereichen in ihrem Streben nach Bildung beschnitten hatte, hat zu ihrer Sensibilisierung bezüglich Gerechtigkeit sicherlich einiges beigetragen.

„Dann hat man als Mädchen überhaupt nicht Matur machen können ohne Latein – also ich habe nichts gegen Latein, das hat mir auch etwas genützt, sicher, aber mir hätte Mathematik ohne Neue Sprachen natürlich viel mehr genützt. Aber das war gar nicht möglich. Und ich habe da schon etwas aufbegehrt und dann hat mein Vati sich erkundigt, wie das ist, mein Bruder war an der Oberrealschule, das war mit Mathe und ohne alte Sprachen. Und dann hat es geheissen, ja wenn ich unbedingt wolle, dann könne ich als einziges Mädchen in eine Bubenklasse, in ein Bubenschulhaus. Und das habe ich natürlich auch nicht gewollt. Dann hat es geheissen, es ist ja Gleichberechtigung, man dürfe ja. Aber das war natürlich ein wahnsinniger Nachteil, und dann habe ich eben mit Latein machen müssen.“ (Gabi R. 3)

Zu Beginn war ihr Wissensdurst eher interessegeleitet, später hat er sehr bald politische und anwendungsorientierte Beweggründe erhalten. Bezeichnend für den Wirkungs- und

Forschungsweg von R. ist, dass ganz konkrete Erlebnisse und Beobachtungen rasch und folgenreich in Theorie umgesetzt werden. Die Angewandtheit der Wissenschaft und Forschung von R. hat ihr Standbein in der Praxis, im direkt Erlebten, im Umfeld von R.

„Und dann (nach der Matur, D.S.) bin ich dann ein Jahr nach Schottland, als mother's help, also so mit den Kindern, das nanny, und zwar habe ich auf eine Rossfarm gewollt, weil ich nach dem Bergsteigen – ich war da schon zu Berg gegangen – war ich begeistert vom Reiten und hatte da die Möglichkeit, mit diesen Kindern, ich hatte ein eigenes Pony und einige Pferde, reiten zu gehen. Und dort habe ich realisiert, dass die Welt eben nicht so gerecht ist, wie ich noch gemeint habe, als ich noch in W. war: Da hat es in meinen Augen nicht so grosse soziale Unterschiede gegeben. Wir waren in einem Genossenschaftseinfamilienhaus und die anderen waren in Wohnungen, und wir sind in die selbe Schule, es war einfach alles das Selbe. Und dort in Schottland war eine richtige Klassengesellschaft, und das hat mich grässlich gestört und ich habe gefunden, da will ich etwas ändern.“ (Gabi R. 5)

R. kennt aber ihre intellektuellen Fähigkeiten und verfügt über eine nüchterne und analytische Sichtweise: Wohl auch motiviert durch ihr eher konventionsunabhängiges und eigenständiges Elternhaus ist für sie die Konsequenz aus dem in Schottland erworbenen Bewusstsein um die unterschiedlichen Auffassungen und Ausprägungen von Gerechtigkeit nicht eine unmittelbar praxisbezogene Betätigung, etwa im Sozialbereich, sondern wiederum das Einbeziehen der Erfahrung auf die theoretische Metaebene: Sie beginnt, Ökonomie zu studieren, „...damit ich weiss, wie diese Mechanismen sind.“ (Gabi R. 5). Umständebedingt machen die ursprünglich praxisbezogenen Beweggründe für das Ergreifen dieses Studiums den theoretischen Gedanken Platz, aber auch hier aus der verbindenden Idee heraus, zu wissen, wie die Zusammenhänge wissenschaftlich analysierbar und beeinflussbar sind.

Auch später, bis hin zu ihren Aktivitäten jetzt, als emeritierte Professorin, sind immer die unmittelbaren Zustände und Fragen im Bereich der Ökonomie ausschlaggebend für das wissenschaftliche und forschungsbezogene Engagement der R. Dabei ist die Ökonomie immer Instrument, Hilfsmittel, Legitimation, um die Themen wissenschaftlich bearbeiten und in dieser Form innovativ wieder einbringen zu können.

„Und dann habe ich dann relativ bald Umweltökonomie gemacht. Und das ist etwas, das da noch relativ neu war. Das ist einfach vom Bergsteigen her, da war ich angefressen für die Natur und die Tiere und für alles, und habe dann gefunden, das ist verkehrt mit dieser Übernutzung und so und habe mich dann in das neue Gebiet eingearbeitet. Und habe eigentlich auch da wieder – das war ein Wahlfach, das man wählen konnte, wo man auch hat Prüfungen machen können, das man aber nicht nehmen musste – und da sind natürlich alle diejenigen gekommen, die auch für Natur und Umweltschutz zu begeistern waren. Dieses Fach habe ich aufgebaut.“ (Gabi R.34)

„Gegen Ende kamen dann auch noch ein bisschen mehr Genderstudies. Das waren andere, die damit angefangen haben, und ich bin dann einfach ein bisschen reingerutscht und habe das dann von der ökonomischen Seite angeschaut. Und da habe ich jetzt auch noch relativ viele Vorträge. (...) Das mache ich eigentlich weil die Stossrichtung ist eigentlich wie bei der Ökonomie: Dass eben auch die Unbenutzung des weiblichen Fähigkeitskapital nicht nur ungerecht und diskriminierend ist, sondern es eben auch eine wirtschaftliche Dummheit, die sich an sich die Schweiz als kleine offene Volkswirtschaft gar nicht länger leisten kann. Das heisst, ich stelle das

dann schon in einen ökonomischen Zusammenhang und zeige es von dieser Seite her. Aber eben dann auch mit so einigen spitzen Bemerkungen. Und das mache ich gerne.“ (Gabi R.46)

R. kennt den Wissenschaftsbetrieb gut, sie arbeitete in diesen Strukturen und kannte dessen Regeln. Ihren wissenschaftlichen Erfolg erklärt sie sich damit, diese Regeln befolgt zu haben bei aller Innovation, die sie eingebracht hat. Wissenschaft, wie R. sie vertritt ist formbar und vielseitig einsetzbar, wenn gewisse Rahmenbedingungen erfüllt werden. Und die erfüllte sie mit Bravour und dank ihrer flexiblen und innovativen Denk- und Arbeitsweise offensichtlich auch sehr fachkundig. Dabei stellt sie an sich selber höchste Ansprüche, was aber nach ihren Erfahrungen „sowieso wahrscheinlich bei den Frauen (so ist), dass sie viel eher die Sache wenn schon, dann perfekt machen, sonst machen sie es gar nicht.“ (Gabi R. 52). So verfügt R. auch über ein gesundes Selbstvertrauen, ist überzeugt, dass sie dank ihrer Ressourcenpflege als passionierte Bergsteigerin jedes Wochenende in den Bergen prinzipiell leistungsfähiger und „im Durchschnitt seriöser vorbereitet als meine Kollegen“ (Gabi R. 52) war.

„Wissenschaftlich bin ich immer voll absolut akzeptiert worden. Das hängt natürlich auch damit zusammen, dass ich nicht nur Glück hatte mit dem Jahrgang, dass wir da ausgebaut haben, sondern auch das Glück mit dem Jahrgang, dass das genau der neue Aufbruch in der Ökonomie war. Und dass ich natürlich ganz durch war damals mit diesen neuen Methoden, gewisse ältere Kollegen waren das eben nicht mehr so sehr. Und dann habe ich eigentlich in diesem Sinne an der Spitze der Forschung mitmachen können, war à jour. So wie ich auch die Mathe gerne hatte und andere waren natürlich in einem anderen Milieu gross geworden und hatten dann zum Teil Mühe, sich diese neue Methoden später noch anzueignen. Und von dem her bin ich eigentlich sofort akzeptiert gewesen.“ (Gabi R. 29)

„...Und dann kommt das gut an und das haben die dann gemerkt und finden, ja das wäre ja gut, die könnte man ja auch... Und man schaut ja, wenn man etwas organisiert, dass man jemanden nimmt, wo die Sache richtig macht, nicht irgendeiner mit einem grossen Namen, der das dann mit dem kleinen Finger macht. Und dann spricht sich das rum, doch die nimmt das ernst, die macht das richtig, und dann geht das irgendwo weiter, und plötzlich hat man wieder irgendeine Anfrage. Das war eigentlich nicht ein Problem.“ (Gabi R. 53)

Das nicht ungefährliche Balancespiel beim Einbringen von neuen Ansichtsweisen und Querschnittgebieten in die an sich nicht a priori offenen Wissenschaftsbereiche hat sie stets zu ihren Gunsten – resp. zu Gunsten des durch sie vertretenen Fachgebietes – gewonnen, indem sie dort Konzessionen im wissenschaftlichen Arbeiten eingegangen ist, wo sie unumgänglich schienen und sie dabei auf ihre hohe fachliche Kompetenz und ihren guten wissenschaftlichen Ruf aufbauen konnte.

„Das Einbeziehen von so Quergebieten wie Umwelt und Gender, da hat es schon Kollegen gegeben, die so etwas gefunden haben, ja, ja... Und dann hatten wir ja immer unsere Forschungsseminar an unserem Institut, wo zum Teil fortgeschrittene Studierende und aber auch wir selber auch referiert haben. Und dann habe ich also das Umweltgebiet sehr sehr mathematisch – ich war eine der Ersten, die die Bewertung der Umweltgüter mit den entsprechenden Methoden, harten, statistischen Methoden, gemacht habe – und dann haben sie gesehen, dass man die Umweltökonomie auch sehr streng wissenschaftlich machen kann. Immer

wenn ein Quergebiet kommt, steigen natürlich Dilettanten ein. Es ist so ein Gebiet, das so etwas dazwischen liegt, und dann sagen die von den Naturwissenschaften, ja er ist ja kein guter Naturwissenschaftler, aber er ist vielleicht in der Ökonomie gut, und die Ökonomen sagen, ja der versteht ja nichts von Ökonomie, aber vielleicht ist es Naturwissenschaft... Und dann schwimmen sie so zwischendurch und das wertet dann schlussendlich das Image dieses Gebietes ab. Und darum habe ich immer gesagt: Ich bin Ökonomin und ich mache das ökonomisch – ich habe mit Naturwissenschaftlern zusammengearbeitet, weil ich habe von ihnen Informationen wollen, aber ich habe es ganz streng ökonomisch wissenschaftlich aufgezogen. Aber natürlich mit Herzblut.“ (Gabi R. 46)

R. war auch mit Herzblut Professorin, im Interesse der Wissenschaft als Methode, die Welt zu betrachten. Sie war überzeugte Vermittlerin der Methode, die Rolle der Vertreterin eines Wissenschaftsbereiches schien ihr eben so wichtig wie der Transfer in die Praxis und machte ihr sogar mehr Spass als die Forschung selber. Sie nahm den Unterricht als eine Art Anwendung wahr, als Gelegenheit, ihre wissenschaftlichen Resultate und den Weg, wie sie dazugekommen ist, weiter zu geben, sozusagen testen zu lassen. Dabei war sie geleitet von ihrem Enthusiasmus und Wissen, dass diese Wissenschaft Grundlage sein konnte für viele inhaltsschwere und befriedigende Unterrichtsstunden.

„Und ich habe wahnsinnig gerne unterrichtet, das habe ich gerne gemacht. Ich habe immer gefunden: Forschung ist toll, aber Unterrichten mit den jungen Leuten und dann, weil ich war angefressen von der Ökonomie, ich bin jetzt noch angefressen, und dann will man natürlich etwas, das man höllisch findet, will man natürlich auch vermitteln, dass das etwas höllisches ist. Und die Jungen merken das eben, nicht, man ist dann glaubwürdig. Es hatte natürlich ältere Kollegen – das burnout-Syndrom gibt es eben nicht nur auf der Unterstufe – das war zum Teil auch bei den Kollegen. Und das merken die Jungen. Und wenn dann eben jemand kommt, der eben noch voll begeistert ist, dann kann man schon mitreissen.“ (Gabi R. 32)

„...also diejenigen, die nicht so begeistert waren, die haben dann gleich einmal Betriebswirtschaftslehre gemacht, die einfacher ist – das ist jetzt böse, aber ich würde sagen, es ist einfacher, zumindest war es das – und wo man dann nachher natürlich auch die höheren Einkommen verdienen konnte. Und die, die wirklich für die Sache begeistert waren, die haben Volkswirtschaftslehre gemacht. Das war ja ein modisches Fach, mit dieser empirischen Forschung, das war da noch so, ja, Goldgräberstimmung, man konnte etwas machen.“ (Gabi R.33)

„Aber im Hauptstudium, mit den Volkswirten, die sowieso weniger waren, und dann noch ein Spezialfach, da konnte man wirklich mit 20 bis 50 Leuten etwas machen, und das war dann toll. Viele haben dann auch gefunden von denen, sie wollen auf diesem Gebiet eine Diss machen, die sind dann zu mir gekommen, das war dann auch toll. Man hat weiter begleiten können, weil es immer mehr Studierende gegeben hat, hat man die Assistentenzahlen auch etwas ausbauen können, das heisst, dass man die ganz Guten auch als Assistenten hat behalten können.“ (Gabi R. 35)

Demnach ernst nahm sie auch die Studierenden und den Lern- und Wissensaneignungsprozess an der Universität.

„Ich bin mit 62 zurückgetreten, ich habe gefunden, jetzt mache ich das, der Vorteil, dass ich eine Frau bin. Weil erstens hat mir diese Fliessbandabfertigung der Studierenden nicht gefallen. Man hat immer mehr Studierende zugelassen und den Lehrkörper nicht mehr angepasst. Das ist einfach eine Zumutung für die Studierenden, da will ich nicht mehr länger. Ich habe mir Mühe

gegeben, das noch so gut wie möglich zu machen, aber ich habe das nicht mehr länger gewollt. Der Unterricht hat mir nicht mehr so gefallen mit diesen Massenveranstaltungen.“ (Gabi R.43)

Sie ist aber auch nach ihrer Emeritierung äusserst grosszügig darin, ihr Wissen zur Verfügung zu stellen, überzeugt, so dem Ziel des Schaffens wider die Ungerechtigkeit und der Bewusstseinsmachung über fehlgeleitete Abläufe und Prozesse näher zu kommen.

„Ich war in der Bundeskommission, solange es sie gegeben hat, irgendwann Anfangs 80-er Jahre haben wir gefunden, das brauchen wir jetzt nicht mehr. Aber ich war sehr viel in Kommissionen, ich bin jetzt noch in Kommissionen. Das ist positiv und negativ. Einerseits ist es durchaus positiv, dass man dort langsam in gefunden hat in diesen Kommissionen, dass es auch Frauen braucht. Und es sollte Frauen haben – das finde ich auch wichtig – die etwas vom Fach verstehen. Weil wenn nur eine Frau drin ist, die einfach als Frau da ist, und sie versteht eigentlich nicht viel davon, wäre zwar an sich gut, versteht aber zuwenig von diesem Gebiet, dann ist das eigentlich abgewertet. Also man sollte also doch Fachfrauen haben. Und da am Anfang hatte es natürlich in der Ökonomie, gerade weil so wenige Studentinnen Ökonomie studiert haben, hatte es natürlich sehr wenige, und dann sind eigentlich immer dieselben drangekommen. Also ich war im Nationalfonds im Stiftungsrat, dann war ich lange im Wissenschaftsrat, nachher sogar im Ausschuss des Wissenschaftsrates, war sogar mal Vizepräsidentin noch mit Verena Meyer, in der Konjunkturkommission, bin jetzt in der Kommunikationskommission, die jetzt diese Liberalisierung macht, bin im OCCO, das ist diese Kommission für Klimaberatung für den Bund – ich weiss gar nicht mehr, in welchen Kommissionen ich überall war. Ich wurde die ganze Zeit immer wieder angefragt.“ (Gabi R. 37)

„Und dann bin ich eigentlich hier in der Gegend reingerutscht. (Mit dem Wohnortwechsel nach der Emeritierung. D.S.) Da bin ich angefragt worden für einen Vortrag, dann von der Region für etwas, dann von der Holzenergie – da habe ich jetzt dann gerade wieder einen Vortrag, dann von den Käse, und so. Und ich finde, die wirtschaftliche Möglichkeiten der Region sehr gut, das ist wirklich keine Randregion, da gibt es viele Möglichkeiten. Aber man muss es richtig machen, und zum Teil muss man die Leute auch etwas stupsen und sich etwas schütteln, sie müssen mehr an sich selber glauben und müssen anders auftreten. Und es hat ganz gute originelle Sachen, aber es hat zum Teil auch noch ein bisschen viele Leute – gerade bei der Wald- und Holzwirtschaft – die sich nicht so richtig getrauen und nicht so an sich selber glauben. Und denen muss man etwas Dampf machen, und das mache ich eigentlich gerne.“(Gabi R. 43)

R. war die Umsetzung ihres Wissens und ihrer Forschungstätigkeiten immer sehr wichtig. Sie bezeichnet sich als anwendungsorientiert, ihr Wissen ist letztlich Mittel zum Zweck. Das bedeutet aber nicht, dass sie an der Forschungsarbeit selber keine Freude gehabt hätte – das war wie bei vielen wissenschaftlich tätigen Menschen Antrieb für das Schaffen. Aber die konkrete Anwendung ihres Schaffens steht für R. weit vorne in ihrem Leistungskatalog.

„Aber ich habe natürlich schon immer empirische Wirtschaftsforschung gemacht, ich war immer eigentlich am Angewandten interessiert – vielleicht kommt jetzt wieder mehr, also man kann nicht gerade sagen sozial, aber es kommt wieder – weil ich finde, diese Region sollte man etwas pushen und fördern, die ist etwas benachteiligt, und das geht ein bisschen in die Idee der Gerechtigkeit, die ich ja ganz am Anfang des Studiums hatte.“ (Gabi R. 44)

Bei R. läuft die Identifikation mit ihrem Arbeiten über das Fach. Sie setzt ihr Wissen und ihre Forschungsressourcen ein, um über ihre fachlichen Kompetenzen einerseits Qualifikation zu erreichen und andererseits Handlungsfelder zu erschliessen. Sie ist nicht an die Universität,

um sich grundsätzlich mehr Wissen anzueignen, aus Spass an der Wissenschaft an sich, sondern sie hat aus einem politischen Impetus heraus ein (heutzutage) hochrangiertes Fach gewählt, um mit Herzblut und Verve ihre „Mission“ zu erfüllen. Wissen wollte und musste sie sich aneignen weil ohne Qualifikation, das war ihr von Beginn an klar, wird die Identifikation mit dem Fach zum Selbstzweck. Über die Sicherheit in ihrem Wissensgebiet hat sie ihr Selbst klar abgesteckt und ihre Identität sauber erfolgreich gewahrt. Als typische Akteurin ist es ihr auch gelungen, die Materie der Universität – nämlich das Wissen – wenigstens ansatzweise zu adaptieren, indem sie Bereiche in die Ökonomie einbezieht, die nicht a priori als dazugehörig empfunden werden (Umwelt und Gender). Sie findet also dank ihrer starken Subjektbehauptung Wege, um über die eigene Identitätswahrung hinaus zu wirken und das Mittel, womit sie sich positioniert – das Wissen – in seinem Ursprung und universitär anerkannten Wesen in Frage zu stellen respektive zu verändern.

5.2 STRUKTURERZÄHLUNGEN

„Und das habe ich gefunden, das ist schon ein sehr spannendes Arbeitsgebiet, und da bleibe ich auch drin. Der Link, dass es eben auch derjenige ist, der einem ständig weh machen kann, das muss ich sagen, das habe ich mir da nicht so überlegt.“

Christa K. ist Historikerin. Sie hat Deutsch, Geschichte und Englisch mit dem Studienziel Oberlehrerin studiert, nach einem Auslandsaufenthalt doktoriert und schliesslich in Mediävistik habilitiert. Vor und während dem Studium hat sie die Ausbildungen zur Chefsekretärin und zur Tramfahrerin gemacht, heute hat sie eine Leitungsfunktion in der Verwaltung einer Hochschule inne.

Christe K. hat während ihrer Zeit als Studentin, Doktorandin und Habilitandin stets die universitären Strukturen in deren Eigenheiten wahrgenommen. Aber auch die sich darin bewegenden Personen waren für ihre persönliche Einbettung in diese Strukturen sehr wichtig. Sie kommt aus einem Elternhaus, welches den akademischen Weg kannte und fast voraussetzte. K. wurde von Beginn weg in der Entwicklung ihrer intellektuellen Fähigkeiten gefördert, ja es wurde wahrscheinlich von den Eltern her gar erwartet, dass sie einen Werdegang an der Universität anstrebt:

„Wir waren alle drei relativ gut in der Schule, vor allem mein Bruder war sehr sehr gut, ich war so gut, und meine Schwester sicher auch noch so. Und das war eigentlich auch so selbstverständlich, das wurde erwartet, dass man gut ist. Meine Eltern haben da auch nie ein grosses Theater darum gemacht, haben sich auch nie um Aufgaben kümmern müssen. Das waren so die unausgesprochenen Erwartungen. Ich denke ich habe zuhause vor allem ein sehr solides bildungsbürgerliches Bewusstsein mitbekommen, also vom Fördern des Lesens zu Beispiel: Wir hatten keinen Fernseher zuhause, Comics hat es irgendwie auch nicht gegeben. Und das haben wir auch irgendwie gewusst, dass es das nicht gibt, obwohl das nie explizit verboten wurde. Das sehe ich rückblickend alles als Bildungsinterventionen eigentlich.“
(Christa K. 4)

Ein wichtiges Thema in der Bildungsbiographie von Christa K. ist der Umgang mit Erwartungen und Hoffnungen, die letztlich auch strukturell gedeutet werden können im Sinne von Leitplanken oder Vorgaben, die so vielleicht gar nicht erwünscht oder deren Existenz hinderlich sein können. K. erlebt solche Erwartungs-Strukturen bereits als Kind als letztlich hindernd, beispielsweise in der Musikerziehung:

„Zum Bildungsideal hat natürlich auch die Musik gehört, die gepflegte Hausmusik. Und da war auch die Vorstellung, wie beim Latein, dass wir alle Klavier lernen, als Grundlage, alle drei. Das haben wir dann auch alle gemacht. Und dann war die Offerte meiner Eltern, dass wenn dann mal so eine Grundlage da ist musikalisch, man ein anderes Instrument lernen konnte. Und meine Schwester hat also die Geige gewählt und dann eine Weile beides gehabt mit Stunden, und mein Bruder hat das Cello gewählt und auch eine Weile beides gehabt mit Stunden. Und ich habe mich einfach geweigert, weil ich habe schon nicht Klavier lernen wollen, aber hatte dann nicht

den Pfuus mich zu weigern, Klavier zu lernen, auch mit 12 oder 13 nicht, das einzige, was ich dann fertig gebracht hatte war, zu sagen, ich will nicht noch ein zweites Instrument.“ (Christa K. 10)

Heute schätzt Christa K. Musik als ausgleichende Tätigkeit zu ihrem Arbeitsalltag, sie ist sich bewusst, dass ihre Opposition im Elternhaus nicht eigentlich der Musik selber gegolten hat, sondern den einbindenden und fordernden Erwartungen, in der rigiden Strukturierung des Inhaltes. So konnte K. auch einige Jahre später den angebotenen Gitarrenunterricht ablehnen, denn sie hat damals abschätzen können, dass mit dem Einfügen in Strukturen die Qualität des Gitarrenspielens für sie persönlich verliert.

Mit dem Sich-Einfügen in bestehende Strukturen – die Christa K. jeweils sehr rasch und treffend bezüglich Machtverteilung und Wirkung analysieren konnte – entstand für sie jeweils die anspruchsvolle Aufgabe, ihre Identität im weitesten Sinne zu schützen: Einerseits ist sie fasziniert davon, eingebunden zu sein und dadurch in ihrem Schaffen auch wahrgenommen zu werden, andererseits ist da immer das Bedenken, dass die Strukturen einengend wirken können und ihrem Anspruch auf den persönlich gewährten Entfaltungsraum nicht nachkommen können. Was sich auch mehrmals bewiesen hat, im negativen wie auch im positiven Sinn.

„Ich hatte aber damals das Gefühl, der (Professor in A., Auslandsaufenthalt nach dem Lizenziat, D.S.) frisst mich, mit Haut und Haaren, und ich konnte mich auch schlecht gegen ihn abgrenzen, weil er so eine übermächtige Figur war. Und ich bin dann sogar noch etwas früher gegangen, als wir ursprünglich ausgemacht hatten, weil ich wirklich das Gefühl hatte – eigentlich nicht so sehr rational – ich muss weg da, sonst gehe ich unter. Und er hat auch ein paar Mal in seinen Ansprüchen an mich derart übermachtet, dass ich krank wurde – also Grippe oder so, nicht Nervenzusammenbruch. Aber ich habe wirklich gemerkt – vielleicht sind wir uns auch zu ähnlich – aber gegen diese Art von Ansprüchen kann ich mich nicht wehren.“ (Christa K. 28)

„Das hat mir aber eigentlich gefallen: Also im Archiv arbeiten, ein bisschen etwas Assistenz zu machen – wobei dieser Vorgesetzte muss ich sagen, der hat mich also sehr in Ruhe gelassen, hat nicht viel von mir verlangt – und dann eben auch abends Trämli fahren, wenn ich wollte. Das fand ich sehr spannend, das hat mir auch sehr gut getan, zumindest im Archiv einen regelmässigen Rahmen zu haben, ein Team zu haben, gemeinsame Pausen zu haben und so.“ (Christa K. 35)

„Dann ist die nächste Attacke gekommen, ich solle doch einfach nur Schweizergeschichte machen – weil das ist dasjenige, was der reguläre Ordinarius nicht gerne macht. Dann habe ich mich einfach geweigert und habe gesagt, ich lasse mich nicht einfach reduzieren auf Schweizergeschichte. Es ist zwar richtig, dass meine Habilitation auch Schweizergeschichte ist, aber das ist einfach nicht mein einziges Interesse. Und dann ist von ihm sehr klar gekommen: Wenn du dich da nicht quasi in das grössere Konzept einfügst – wie wenn er sich daran halten würde – dann hast du eigentlich auch auf längere Zeit keine Zukunft am Historischen Seminar, dann kriegst du keinen Lehrauftrag mehr.“ (Christa K. 51)

K. hat ein grosses Sensorium für Persönlichkeiten, welche die Strukturen prägen oder tradieren. Die Zusammenarbeit mit einengenden Persönlichkeiten beschneidet sie in ihrem

Wirken genauso wie das Arbeiten in engen Strukturen. Als Wissenschaftlerin, die an ihre Arbeit hohe Ansprüche stellt, ist sie nicht bereit, diese Ansprüche aufgrund äusserer Rahmenbedingungen diskussionslos abzulegen. Christa K. begegnen auf ihrem universitären Weg immer wieder Personen, welche sie in ihrem Handeln oder Unterlassen, in ihrem Auftreten, Sich-einsetzen direkt in ihrem Schaffen einengen. K. kennt die VertreterInnen der Unistrukturen bestens und weiss auch um ihr Funktionieren und ihre Macht.

„Ein anderer Lernprozess war sicher in diesem Doktorandenseminar von diesem Professor. Er war wirklich so ein akademischer Star, der aber alle Allüren von deutschen Professoren auch drauf hatte: Also sich mit fremden Federn schmücken, administrativ unzuverlässig bis zum Geht-nicht-mehr (wenn man ihn etwas gefragt hat, das er verbrombeerelet hat, dann waren alle anderen schuld). Er hat einem auch das Gefühl gegeben, spinne ich jetzt oder spinnen die anderen.“ (Christa K. 24)

„Und ich war vor allem total überrascht von der Aggressivität dieses Ordinarius, der dann meinem Doktorvater quasi das Wort abnimmt und mich dann in die Pfanne haut, aber wirklich in die Pfanne haut, indem er mich zu einem Wissensgebiet befragt, von dem er genau weiss, dass ich alt aussehe.“ (Christa K. 56)

Die Lehre liegt Christa K. sehr am Herzen, sie sieht sich verpflichtet, diesbezüglich sorgfältig zu arbeiten und macht das auch sehr gerne. Hier kann sie wenigstens ansatzweise eigene Strukturen schaffen, die eine optimale Wissensvermittlung ermöglichen. Für K. stehen auch die einzelnen Menschen, die sie als Lehrbeauftragte betreut, im Mittelpunkt: Ihr gewissenhaftes und sorgfältiges Arbeiten ist auch in der Lehre vordergründig, sie erachtet eine hohe Qualität der Lehre als selbstverständlich.

„...Er hat hatte so ein Kolloquium und hat mir das dann angeboten. Das habe ich dann gemacht und das hat mir auch sehr entsprochen, weil man hat da auch viel Methodisches und auch Arbeitstechnisches machen können und man hat die Leute miteinander in Kontakt, in Verbindung bringen, sie dazu zu bringen, einander gegenseitig zu unterstützen, und das war eigentlich auch das, was ich sehr gerne machen. Man hat Konzepte besprechen können, man hat auch sagen können, wo habe ich Probleme, wo stehe ich an, was will ich machen. Dann habe ich aber auch zum Beispiel eine Sitzung gemacht zu möglichen Berufslaufbahnen und habe Leute, die mit mir zusammen abgeschlossen haben, eingeladen. Da war jemand aus dem Museum, jemand, der Schule gibt, jemand, die in die Medien gegangen ist, jemand, der in einer Versicherung arbeitet, jemand, die in die Verwaltung gegangen ist: Dass sie auch einmal sehen und diskutieren können, was es da so gibt. Ich habe mich da ziemlich eingesetzt, habe das auch sehr gerne gemacht.“ (Christa K. 42)

Rasch ist für Christa K. jeweils klar, dass nicht nur die Institution Universität selber sondern in erster Linie die darin wirkenden Menschen für Qualität und Inhalte zuständig sind und scheut sich auch nicht, den Finger auf wunde Punkte zu legen. Denn ihr ist die Wissenschaft und die Qualität deren Vermittlung ein persönliches Anliegen, und sie ist sensibilisiert auf Situationen, wo diese Qualität anderen Interessen geopfert wird.

„Dann war ich also promoviert und habe ich Streit bekommen mit meinem Doktorvater, weil ich seinen Lehrstil nicht vertragen habe. Ich habe das, das unstrukturierte Monologisieren echt nicht vertragen und das manchmal wirklich auch schlecht Vorbereitetsein, auch ein bisschen Schwadronieren, keine Diskussion moderieren zu können und sich auch mal zurücknehmen zu können und auch mal einen roten Faden durchlaufen lassen und so... Ich bin relativ strukturiert und auch organisiert und ich halte auch etwas von Didaktik, habe mich auch weitergebildet.“ (Christa K. 38)

„... er hat mir den Auftrag gegeben, die Diskussion zu bündeln damit wir in der nächsten Sitzung wieder einsteigen können. Ich habe das dann gemacht, und er hat das aber nachher etwa nach einer Minute alles gekillt: Das Thema hat er gekillt, der Input war verpufft und die Studis demotiviert. Und dann bin ich nachher zu ihm ins Büro und habe gesagt: Mit Ihnen unterrichte ich nicht mehr.“ (Christa K. 39)

Christa K. ist aber nicht bereit, Opfer zu erbringen oder ihre Interessen aufs Spiel zu setzen, auch wenn es um die Lehre geht. Sie merkt, dass sie ihre Identität preisgeben müsste, wollte sie sich auf diesen Stil einlassen, und das ist für sie nicht diskussionswürdig. Sie wehrt sich auch dagegen, lediglich für Lehraufträge eingesetzt zu werden, die wenig prestigeträchtig sind und legt so einmal mehr die machtvollen, einengenden Strukturen offen. Gleichzeitig versucht sie, in eben diesen Lehraufträgen die Qualität zu steigern und Innovation einzubringen, weil ihr Aufbegehren sich ja letztlich auf die Sache an sich bezieht und sie voller Idealismus für Verbesserungen und Qualitätssteigerung einsteht. Hier sind es aber die einbezogenen Personen selber, welche die Strukturen tragen und tradieren und nicht bereit sind, sich darüber Gedanken zu machen:

„Ich muss sagen, es ist ein sehr ungutes Gefühl zurückgeblieben. Ich habe nach diesem Jahr dann einen Bericht gemacht, gesagt, was ich wichtig finde in der Mittellehrerinnen- und Mittellehrerausbildung: Dass sich diejenige, die Altertum, Mittelalter und Neuzeit machen, sich zumindest einmal zusammensetzen müssten und irgendwelche Standards entwickeln müssten. Und das ist nie zustande gekommen! Oder auch zum Beispiel, was man für Ansprüche stellt an die Arbeit, die sie schreiben müssen. Und ich habe die drei Herren, die anderen drei, die auch Mittellehrerausbildung machen, nie zusammenbekommen für eine Sitzung, ich habe es nicht einmal fertig gebracht, dass sie eine Anfrage von mir beantwortet haben. Es war einfach so ein total Unter-ferner-liefen, bei allen.“ (Christa K. 48)

Christa K. zieht die Konsequenzen daraus, dass sie nicht in dieser Art gestützt und gefördert wird, wie sie es für ihr wissenschaftliches und lehrbezogenes Schaffen und ihre Qualitätsansprüche benötigt hätte. Sie zieht Konsequenzen daraus, dass die Struktur der Universität und die sich darin bewegenden Personen schwerlich vereinbar sind mit dem Anspruch und Bedürfnis nach Raum und Lehr- und Lernfreiheit, die sie als wichtigste Bestandteile ihres universitären Schaffens erachtet.

Spätestens als K. beschliesst, nicht mehr auf das Karriereziel Lehrstuhl hinzuarbeiten, wird klar, dass mehr als nur ihr wissenschaftliches Schaffen beschnitten wurde von den allzu engen Strukturen:

„...Weil ich habe eigentlich immer gefunden, die Uni ist ein Umfeld, wo es mir nicht gut geht, wo es mir nicht wohl ist.“ (Christa K. 52)

„... Ich muss jetzt sagen, dass es für mich als Person, wenn ich mich ganzheitlich entwickeln möchte, dass es richtig war. Ich sehe, dass ich viele Tätigkeiten, die ich als Dozentin gerne gemacht habe punkto Vermitteln, dass ich das als Führungsperson auch machen kann.“ (Christa K. 81)

Der Schritt weg von der akademischen Karriere wird von Christa K. auch im Sinne einer Kapitulation erachtet. Auch wenn sie davon überzeugt ist, die beste Lösung gewählt zu haben, ist ihr Wirken und Handeln als Wissenschaftlerin immer noch sehr präsent:

„Der Bruch mit dem wissenschaftlichen Arbeiten ist sehr schmerzlich und sehr schwierig. Ich habe jetzt noch eine Pendenz, für die Festschrift von meinem Doktorvater einen Aufsatz zu schreiben. Das ist etwas, das mir sehr schwer fällt, auch mich wieder da rein zu versetzen. (...) Das ist noch überhaupt nicht verdaut. Also wenn die (Professoren, D.S.) dann mit ihrer Standesarroganz daher kommen, dann kommt es mir ziemlich gallig rauf. Ich habe auch an mir selber gemerkt: Wie gehe ich mit meinen Titeln um. (...) Und hier war es dann so, dass ich mit dem PD angefangen habe – Sie haben es ja gesehen, er steht an der Tür – aber dass ich jetzt wie merke: Ich habe irgendwie immer wieder den Reflex, ich würde ihn am liebsten verstecken, weil er eigentlich allen signalisiert: Ich habe in diesem System einmal etwas anderes gewollt und bin gescheitert.“ (Christa K. 79)

Erwartungen hat sie aber nicht nur ihre nicht erfüllt, sondern auch diejenigen der Eltern:

„Es gibt auch eine private Seite: Meine Eltern haben das gar nicht goutiert. Sie finden sich auch nur schwer damit ab, dass jetzt keines ihrer Kinder Professor wird: Bei meinem Bruder stand das Thema auch einmal zur Debatte. Ich meine, ich habe mich in diesem Sinn bereits den Vorstellungen verweigert, indem ich nicht geheiratet habe und keine Kinder geboren habe. Und jetzt bin ich erst noch nicht Professorin, und ich habe gefunden, ich habe die Nase voll, ich habe die Nase wirklich voll.“ (Christa K. 80)

Christa K. weiss, warum sie als Wissenschaftlerin aus den universitären Strukturen ausgestiegen ist, sie kann ihre Entscheidungen und Handlungen erklären und analysieren. Was aber wahrscheinlich noch länger andauern wird, ist der schale Nachgeschmack, weil K. in ihrem persönlichen Wirken trotz ihren Leistungen und Erfolgen von Strukturen, die sie nicht oder nur marginal, so eingeengt wurde, dass sie um ihrer selber willen den ursprünglich deutlich ausgewählten Arbeits- und Wirkensort verlassen musste.

„...aber innerlich wird der Abstand (als Dozierende zur Universität), denke ich, immer grösser. Ich möchte einfach nicht bitter sein, weil ich finde, das richtet sich am Schluss gegen mich selber. Es ist ein System, wo man sehr diszipliniert sein, um nicht in irgendwelche Schimpfizismen zu fallen und dann enorm viel Energie verbuttern über das. Ich finde, ich kann meine Energie anders brauchen und habe das auch gemacht. Aber natürlich mit hohen, wirklich hohen persönlichen Kosten. Ich finde, ich habe einen – entschuldigung – verdammt hohen Preis bezahlt in diesem System. Das ist Ende der Durchsage.“ (Christa K.84)

„Ich hatte alles geleistet, was gefordert war, vielleicht in durchschnittlicher Art und Weise, aber es ist alles da. Das wurde dann so einfach abqualifiziert. Wrong person – wrong place – wrong time. Solange der Arbeitsmarkt so ausgetrocknet ist, muss man den einzelnen Leuten nicht

Sorge tragen. Aber dann schreien sie wieder, wenn Professoren aus Deutschland unsere Unis überschwemmen und wenn sie keine Frauen finden.“ (Christa K.85)

Christa K. hat ihre Identität geschützt und musste sich dafür eingestehen, dass ihre Identität mit den heutigen universitären Strukturen nicht kompatibel ist. Zwar ist sie allen formalen Anforderungen gewachsen gewesen, hat aber nach manchen verschiedenen Versuchen der besseren Integration in die Institution kapitulieren müssen, weil sie nicht bereit war, ihre Identität und ihr Selbst dafür zu opfern.

„Der leichte Weg war nie der meine.“

Eva Z. ist Naturwissenschaftlerin und hat einen Lehrstuhl inne. Das Kennzeichen ihrer Biographie ist die Hartnäckigkeit, mit welcher sie Strukturen und Gegebenheiten entgegnet: Eine Hartnäckigkeit, die sie im Wissen, welchen Erfolg hartnäckiges Verfolgen von Zielen haben kann, immer wieder eingesetzt hat. Dabei steht für sie ihre Interessenwahrung, das Festhalten an ihren Wünschen im Vordergrund, nicht stur, aber bestimmt. Weder Schwangerschaften noch traditionelle Professoren oder verbitterte Nachbarinnen hielten sie davon ab, ihren Weg weiter zu schreiten. Der familiäre Hintergrund hat sicherlich das Seinige dazu geboten, um die für eine solche Lebensweise nötige Sicherheit und Trittfestigkeit aufzubauen. Rückblickend sagt Eva Z., dass es für sie von klein an „nie undenkbar war, sagen wir, die Frau Chef zu sein.“ Dieses Selbstverständnis erstreckte sich auch auf die Möglichkeit, sich bilden zu können und zu wollen. Die Startbedingungen seitens des Elternhauses waren also ideal und unterstützend. Z. wurden unüblich früh Selbstverständlichkeit und Selbstverantwortung zugetraut und gewährt, ohne dass aber die Unterstützung entzogen worden wäre. Für Eva Z. ist aus dieser Konstellation heraus auch immer klar, dass sie diese Selbständigkeit und Unabhängigkeit, die ihr strukturell gewährt wurden, auch behalten wollte. Dabei ist die selbstverständliche Geisteshaltung, dass Eigenständigkeit möglich und nötig ist, sicher unverzichtbare Grundlage und beste Voraussetzung für die Formulierung eigener Vorlieben und dem Streben danach, diese auch umzusetzen. Eva Z. absolviert ihre Gymnasiums- und Studienzeit wissbegierig und vielseitig engagiert. Nach dem Start in Sprachen, Dolmetsch und Wirtschaftswissenschaften wechselt sie die Studienfächer, weil sie ihre Interessen und Schwerpunkte optimaler erfüllen will – und die sind breit und vielfältig, und für Z. ist es klar, dass sie möglichst alle gleich gut berücksichtigt werden müssen:

„Ich wollte mehr auf Weltfragen als in dieser Wirtschaftswissenschaft geboten werden konnte. Ich hab dann umgesattelt auf das Lehramt, Romanistik und Geografie, war immer, wie gesagt, als Reiseleiterin unterwegs, hab dann beim Fernsehen gearbeitet – also 1000 Jobs, die das Studium nicht wirklich verzögert haben. Das heisst, ich habe sehr lange studiert, aber in Minimalzeit: Das heisst, dazwischen waren einfach immer andere Dinge...“ (Eva Z. 5)

Äussere Vorgaben oder Regelungen hält sie zwar ein, sie bewegt sich aber so, dass sie deswegen nicht die eigenen Vorstellungen, Ziele und Wünsche aufgeben muss. Da scheut Eva Z. keinen Aufwand und setzt sich immer dafür ein, die äusseren Gegebenheiten so einzurichten, dass die Umsetzung ihrer eigenen Wünsche verwirklicht werden konnten. Ihr Engagement in der Verwaltung der Universität während ihrer Post-Doc-Zeit, ihr Einsatz im

gewerkschaftlichen Bereich, die Auslandsreisen und ihre Lebensgestaltung an sich sprechen von dem stetigen Einsatz dafür, Strukturen und Umfeld so zu gestalten, dass sie ihr eigenes Wirken auch wirklich so ausführen kann, wie sie es will:

„Und wie ich zur Lehramtsprüfung hingekommen war – mein Wunsch war immer: Ich möchte ewig studieren. Das war aber nicht unbedingt das, was meine Eltern unbedingt wollten, obwohl ich finanziell schon ganz unabhängig war. Und die Idee war, ich möchte weiter lernen, weiter suchen, mehr wissen – also forschen hätte ich mich nicht wirklich zu sagen getraut, aber ich wollte einfach weiter lernen.“ (Eva Z. 6)

„Neben dieser wissenschaftlichen Laufbahn habe ich quasi eine administrative Laufbahn gemacht: Das heisst, ich war in sehr vielen Selbstverwaltungsgruppen der Universität drin, als Vertreterin der Fakultät, dann Sprecherin der Fakultät, dann Senatsmitglied, bis zur Vizerektorin. Das zweite war, dass ich mich auch sehr stark gewerkschaftlich organisiert habe, ich war also Personalvertreterin über 10, 15 Jahren. Auch in der Organisation einer Gruppe für feministische Wissenschaft war ich dabei, und in der Hochschullehrerorganisation war ich auch relativ stark engagiert. Ich habe also den wissenschaftlichen, den inhaltlichen Weg gemacht und auch diese ganze Vernetzung.“ (Eva Z. 9)

„Meine Nebenjobs wurden nie eigentlich gerne gesehen, die Frage war immer, haben Sie nichts zu tun... Ich habe nie wirklich eine akademische Karriere angestrebt: Meine Motivation war immer, ich möchte eben studieren. Diese Idee, weiterlernen, weiter das tun können, was ich möchte... Ich konnte fachlich vieles tun, aber ich musste manches tun. Ich hatte meine Freiheiten schon, aber die Habil zum Beispiel ist eine ganz klare Mainstreampublikation. Und dann meine Gender-Publications, die konnte ich extra machen, und ähnlich war es mit diesen Selbstverwaltungsaufgaben. Das war immer etwas, dass ich freiwillig und extra, als Freizeitgestaltung gemacht habe. Das wurde nicht wahnsinnig gefördert oder gerne gesehen, aber auch nicht wirklich effizient verhindert. Solange die andere Arbeit klaglos und einwandfrei gemacht wurde, wurde da auch nicht viel dazu gesagt.“ (Eva Z. 10)

„Forschen hat mir Spass gemacht und mich haben meine Themen interessiert und was ich wollte, ist die Möglichkeit, die Themen zu realisieren. Und was dann vorne auf dem Türschild steht, war mir sofort egal. Das Problem ist einfach, das wir jetzt wieder bei der Macht und den Möglichkeiten sind, dass man als Professorin einfach andere Möglichkeiten hat. Aber ich wollte nie Karriere machen. Ich möchte einfach das tun können, was ich will – und dazu die Möglichkeiten haben. Auch die gewerkschaftlichen Tätigkeiten sind eigentlich im Sinne von Möglichkeiten zu erachten: Wenn die Grenzen so und so sind und gesagt wird, Sie dürfen das nicht und dürfen das nicht, dann muss da gearbeitet werden. Ich war auch Vizerektorin für Personal und Ressourcenentwicklung, das heisst, es ist wichtig, wie die Situation ist, wo drin gearbeitet wird.“ (Eva Z. 34)

Z. wird unmittelbar nach der Promotion Mutter, kurze Zeit später bekommt sie ein zweites Kind. Auch diese – selbst gewählten – Strukturen weiss Z. so einzurichten, dass sie ihr wissenschaftliches Arbeiten nicht grundlegend einschränken. Mit Hilfe des engagierten Partners und dank ihrem Selbstverständnis, erreichen zu können, was sie sich vorstellt, bewegt sie sich weiterhin zwischen verschiedenen Welten mit verschiedenen Ansprüchen, habilitiert trotz den Bedenken ihres Professors und richtet sich ihr Arbeitsumfeld immer wieder so ein, dass sie ihren Interessen und Zielen folgen kann. Auch fachlich wählt sie ein Gebiet, das aus verschiedensten Komponenten besteht und eine Vielzahl an Annäherungen erlaubt oder gar verlangt. Eva Z. stellt den Anspruch an ihre Forschungstätigkeiten, dieser

Vielseitigkeit auch im Fach gerecht zu werden und bezeichnet sich auch in dieser Hinsicht als Grenzgängerin:

„Ich arbeite an den Grenzen, also ich mache Grenzforschung, im fachlichen, im administrativen, an den Gender-Grenzen, am glass-ceiling – oder etwas darüber... Ich sehe mich stärker an diesen Grenzen oder auch Schnittstellen. Das ist oft gar nicht so gut zu beschreiben, was man jetzt genau tut und an welcher Stelle. Manchmal ist es sozusagen leichter, fachliche Dinge Kollegen zu beschreiben, als diese Arbeit an den Grenzen und Schnittstellen. Diese Arbeit ist auch anstrengend, weil nichts selbstverständlich ist. Es ist eine Herausforderung, es ist auch Forschungsgegenstand. Der leichte Weg war nie der meine.... Und er war nie wahnsinnig zielgerichtet.“ (Eva Z. 34)

„Ich kann natürlich viel Energie auch aus diesen Grenzarbeiten rausziehen, das interessiert mich auch, macht mir Freude – und letztlich ziehe ich daraus die Energie, sonst wäre ich ja schon lange flach! Es macht mir Freude. Diese Art, zu arbeiten, sind eigentlich meine Ressourcen – und natürlich auch die Anerkennung, die daraus kommt, fachliche und persönliche Anerkennung. Ich bin auch eine sehr grosse Networkerin: auch in meiner Gruppe, die Leute geniessen, und viel selbst machen; und wenn ich das jetzt ganz geographisch anschau: Ein Netzwerk ist nicht ein Standort, sondern das so etwas, das ein bisschen in Bewegung ist, was in sich sozusagen Verlagerungen erlebt und was nicht so unglaublich einzementiert ist, wie ein Standort. Das kann ich nicht wirklich mehr begründen, es ist anstrengend, aber es ist auch gewinnbringend, energiebringend in gewissem Sinne.“ (Eva Z. 35)

Eva Z.s Engagement ist hoch, in vielen Bereichen, und die Methode oder der Ansporn oder der Gegenstand ihres Engagements ist immer wieder die Vielseitigkeit, die Schnittstellen, das Beobachten und Bearbeiten der Zusammenhänge. Sie findet sich nicht nur mit den Strukturen, worin sie arbeitet und lebt, ab, sondern sie nimmt sie gleichsam als Herausforderung an ihr Selbstverständnis auf und bezieht sie in ihr Schaffen ein, ob als Grundlage, Ursache, Ziel oder Umstand ist nicht prioritär. Vordergründig ist die Einstellung, Gegebenes oder Erschaffenes weiterhin als aktiven Part in Arbeit und Leben zu erachten und niemals damit aufzuhören, es zu formen.

5.3 PROZESS-ERZÄHLUNGEN

„...dass du diejenigen Leute um dich scharst, mit welchen es dir wohl ist und mit denen du arbeiten kannst und dann auf dieser Basis arbeitest. Wo die Befindlichkeit Vorrang hat.“

Judith S. ist Geisteswissenschaftlerin und freischaffende Forscherin. Sie hat sie einen Lehrauftrag, ist in der Weiterbildung tätig und arbeitet aktiv in verschiedenen Fachgremien mit.

S. hat immer gewusst, was sie wollte. Entscheidungen im Sinne der Einbettung des eigenen Wollens in die Umstände waren ihr nie fremd. Dabei stellt sie die Qualität des Lebens und des Wirkens in den Vordergrund und verbindet sie mit hohen Ansprüchen an sich selbst, an ihr Schaffen und an ihre Umgebung. Sie beansprucht in diesem Sinn Raum für ihr Wirken, Raum für ihr Leben und Raum für ihre Entscheidungen. In der Beanspruchung dieses Raumes ist sie kompromisslos: Störende Faktoren insbesondere sozialer Art können nicht akzeptiert werden, denn im Mittelpunkt steht das Schaffen, das Sich-Verpflichten und Sich-Vertiefen. Die Wissenschaft hat Priorität und muss eingebettet sein in ein sozial annehmbares und offenes Klima, alles andere muss so angepasst werden, dass sich das intellektuelle Schaffen ausbreiten kann. Judith S. hat Verständnis dafür, dass diese Priorisierung und die daraus folgenden Konsequenzen nicht immer für alle in ihrem Umfeld einfach zu nehmen sind, ist bereit, zu kommunizieren und zu erklären. Sie kennt aber diesbezüglich keine Kompromisse:

„Lehrerinnenseminar, der erste Karriereabbruch (lacht) nach einem halben Jahr: Zuerst habe ich ein halbes Jahr gelitten und geweint und dann habe ich gesagt: In diesen Laden gehe ich nicht mehr. Es war überhaupt nicht das, was ich gewollt habe. Die Lehrerinnen und Lehrer waren schlecht, die Atmosphäre blöd.“ (Judith S. 9)

Dabei stösst sie durchaus auf ein (zum Teil unausgesprochenes) Verständnis der Eltern, was sie in ihrer klaren und kompromisslosen Entscheidungsfindung bestärkt. Der Werdegang ist bestimmt durch das Wissen, wie sie arbeiten will, was ihr Spass macht, mit wem sie kommunizieren will. Sie sucht von Beginn an ihresgleichen, Leute, die sich für die Wissenschaft begeistern lassen, im Sinne des Lebens für das Fach, im Sinne des Aufgehens für das Wissen und das Forschen:

„... und dann kam ich sofort drein und mir wurde klar, dass ich das wollte. Und zwar weniger vom methodischen Ansatz her, sondern mehr von der Stimmung her: Weil da war ein Professor, der unheimlich viel investiert hat, und da habe ich im besten Sinne intensiv darauf reagiert. (...) Das ist das, was mich ein Leben lange von Menschen fasziniert hat. Dass ich spüre, dass da Menschen dahinter stehen, die Alles für etwas einsetzen. Da habe ich gemerkt: Das will ich, das ist eine gemeinsame Ebene, der war gleich gespürt wie ich, in diesem Kreis fühle ich mich gut. Und das primär von der Art her, wie man sich etwas widmet, natürlich in einem fachlichen Gebiet, das mir gelegen war, aber primär war es das Fühlen, dass sich jemand für eine Sache absolut einsetzt und dabei seine Person eigentlich unter das Ziel stellt.“ (Judith S. 14)

Ist das Engagement für die Sache, das Hintanstellen der eigenen Person bereits ein Zeichen dafür, dass der akademische Prozess von Judith S. als Werdegang und nicht als Karriere, als Akkulturation und nicht als Sozialisation betrachtet werden muss? Sagt die Leidenschaft als Methode des Sich-Bewegens etwas aus über die Stellung in der Organisation? S. weist in der Erzählung über ihr Elternhaus auf die protestantischen Werte ihrer Eltern hin, auf die klaren Vorgaben, was tolerierbar, und was bereits als Sünde erachtet wird. Dennoch kann nicht von einem Zwang im Sinne einer Überverantwortung ausgegangen werden – diese Strenge mit sich zeigt sich höchstens in einer grossen Selbstdisziplin und dem nüchternen Einreihen von Leistungen. Angetrieben wurde und wird der Schaffensmotor nicht durch eine ewig gespannte und unnachgiebige Feder sondern durch die elastische und umso langlebigere Feder Leidenschaft. Nach einer Zeit des erwerbsbedingten Arbeitens in einem Büro kann sie für sich klar artikulieren, wo ihre Präferenzen liegen, die sie dann auch gradlinig umsetzt:

„Das war auch ein wesentlicher Sprung, weil vorher habe ich einfach so studiert, aber als ich zu arbeiten begonnen habe, habe ich gemerkt, dass es für mich im Moment nichts anderes gibt, als studieren, das war ein wesentlicher Punkt: Ich habe gemerkt, dass ich studieren will, dass das für mich das Leben war. Die Büroatmosphäre und das eingleisige Arbeiten haben mir klar gemacht, dass ich das nicht wollte, dass ich mein Herz in der Wissenschaft verloren habe. Es war auch ein emotionaler Schub, dass ich die Liebe wirklich entdeckt habe und es nicht so ein Plätschern war, so im Sinn, ja macht noch Spass, sondern dass es wirklich das Ziel ist.“ (Judith S. 17)

Judith S. gibt ihre Stelle auf, sie riskiert es zu dieser Zeit, ohne feste Stelle zu sein und unterstreicht diese Risikobereitschaft später mit der Aussage:

„Aber das (das Geld, D.S.) war immer zweitrangig, sondern sobald ich einen guten Job, gutes Material habe, dann ist mir das egal. Weil man braucht ja kein Geld, wenn man arbeitet, so einfach ist das ... (lacht).“ (Judith S. 49)

S. ist nicht nur selber eine engagierte Studentin, sie will auch mit engagierten Leuten arbeiten. Sie spricht mit Achtung vor den Resultaten ihrer Arbeiten und Projekte, mit Achtung vor ihrem eigenen Einsatz aber auch vor dem Einsatz der anderen beteiligten Personen. Engagierte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler waren wichtige Begegnungen auf ihrem universitären Weg, hier hat sie sich wohl gefühlt und ihr wissenschaftliches Arbeiten einfügen können. Aber nicht nur das Engagement für die Wissenschaft zählt – das ist natürlich Voraussetzung – sondern auch die menschliche Validität. Je länger desto weniger ist sie bereit, menschlich Konzessionen einzugehen. Ihren Entscheid, freiberuflich als Forscherin arbeiten zu wollen, ist im Wesentlichen auf diese Einsicht basiert:

„ Und so kommt man auf Ebenen, wo du eben nicht wieder verletzt wirst. Das ist auch das, was ich auch immer wieder sage: Das absolute Inseldasein. Dass du diejenigen Leute um dich

scharst, mit welchen es dir wohl ist und mit denen du arbeiten kannst und dann auf dieser Basis arbeitest. Wo die Befindlichkeit Vorrang hat.“ (Judith S. 54)

Dieses ihr Credo erwächst aus der Einsicht, dass sie ihrer Leidenschaft für die Wissenschaft an sich nur in dem Ausmass nachkommen kann, wenn sie nicht durch menschliche Einschränkungen daran gehindert wird. Dafür setzt sie sich auch immer und immer wieder ein, für ein Zusammenarbeiten, das der Sache dient, so auch als Sekretärin eines angesehenen Wissenschafts-Verbandes:

„Und da haben auch alle gesehen, was investiert wurde. Und es ist mir auch immer wieder wichtig, wenn mir Leute sagen, dass es endlich mal ein Club ist, wo es nicht darum geht, den anderen tot zu schlagen, sondern dass man um die Sache diskutiert.“ (Judith S. 45)

So wählt sie sich als Doktormutter eine Professorin, die ihr mehr ist als eine wissenschaftliche Leitfigur, die aber als Fördererin einer viel versprechenden Nachwuchskraft versagt hat. Judith S. gesteht sich im Nachhinein ein, dass diese ihre heute nah Verbundene rein karrieretechnisch eine falsche Wahl war – aber hinsichtlich des eigenen Werdegangs unverzichtbar.

„Sie war didaktisch nicht gut, zwar sehr liebenswürdig, aber nicht engagiert für diejenige, die sie aufgezogen hat, sondern eher sogar etwas zurückhaltend. Sie war sehr die Forscherin und im Grunde genommen sogar in einem ersten Schritt ablehnend denjenigen gegenüber, die in ihr Gebiet gekommen sind. (...) Und das hat sie auch bei mir so gemacht, so die Idee, einen Schritt zurück zu machen, wie beim Mutter-Kind-Verhältnis, wo die Mutter das Kind nicht anpreist, weil ja das peinlich ist, weil es das eigene Kind ist, zu sagen, das müsst ihr jetzt nehmen. Die Doktormutter hat sich mit ihrem Nachwuchs identifiziert und ist stets einen Schritt zurückgetreten. Das war ihre Grundstimmung. Für mich war das kein Problem gewesen, und sie hat mich ja 100% gestützt und gefördert, einfach gegen aussen nicht. (...) ... und es hat sich relativ bald – nach der Diss – ein freundschaftliches Verhältnis gegeben. (...) Schon bald nach der Diss hat sie mir auch gesagt, dass sie jemanden brauche, dem sie klagen kann.“ (Judith S. 19)

Judith S. wurde auch nach der Dissertation nicht aktiv durch ihre Professorin gefördert hinsichtlich einer akademischen Karriere. Letztere war eigentlich der Ansicht, dass wer gut ist, sowieso weiter kommt, eine Karriereplanung also nicht wirklich nötig wäre. Auch ist sie von der Idee des Werdeganges ausgegangen, von der Überzeugung, dass Strukturen und Umstände sich bewegen würden, dass der Prozess an der Universität (für Frauen?) etwas Schicksalhafteres mit sich trägt, dem zu wirken man Zeit lassen muss. Die messerscharfe Analyse von S., die Begleitung durch ihre Professorin mit der mütterlichen Aufsichtsrolle zu vergleichen, scheint nicht nur aus der Sicht der Doktorandin als Tochter, sondern auch aus der Sicht der Professorin als Mutter aussagekräftig: Dies kann und darf nicht die symbolhafte

Verbindung Mutter-Tochter sein, die das dualistische Denken überwinden und sich in fremden Strukturen zurechtfinden hilft. Hier handelt es sich vielmehr um die alternde Mutter, die sich die junge, aktive Tochter erhalten will. Judith S. erläutert dies auch weiter unten mittels der Erklärung, dass ein „blödsinniger Respekt“ vor den Männern ihre Doktormutter dazu gebracht hat, nicht so zu handeln, wie sie es eigentlich hätte tun müssen.

„Sie hatte furchtbar Angst vor denen (vor den anderen Professoren, D.S.). Sie ist auch nicht sehr belastbar: Sie ist alles andere als eine Karrierefrau. Darum war das auch bei ihr vielleicht gar nie ausgedacht. Das war sicher auch ein gewisser Bivopunkt, der auch Schicksal ist, dass sie dort in Bezug auf mich nicht zeitgemäss agiert hat, stelle ich mir vor. Wenn sie ein Mann gewesen wäre, der voll im Univerband drin gewesen wäre, dann wäre es anders herausgekommen. Weil ich ja eigentlich auch ein Pfeiler von ihrer Lehrtätigkeit war, sie hatte sonst niemanden, der so aktiv in der Forschung ist heute, von ihren Studierenden.“ (Judith S. 24)

Der selbe Ausgangspunkt, den S. bewog, sich aus Projekten zurückzuziehen, die ihr eigentlich am Herzen gelegen wären, bewog sie auch, die Professorin nicht zu verlassen. Beide Male stehen der Werdegang, die persönliche Weiterentwicklung, die Befindlichkeit und das Umgehen mit Umständen, die sie nicht selber wählen kann, im Vordergrund. In beiden Fällen weiss sie, dass das Fehlen der einen Komponente – das sich menschlich Wohlfühlen – die Komponenten des zielorientierten, effektiven Arbeitens bedrohen würde.

„Das hat keinen Sinn, da habe ich einfach zu grosse Ansprüche. Ich will einfach keine Konzessionen eingehen. (...) Es ist also schon die hohe menschliche Qualität, die es verunmöglicht, das du nachher mit Mittelklasse arbeitest, wenn man das so sagen will. Das bringt nichts.“ (Judith S. 54)

Sie verbindet das wissenschaftliche Schaffen, das ihre Leidenschaft ist, untrennbar mit dem sozialen Umfeld, worin sie arbeitet. Das wissenschaftliche Arbeiten kann nicht abgekoppelt von sozialem Umfeld oder Strukturen angegangen werden – es sei denn, sie arbeite für sich alleine. Aber auch da ist sie auf Unterstützung angewiesen, genau so wie sie auch Unterstützung gewährt. Ihr Werdegang ist ein Aneinanderreihen von Arbeiten mit Leuten, manchmal erfolgreicher, manchmal weniger, manchmal befriedigender, manchmal weniger. Die Entscheidungen für weitere Schritte in ihrem Prozess hat Judith S. selten gefällt, ohne das Umfeld miteinzubeziehen, die beteiligten Menschen, die Atmosphäre, das Zusammenarbeiten. Rückblickend ist sie zufrieden mit ihren Entscheidungen, mit ihrem Werdegang, auch wenn sie sich als aktiven Part hierbei raus nimmt.

„Da hatte ich glaube ich wirklich zeit meines Lebens unglaubliches Glück, mit hochkarätigen Leuten zusammenspannen zu können. Das ist das Schicksal. Auf dieser Ebene. (...) Dass du in einem Verbund von Leuten bist, die deinen Vorstellungen von Integrität entsprechen. Dass du nicht enttäuscht wirst. Und das gibt dann auch ganz enge Verbindungen menschlicher Art, die ganz wesentlich sind nachher. Das ist Schicksal. Du triffst die Leute, hast die Möglichkeit. So bei Bifurkationen, eben, das ist unter Umständen gar nicht wesentlich, wo die Leute hocken,

wesentlich ist, dass du die Leute um dich sammelst, die für dich wesentlich sind, glaube ich. Und dass du die triffst und dass du mit denen zusammen arbeiten kannst, das ist dann natürlich schon ein Konstellationsglücksfall, dass die nicht durch irgendetwas anderes abgelenkt werden. Dass sich die Wege überhaupt verknüpfen. Wenn ich zehn Jahre später zum Beispiel zu studieren begonnen hätte, hätte ich sie (die Doktormutter, D.S.) nicht getroffen – andererseits hätte sie auch mich nicht getroffen. Das ist das, was ich als Schicksal anschau. Wobei, es gibt natürlich immer wieder Schicksal... „ (Judith S.55)

Klar ist, dass Judith S. die Linien ihres universitären Werdeganges selber ausgezogen hat. Sie hat dezidiert entschieden, was sie studieren wird, was nicht, hat sich die Betreuungsperson ausgewählt, sie hat genau gewusst, welchen Freiraum sie in ihrem (wissenschaftlichen) Leben braucht:

„Ich hatte natürlich auch meine Freiheit, dadurch, dass ich keine Kinder hatte. Und das war ein sekker Entscheid, wo ich auch immer wieder sage, der nur durch zwei getragen werden kann. Das kann man alleine nicht machen. Und dieser Freiraum, den ich dadurch hatte, der ist natürlich mehr als nur Gold wert. Das war für mich eigentlich bald einmal klar, und zwar weil ich gewusst habe: Wenn ich Kinder habe, dann will ich im Notfall 100% für sie da sein können, und ich habe beschränkte Kapazität und darum kann ich dieses Risiko nicht eingehen. Und wenn ich den Beruf gehen lassen muss, dann bin ich wahrscheinlich unglücklich und alle anderen wahrscheinlich auch. Das ist ein Risiko, das ich hoch eingeschätzt habe, das ich nicht eingehen wollte, das mir zu riskant war.“ (Judith S. 57)

Erstaunlich ist der Rückblick, sind die klar gezeichneten Linien dank der dezidierten und schnellen Entscheide, die den Prozess als bewusst eingefädelt und gesteuert aufzeigen und daneben die Erklärungen – in erster Linie auf der Ebene der menschlichen Kontakte, des sozialen Arbeitsumfeldes, die einer gewissen fatalistischen Konnotation nicht entbehren. Das fachliche Wirken, das Einholen von Aufträgen und Übernehmen von Funktionen wird von Judith S. sauber vorbereitet, zum günstigsten Zeitpunkt angegangen und sorgfältig umgesetzt. Die menschliche Komponente wird ergriffen, wenn sie sich anbietet, genutzt für das optimierte fachliche Arbeiten, verworfen, wenn sie Enttäuschungen oder Verletzungen verbirgt. Auch dies spricht von einer Strategie, die heute vielleicht aus der Sicht der Lebenserfahreneren gedeutet werden kann, aber bereits während der Adoleszenz in dieser Weise eingebracht wurde.

Fast wäre ich versucht von einem strukturfreien oder struktrubefreiten Prozess zu reden, von einem Werdegang, der nahe an der Karriere liegt bezüglich Planung, Entscheidung, Umsetzung. Von Entscheiden, die sich nicht durch Strukturen und Vorgaben, durch Umstände und Anforderungen leiten lassen, sondern durch Identifikation, Befindlichkeit, Leidenschaft und einem sehr klaren Wissen um das adäquate Arbeitsumfeld und die Konzessionen, die eingegangen werden oder nicht. Und von einem Prozess, in welchem punkto üblichem Ansehen ein hoher Preis bezahlt wurde, um zum Ziel – dem anregenden und befriedigenden

Umfeld für wissenschaftliche Forschung von hoher Qualität – zu gelangen. Es ist dies eine Absage an die Akkulturation in einem Umfeld, das zwar der Karriere dienlich aber dem Werdegang hinderlich gewesen wäre. Klare Entscheide wurden gefällt, um sich tatsächlich sozialisieren zu können als Wissenschaftlerin und keine Konzessionen eingehen zu müssen.

„Vielleicht ist es ein Frauentraining, dass man eben lernen muss, mit den Brüchen in der eigenen Biographie klar zu kommen.“

Auch Regula K. begegnet den vielen unüblichen und zum Teil ungeplanten Evenements auf ihrem Lebensweg mit einer starken Überzeugung, die Situation meistern zu können und dabei das Bestmögliche rauszuholen. Aufgewachsen in einer Kleinstadt der Nachkriegszeit wird sie in bürgerlichem Milieu durch ihren Vater intellektuell gefördert. Sie weiss bereits bei Schuleintritt, dass sie später studieren würde und hätte auch gerne – für diese Zeit unüblicherweise – die C-Matura abgelegt, was ihr Vater ihr dann verbietet. Sie lässt sich nicht beirren und macht halt die B- Matura, hat „die beste Matura der ganzen Klasse gemacht, ohne mich deswegen totarbeiten zu müssen.“ Charakteristisch ist ihre Herangehensweise an Lebensbedingungen oder –erfordernisse, auch solche, die sie nicht selber so wählt: Was es zu erledigen gibt, wird erledigt, und rückblickend wird eigentlich immer alles als problemlos eingestuft:

„Wir wurden weder besser noch schlechter behandelt als die anderen und die ganze Frage der Frauenförderung war eigentlich keine Frage: Wir waren ja so wenige, dass wir gar keine Konkurrenz waren. Es gab keine Probleme.“ (Regula K. 15)

„Ich habe dort dann sehr rasch ein Teilpensum für Chemie erhalten an der Kantonsschule. Ich habe sehr Spass daran gehabt, habe das sehr gerne gemacht, hatte auch nie irgendwelche Schwierigkeiten. Also das war in einer Zeit, als die Gymnasiasten auch relativ aufmüpfig waren infolge der 68-er Zeit... das hat mir nie Probleme gemacht“ (Regula K. 25)

„... Also ich habe damals alle familienexternen Kinderbetreuungsmöglichkeiten, die es damals gab, ausprobiert. Das hat relativ gut geklappt, das war kein Problem.“ (Regula K. 26)

„Wobei, ich muss ehrlich gestehen: Das (die Habilitation D.S.) hätte ich nie gemacht, wenn mein Professor nicht sehr stark gestossen hätte. Ich hatte ja Freude an meiner Arbeit, ich war eigentlich zufrieden und ich hatte auch da wieder ein Teilzeitpensum. Konnte meine verschiedenen Funktionen unter einen Hut bringen, war auch politisch immer noch aktiv, und eh... was wollte ich da noch? (...) Ich habe dann gedacht, na gut, dann mache ich das. Das ging auch relativ gut eigentlich, kein grösseres Problem.“ (Regula K. 31/32)

„Mein Mann hat mich enorm stark unterstützt. (...) Wir haben uns immer gegenseitig unterstützt: Wir hatten beide unsere Guten Zeiten und unsere Krisenzeiten – zum Glück war's immer abwechslungsweise, mal geht's dem einen gut und dem anderen nicht so gut, da konnte man einander immer gegenseitig helfen. Es war nie ein Problem, weil mein Mann kommt aus einer Gewerblerrfamilie. Und seine Mutter war im Geschäft tätig und seine Grossmutter, bei der er teilweise aufgewachsen ist, weil der den Vater früh verloren hat, war auch eine Geschäftsfrau.“ (Regula K. 51)

Die Enge der Kleinstadt verlässt sie, sobald sie kann, wie sie auch später immer das Enge, Eindimensionale zugunsten eines breiteren Spektrums hinter sich lässt. Sie zieht in eine grössere Stadt, um dort zuerst Chemie zu studieren, später wechselt sie auf Biochemie, auch mit der Argumentation „Das ist breit genug. Ich habe mich immer gewehrt gegen eine allzu

starke Einengung.“ (Regula K. 14). Später, nach der Dissertation arbeitet sie zu 60% am medizinisch-chemischen Institut – sie ist inzwischen Mutter geworden und bringt ihre Tochter für drei Tage in die Universitätskinderkrippe. Auch da wieder schätzt sie die Breite ihrer Arbeit:

„Ich hatte da eigentlich kein Ziel, ich habe sehr gerne an der Uni gearbeitet, ich fand Forschung spannen, ich habe gelernt, im Labor zu arbeiten, ich habe die Unterrichtstätigkeit sehr gerne gemacht, bin mit den Studierenden auch sehr gut ausgekommen.“ (Regula K. 23)

Das Nichtvorhandensein eines Ziels – wohl zu verstehen im Sinne eines Karriereziels – interpretiert K. im Nachhinein als Strategie, mit Brüchen umgehen zu können. Den Drahtseilakt zwischen Mutter- und Partnerinsein und Wissenschaft meisterte sie offensichtlich tatsächlich dank der Offenheit für neue Gegebenheiten. Sie zahlt einen hohen Preis in Form von Flexibilität – oder eben, wie sie es ausdrückt, indem sie keinem Ziel verhaftet ist. Nach drei Jahren Postdoc-Zeit zieht die Familie in einen anderen Kanton, wo der Partner sein studienbedingtes Praktikum absolviert. Regula K. bekommt dort ihre zweite Tochter und findet sich zurecht, indem sie an einer Mittelschule unterrichtet und die Kinderbetreuung mit viel Engagement, Mut und Phantasie mal so und mal so organisiert. Klar ist dabei, dass sie sich nicht auf die Mutterpflichten reduzieren lässt, im Gegenteil übernimmt sie noch zusätzlich Chargen in der Politik. Nach weiteren drei Jahren findet ihr Ehemann eine Stelle in einer anderen Stadt und K. organisiert sich voller Zuversicht – und mit Erfolg – eine Stelle an der dortigen Universität. Dabei kann sie ohne Bitterkeit auf die kurvenreiche Lebensspur zurückschauen und ortet die Brüche in ihrer (Wissenschafts-) Biographie als unumgänglich für eine Frau ihrer Generation, womit umzugehen beinahe als ihr Lebenscredo bezeichnet werden kann:

„Aber ich habe auch gelernt in meinem Leben, eben die Abschnitte voneinander zu trennen. Ich habe immer mit vollem Einsatz gearbeitet, was immer ich gemacht habe und im Moment, wo's fertig war, war's eben fertig. Dann habe ich das Neue gemacht. Und im Moment, wo das wieder fertig war, war das wieder fertig. Das ist vielleicht eine Charaktereigenschaft, vielleicht auch ein Frauentraining, dass man eben lernen muss, mit den Brüchen in der eigenen Biographie klar zu kommen. Und Frauen haben immer Brüche in der Biographie, mit ganz wenigen Ausnahmen. Heute kommt es vielleicht mehr vor. Früher war die Situation, wenn man Kinder hatte, so dramatisch, das war immer ein Bruch. (...) Männer planen ihre Karrieren, die können das auch – dann geht's manchmal schief und dann sind sie todunglücklich. Frauen planen ihre Karrieren nicht, sie machen aber trotzdem Karrieren - und sie sind aber auch nicht unglücklich, wenn mal etwas ändert, weil sie nicht derart festgefahren sind. Der heutigen Lebensweise, in der eben nicht mehr vom Alter 15 bis zum Alter 65 alles vorgeplant ist, entspricht eigentlich die Art und Weise, wie Frauen an ihre Lebensplanung gehen, viel mehr. Diversity, Portfoliotätigkeit, immer wieder etwas Neues ausprobieren, immer wieder sich auf neue Situationen einrichten...“ (Regula K. 44)

Das Sich-Einrichten auf neue Situationen ist einerseits sicherlich eine Überlebensstrategie, wie oben geschildert. Andererseits ist aber auch die Vielseitigkeit, die Erweiterung des Spektrums immer wieder ein Thema im Leben von Regula K. Ihr Engagement in der Politik geht soweit, dass sie nach ihrer Habilitation in eine Exekutivbehörde „nachrutsch“ – zu einem Zeitpunkt wo sie eigentlich den Entschluss gefasst hätte, die politischen Tätigkeiten zugunsten einer Konzentration auf die Wissenschaft aufzugeben. Eine Situation, die als Lebensdilemma par excellence bezeichnet werden kann, für K. noch umso mehr, als sie das Switchen zwischen den beiden Welten Wissenschaft und Politik aufzugeben beschlossen hat, weil ihr als Frau der Tat die politische Arbeit (nach acht Jahren Parlamentsarbeit) zuwenig Befriedigung verschafft hat! Wieder tritt eine Evenement in das Leben von K., das sie nicht geplant und eigentlich auch nicht selber gewählt hat, wozu sie lediglich ja oder nein sagen, nicht aber Ort, Zeit oder Ausmass mitbestimmen kann. Sie verlässt – nicht ohne Ressentiments, aber wie gewohnt überzeugt von der Richtigkeit ihrer Entscheidung – die akademische Karriere und wird zur habilitierten Regierungsrätin.

„An der Uni habe ich da aufgehört, weil Regierungsrätin ist ein 150%-Job, ich habe den Schnitt da völlig gemacht. Mein Professor war sehr unglücklich, was ich an und für sich auch verstanden habe, aber... Ich habe da wirklich das Spektrum noch einmal öffnen können: Es gab noch mehr Dinge, noch mehr Neues, was ich lernen konnte, wo ich mitarbeiten konnte, wo ich Dinge auch bewegen konnte und das hat mir sehr Freude gemacht. Was mir den Entscheid noch etwas erleichtert hat, ist, dass die Fakultät, an der ich habilitiert war, alles andere als frauenfreundlich war. Es war eine absolute Katastrophe. (...) Und das hat mir dann den Entscheid, an der Uni auszusteigen, doch auch noch sehr erleichtert.“ (Regula K. 39)

„Ich habe mich bereits 1993 aus der Forschung und aus dem Wissenschaftsbetrieb verabschiedet. Das ist mir, was die Forschung anbetrifft, nicht besonders schwer gefallen. Weil das ist wahrscheinlich eine Alterserscheinung, dass man eben diese röhrenförmigen Perspektiven nicht mehr besonders interessant findet. Das eine, das ich vermisst habe am Anfang, das ist die Unterrichtstätigkeit, das habe ich sehr sehr gerne gemacht... (...) (Regula K. 43)

Dabei bleibt Regula K. jedoch Wissenschaftlerin: Ihr Denken ist geprägt vom wissenschaftlichen Vorgehen und es gibt für sie auch keinen Anlass, etwas daran zu ändern. Was sie bereit ist zu ändern, ist die Perspektive, der Punkt, von wo aus sie ihre Betrachtungen anstellt und daraus folgende Handlungen angeht. Sie scheut sich nicht, Macht zu übernehmen dafür, weil ihr Vorgehen für sie klar ist. Wenn sie eine Arbeit übernimmt, engagiert sie sich, will etwas erreichen damit und bewegt auch etwas – ohne aber die Gesamtheit, die immer wieder gesuchte Breite des Denkens und Handelns ausser Acht zu lassen. Und ohne sich in ihrem aufrichtigen (natur-) wissenschaftlichen Denken jemals zu verleugnen:

„Ich bin dann ja letzten Herbst nicht wieder gewählt worden. Das hat vermutlich verschiedene Gründe. (...) Und der zweite Grund – das habe ich aber dann erst hinterher realisiert, ist: Ich bin als Naturwissenschaftlerin geprägt. Und eine der zentralen Prägung in den Naturwissenschaften

– und auch in den meisten anderen Wissenschaften – ist diejenige, dass man die Dinge, die man weiss, auf den Tisch legt. Und dann wird diskutiert. Und am Schluss versucht man aus dem, was man weiss – unabhängig von den Personen – die beste Lösung herauszuklügeln. In der Politik ist das völlig anders. In der Politik sagt man zwar, wenn man anständig ist, die Wahrheit, aber ganz selten die ganze Wahrheit. Das heisst, man versucht, Dinge zu bewegen, indem man eben auch Wissen vorenthält. Und das ist eine Art und Weise, wie ich nicht arbeiten kann.“ (Regula K. 40).

Letztlich ist die Strategie der Biochemikerin, die Vielfalt ihres Lebens und ihrer Tätigkeiten zu verbinden, schon von ganz jung an die selbe gewesen: Sie ist überzeugt davon, mit der Art und Weise, wie sie an die verschiedenen Anforderungen herangeht, etwas bewegen zu wollen und zu können, unter anderem indem sie in der Diversität immer wieder das Verbindende, das Breite, den Zusammenhang sucht – und auch findet:

„Ich habe nie versucht, über ein Ding alles zu wissen, sondern ich habe in allen Bereichen immer versucht, die Zusammenhänge zu sehen, auch zu sehen, was passiert eigentlich, wenn ich an diesem Faden ziehe im System, was macht dann das ganze System? Diese inneren Zusammenhänge, diese Regulationen, die gibt es ja nicht nur in der Biochemie, die gibt's auch in der Politik, im Staat. Und diese Zusammenhänge finde ich auch heute noch sehr spannend.“ (Regula K. 46)

Regula K. gleicht einer Weidenrute: Sie erhält ihre Individualität und ihr Selbst, weil sie elastisch ist, extremen Spannungen standhalten kann und immer wieder zurück zu sich, zu ihren Wurzeln findet, ohne zu brechen, denn sie ist elastisch und anpassungsfähig. K. nutzt diese Eigenschaft und ihre intellektuellen Fähigkeiten um ihre Autorität in allen Lebenslagen zu bewahren, sie erkennt blitzschnell Zusammenhänge, analysiert die Situationen ihres Werdens und die Umstände des Bleibens. Auch wenn sie um die Brüche in ihrer Biographie weiss, so ist es doch immer sie, die beeinflusst und steuert, wie mir diesen Brüchen umgegangen und welches die nächsten Schritte sind. Dabei ist für sie die Wirkung ihres Handelns zentral: Es geht ihr bei der Beeinflussung und Steuerung ihrer Entscheide und Handlungen bei weitem nicht nur um die optimale Einfügung der Geschehnisse in ihren Lebenslauf, sondern in erster Linie darum, gegen innen und aussen aktiv teilhaben und Wirkungen erzielen zu können.

6. DAS UNTERNEHMEN UNIVERSITÄT: SONDIERUNG DES HINTERGRUNDS

„Solange Frauenförderung sich darauf beschränkt, die Vereinbarkeit zu erleichtern und der Qualifizierung der Frauen auf die Sprünge zu helfen, solange sie sich auf Sonderprogramme konzentriert, die den normalen Alltag nicht stören, die allenfalls der Befriedigung der Frauen dienen und ansonsten der Öffentlichkeit den guten Willen des Wissenschaftsbetriebes demonstrieren, wird sich kaum jemand finden, der etwas gegen sie einzuwenden hat. Schwierig wird es erst dann, wenn man die Qualifikation der Frauen als etwas ernst zu nehmen gezwungen ist, das es bereits gibt; schwierig wird es erst dann, wenn es um die durchaus angenehmen und gutbezahlten Jobs geht, um Partizipation und den Zugriff auf Ressourcen, um Definitionsmacht und Einflussmöglichkeiten. Erst dann wird das Klima wirklich rauer, und erst dann werden die Abwehrmassnahmen – und sei es auf höchst subtile Weise – wirklich unangenehm. Und das ist eigentlich auch kaum verwunderlich.“ (WETTERER 2000.)

In den beiden vorhergehenden Kapiteln habe ich sozusagen die Diagnose gestellt und illustriert, an welchen Krankheiten das Unternehmen Universität bezüglich der Integration von Frauen in die Wissenschaft leidet. Die folgenden Abschnitte werden nun mittels Grundlagen aus der Literatur die aufgezeigten Schwachpunkte der universitären Inhalte, Strukturen und Prozessen an der Universität theoretisch behandeln. Die Perspektive ist die der Inhalts-, Struktur- und Prozessfremden, also derjenigen, deren Lebenshintergrund und biographischen Zusammenhänge nicht oder nur in bescheidenem Masse Grundlage für die Formierung dieser Inhalte, Strukturen und Prozesse waren – zum Beispiel meine Interviewpartnerinnen. Dabei werden wiederum beobachtete und erlebte Tendenzen beschrieben und versucht, weiterführende Erkenntnisse und Bedeutungen aus den Erzählungen der Interviewpartnerinnen abzuleiten.

Der Grundsatz, dass es wohl gleich viele Abhängigkeitsweisen von und Umgangsarten mit Inhalten, Strukturen und Prozessen, wie es Individuen gibt, bleibt bestehen. Es war und ist nicht Absicht dieser Arbeit, Regeln und allgemeingültige Kausalitäten nach einem Wenn-Dann-Schema zu erstellen. Die Ausgestaltung der Abhängigkeit von und des Umgangs mit Inhalten, Strukturen und Prozessen sind in hohem Masse von der individuellen Lebensgestaltung und der Art der Subjektbehauptung beeinflusst. Gemeinsam für meine Interviewpartnerinnen gilt, dass sie zu derjenigen Gruppe von Individuen gehören, die qua Geschlecht nicht oder nur marginal bei der Definition von universitären Inhalten, Strukturen und Prozessen zugegen waren.

So werde ich in Kapitel 6.1 (*Wissen als zu Erreichendes, Wissen als Identifikation*) die Abhängigkeit der Handelnden vom Inhalt, dem Wissen beschreiben und dafür die feministische Wissenschaftskritik als Regulativ einführen. Kapitel 6.2 (*Strukturen:*

Einpassung und Anpassung und der Präsenz am Ort) widmet sich den Wirkungen von Strukturen bezüglich der Positionierung, der Frage, welche Art der Präsenz an einem Ort durch welche Voraussetzungen geschaffen werden. Der Umgang mit den Prozessen beschreibe ich in Kapitel 6.3 (*Prozesse: Sozialisation oder Akkulturation*), indem ich versuche, die Anforderungen für das erfolgreiche Durchschreiten eines oder mehrerer Prozesse mit den Vorgaben des Inhaltes und der Strukturen zu verknüpfen.

6.1 INHALTE: WISSEN ALS ZU ERREICHENDES, WISSEN ALS IDENTIFIKATION

„Was der Mensch ist, das ist er durch die Sache, die er zu der Seinen macht.“ (Karl Jaspers, nach GLEICHAUF 2000, S.28)

Im folgenden Kapitel soll es nicht darum gehen, die unfruchtbare Diskussion über eine ‚Ersatzwissenschaft‘ oder ‚Alternativwissenschaft‘ zu dem heute gängigen Wissenschaftsbegriff anzuregen. Es geht um das Aufzeigen der Gründe, warum das Wissen, die Wissenschaft in ihrem Charakter (und der beinhaltet Entstehung, Standardisierung und Vermittlung) nicht als gegeben, als einmalig und als geschlechtsneutral gelten kann: Diese Haltung ist ausschlaggebend für die Identifikation mit wissenschaftlichem Arbeiten, für das Sich-Einfügen in die Wissenschaftsinstitution Universität und dementsprechend wesentlich für die Kriterien- und Wertebildung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern. Im Sinne des Eingangszitates von JASPERS ist es demnach wesentlich, *wie* die Sache aussieht, die der Mensch zu der Seinen macht – denn der Mensch ist ja das, sagt JASPERS, was seine Sache ist.

6.1.1 WERTE UND MASSSTÄBE

Werte und Massstäbe sind von ihrem Wesen her nicht männlich oder weiblich, sondern entstehen aus Weltbildern, aus der Beziehung nach aussen und deren Veränderungen und können so implizit männlich oder weiblich geprägt sein. Wenn GILLIGAN (1984) von einer weiblichen Moral spricht⁸⁵, dann interpretiere ich das nicht als die Entdeckung und Anwendung von neuen Massstäben, sondern als Resultat der Reflexion über den Weltzusammenhang und dessen Wandlungen. HARDING setzt deshalb auch als eine der Grundlagen der Wissenschaftsreflexion die These in den Mittelpunkt, dass „die gegenwärtige Wissenschaft als ein von Grund auf soziales Problem zu betrachten ist“ (1994, S. 14). Wichtig im Bezug auf Werte und Massstäbe ist deshalb die Klärung des Kontextes, eine Vermittlung der Umstände und Gegebenheiten für die Bezugnahme auf gerade *diese* Werte und Massstäbe. Kommunikation und Austausch erhalten ein grosses Gewicht, denn ohne die Situierung von sich selbst und dem eigenen Denken, Urteilen, Entscheiden und Handeln können Werte und Massstäbe nicht erhalten bleiben. Kommunikation und Austausch ihrerseits sind Resultate der

⁸⁵ GILLIGAN, C. 1984: *Die andere Stimme*. Lebenskonflikte und Moral der Frau.

Vorgaben und Einstellungen der kommunizierenden und sich austauschenden Subjekte und in sich kontextabhängig und geschlechtlich geprägt⁸⁶.

Wissen an sich und somit auch Wissenschaft sind stark kontextabhängig und damit abhängig von den gängigen Werten und Massstäben: Ohne Austausch und Kommunikation kann Wissenschaft gesellschaftlichen Wert und verbindliche Qualität nicht garantieren. Deshalb sind auch Wissen und Wissenschaft in ihrem Wesen und Ausdruck in hohem Masse geschlechtlich geprägt. Die Geschlechtlichkeit des Wissens wird in den letzten Jahren nicht mehr alleine bezüglich der Gleichstellung der Geschlechter diskutiert. Mehr und mehr setzen offene und innovative Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler die Geschlechtlichkeit als Hilfsmittel für breite Forschungsfragen ein, um der Einseitigkeitsfalle des scheinbar geschlechtslosen Wissens zu entgehen. Diese erhöhte Sensibilität gegenüber der Thematik ist einerseits mit der zunehmend kritischen Fokussierung auf den ‚Output‘ der Wissenschaft – und somit im Rahmen von Sparrunden und Reorganisationen auf die Strukturen und Prozesse in der Organisation Universität zu begründen – andererseits mit der langsamen aber stetigen Zunahme von Frauen- und Geschlechterstudien oder Genderstudies an den Universitäten. Trotz dem steigenden Bewusstsein soll hier kurz erläutert werden, warum Wissenschaft nicht geschlechtsneutral sein kann, also für Frauen und Männer in derselben Form nicht unbedingt dasselbe bedeuten muss.

6.1.2 ERKENNTNIS ALS MACHTAKT

„Das Ziel ist die Einforderung einer Wissenschaft, von innen her gesehen, die ein menschlicher und nicht ein männlicher Entwurf ist, und der Verzicht auf die Spaltung zwischen emotionaler und intellektueller Arbeit, einer Spaltung, die die Wissenschaft als ein männliches Reservat aufrechterhält.“ (FOX KELLER 1998)

Ich stelle entsprechend dem Rahmen der vorliegenden Arbeit lediglich einen kleinen Teil der feministischen Erkenntnisdiskussion vor – einen bereits mehrfach diskutierten und auf verschiedenste Weisen rezeptierten. Es geht mir hierbei in erster Linie darum, die Frage der Erkenntnisart überhaupt in die Auslegeordnung der Vorgaben in universitären Inhalten, Strukturen und Prozessen aufzunehmen. Es versteht sich von selbst, dass auch in diesem

⁸⁶ Siehe auch SANDER 1998, die sehr schön darstellt, wie Theorien, Werte und Wissen nur Produkte linguistischer Konventionen und Resultate sozialer Aushandlungsprozesse sein können (S. 26-40).

Bereich wesentlich umfassender weitergeforscht werden muss, um entsprechend wirksame Massnahmen für die Herstellung einer Geschlechtergerechtigkeit entwickeln zu können.

Zentraler Kritikpunkt in der feministischen Erkenntniskritik der viel beachteten Wissenschaftskritikerin FOX KELLER ist, dass im praktizierten wissenschaftlichen Erkenntnisprozess Alltagswissen, Emotionalität und nicht-intellektuelle Erfahrungen als Bestandteile des Wissenserwerbs konsequent verleugnet werden. Der gängige Wissenschaftsbegriff basiert auf der strikten Trennung zwischen öffentlich und privat, zwischen persönlich und unpersönlich, zwischen praktisch und theoretisch, zwischen subjektiv und objektiv. Aus diesem Grund wird Wissenschaft auch als alltagsfremd und autonom gegenüber Leben und Handeln erachtet. Dieser Wissenschaftsbegriff ist Grundlage für die Kategorisierung von Wissen, für die Rangierung von Ergebnissen, für die Priorisierung von Theorien. Da die Definition dieses Wissenschaftsbegriffes aus der öffentlichen, männlich geformten und patriarchal begründeten Welt stammt, ist die ausgeschlossene Antipode logischerweise die häusliche, der Reproduktion verpflichteten Welt: Konsequenterweise können nur Angehörige der definierenden Welt sich die Wissenschaft „zu eigen machen“, was gemäss JASPERS⁸⁷ zum Ausschluss aller anderen führt, da das „sich zu eigen machen“ nach ihm ja Voraussetzung für Identität ist. Durch die strikte Abtrennung vom Alltag wird es nun fast unmöglich, nach den Ursprüngen und Konsequenzen eines solchen Wissenschaftsbegriffes zu forschen, denn die scheinbare Objektivität und der Allgemeinheitsanspruch lassen keinen Raum dazu. Die über Erkenntnis erreichte Macht ist allumfassend. Deshalb ist der erste Schritt einer kritisch agierenden Erkenntnistheorie das Einbringen der bis anhin ausgeschlossenen Erfahrungen und Wissenskomponten in den Wissenserwerbsprozess und in die Forschung. Erst dann kann aufgedeckt werden, wie Wissenschaft und Geschlecht miteinander verflochten sind und welche Wege eingeschlagen werden müssen, um die Organisationsformen des Wissens anders angehen zu können.

Evelyn FOX KELLER (1998) zeigt in ihrem Werk „Liebe, Macht und Erkenntnis. Männliche oder weibliche Wissenschaft?“ auf, dass Wissen Erkenntnis bedeutet und von der Beziehung von Geist und Natur diktiert wird. Diese Beziehung kann aber – und das Belegen dieser These ist Kernpunkt des Buches von FOX KELLER – in verschiedenen Formen, die allesamt auf einer Verflechtung von emotionalen und sexuellen und aus diesem Grund der Machtfrage ausgesetzte Wegen beruht, gelebt werden. Das bedeutet, dass je nachdem wie diese

⁸⁷ Siehe Kapitel 4.1 *Die Inhalte*.

Verflechtung von Geist und Natur aussieht, Wissenschaft betrieben werden kann. Als Naturwissenschaftlerin bringt Fox Keller gar den Beweis, dass scheinbar gegebene Vorkommnisse in der Natur wissenschaftlich unterschiedlich betrachtet und entsprechend unterschiedliche Resultate über ein und die selbe Forschungsfrage erreicht werden können. Das wissenschaftliche Erkennen ist also nicht für alle dasselbe: Das geistige Arbeiten ist in hohem Masse den emotionalen, den naturbehafteten Einflüssen verpflichtet, der reine Geist kann in dieser Auffassung von Erkenntnis nicht existieren. Diesem Gedankenkonstrukt folgend wird es unmöglich, Wissenschaft und wissenschaftliche Erkenntnis weiterhin als Axiom zu betrachten.

HERZOG (1991) baut auf dieser These auf und verspricht sich von der feministischen Wissenschaftskritik gar Anregungen für eine postcartesianische Wissenschaftstheorie. Denn Descartes ermöglichte mit seinem mechanistischen Weltbild den Erkenntnisgewinn aus dem einseitigen Akt des Sehens:

„Der Cartesianismus mit seinem Akzent auf Sehen, Distanz und Trennung ist nicht nur Ausdruck einer männlichen Logik, sondern auch das Resultat einer männlichen Entwicklung, deren Tendenz in der Separierung vom Weiblichen liegt.“ (HERZOG 1991, S. 19)

Der Wissenschaftler wirft also einen „voyeuristischen Blick“ auf die rein mechanistisch erklärte Natur. Mit der (vermeintlichen) Einnahme des archimedischen Punktes ausserhalb der zu erforschenden Materie „... nimmt das cartesianische Erkenntnissubjekt in seiner imaginierten Allmacht an, gleichsam durch Selbstzeugung entstanden zu sein.“ (HERZOG 1991, S.20). Dies, so HERZOG, führt zu einem konsequenten Ausschluss des Erfahrungswissens und der Lebenspraxis: Ein Dualismus, der nicht nur Grundlage für das Wissenschaftsverständnis, sondern auch für unzählige weitere gesellschaftliche Prozesse und Auffassungen ist, folgt aus dieser Weltsicht.

Wenn davon ausgegangen wird, dass die Fähigkeit zum wissenschaftlichen Denken auf dem Prozess der Verflechtung von emotionalen und intellektueller Wegen beruht (wie das FOX KELLER geschildert hat), muss die Frage nach der Entstehung der oben als unverzichtbar geschilderten Objektivität und Autonomie gestellt werden: Nur diese Art von Autonomie und Objektivität, die bei der klaren Trennung ansetzt, ist für die auf Dichotomie beruhende Wissenschaft tauglich. Objektivität und Autonomie, so kann also behauptet werden, sind nicht Konstanten der Wissenschaft, sondern Variablen der *Methode*, herausgebildet durch diejenigen, die Wissen organisieren oder sich aneignen. Also muss davon ausgegangen werden, dass es falsch ist, Objektivität und Autonomie als bestehende und unauswechselbare Grundlage der Wissenschaft und als unabkömmlich für das wissenschaftliche Handeln zu

deklarieren. Die aus der feministischen Theoriebildung entstandene Dekonstruktion hat denn auch das Ziel, Wissen als ideologisch oder diskursiv konstruiert zu enthüllen und so aufzuzeigen, dass die Welt immer aus einem besonderen Blickwinkel (sei das nun politisch, zeitlich, geographisch, ethisch, altersmässig etc. verschieden) betrachtet, es somit keine unspezifische Erkenntnis und kein allgemeingültiges Wissen gibt. Der nächste Abschnitt entwickelt diesen Ansatz weiter und zeigt auf, dass sowohl Erkenntnis wie auch Wissen auch hinsichtlich des Ortes des Entstehens nicht autonom oder allgemeingültig sein können.

6.2 STRUKTUREN: EINPASSUNG UND ANPASSUNG UND DIE PRÄSENZ AM ORT

„So ist das (urteilende) Wort wohl die deutlichste Verortung von Frauen, so ist das Wort ihr erster Ort.“ (GÜNTER 1996, S.70).

Die Habitus-Theorie von BOURDIEU⁸⁸ besagt, dass der praktizierte Habitus ein wichtiges Hilfsmittel für die Verbundenheit im Fühlen, Denken und Handeln mit anderen Zugehörigen ist. Der Habitus besteht neben dem intellektuellen *commitement* aus einer souveränen Sprachgewandtheit, für selbstverständlich erachteten Führungsansprüchen und selbstbewusstem Auftreten. Der Habitus wird erworben in Form von „Inkorporation und Reproduktion/Transformation dieser (gesellschaftlich-historischen, D.S.) objektiven Verhältnisse“ (SCHWINGEL 1993, S. 65) und ist unter anderem wirksam für die Produktion und Reproduktion der bestehenden Machtbeziehungen. BOURDIEU geht davon aus, dass ein wichtiges Ausprägungsmerkmal des Habitus‘ dessen Vergeschlechtlichung ist. Das bedeutet, dass nur diese Personen sich den Habitus auch aneignen können, welche über die – der entsprechenden Machtpositionen angemessenen – Anerkennung verfügen. Aufgrund der grundsätzlichen Inferiorisierung der weiblichen Stellung und Produktion und der wirksamen geschlechtlichen Substrukturen (siehe auch Kapitel 4.2 *Die Strukturen*) können dies heute an der Universität fast nur Männer.

Für meine Forschungsfrage ist dies insofern grundlegend, als dass die Personen, die nicht selbstverständlich Zugang zum Habitus einer Organisation haben, eine Methode für den *Umgang* mit dem Habitus und den darauf basierenden Strukturen finden müssen, um sich im System bewegen zu können. Universitäts-Habitusfremde sind erstmals alle Universitäts-Ferne, also Personen, die neu in die Bildungs- und Forschungsinstitution Universität eintreten⁸⁹. Da auch der Universitätshabitus geschlechtlich definiert ist, werden sich männliche Studierende also grundsätzlich dem Habitus schneller annähern können als weibliche Studierende. Analog der Frage, ob es sich während des Prozesses des Wissenserwerbs aufgrund der vergeschlechtlichten Inhalte (das Wissen) um einen Sozialisations- oder einen Akkulturationsprozess⁹⁰ handelt, werde ich auch bezüglich des Ortes (der aus Strukturen und Regeln besteht) diskutieren, was Voraussetzungen einer *Einpassung* sind und wann eher von einer *Anpassung* gesprochen werden muss.

⁸⁸ Vor allem aus BOURDIEU 1987, aber auch BOURDIEU 2000, siehe auch Schwingel 1993.

⁸⁹ Vgl. dazu die Resultate der Studie von LEEMANN 2002 zur Beeinflussung von wissenschaftlichen Karrieren durch Geschlecht und soziale Herkunft.

⁹⁰ Vgl. Kapitel 4.3 *Die Prozesse*

6.2.1 DIE BEDEUTUNG DES ORTES

Frauen befinden sich oftmals noch an Orten, die Männer vordefiniert haben, sie nehmen denjenigen Raum ein, der ihnen zugestanden und zugewiesen wird, ja sie fungieren selber als die Lokalitäten, wohin projiziert, abgeladen und deponiert wird, als Platz, wo andere sich niederlassen und ihre Identität finden können: „...die Frau *hat* keinen Ort, die Frau *ist* der Ort.“ (GÜNTER 1996, S.61). Damit nimmt GÜNTER Bezug auf die lange Zeit tradierte Vorstellung der Erfüllung eines Frauenlebens in der Unterstützung des nach aussen wirkenden Mannes. Die Zuständigkeit der Frau war vor der ersten Frauenbewegung unwidersprochen das bürgerliche Heim, das Wirken nach innen, das Wohlbefinden der Familienangehörigen. In diesem Sinn wird das Subjekt ‚Frau‘ dem trauten Heim, der Oase des Ruhens und Regenerierens gleichgesetzt und hat so – als Folge der strikten Trennung der Arbeitsorte mit der Industrialisierung – keinen Ort mehr, sondern fungiert als Ort selber, ohne darüber hinaus kommen zu können.

Solange der zugestandene Raum lediglich innerhalb der Grenzen des Subjekts liegt, wird ihm erst einmal Eigenständigkeit verwehrt: Der fehlende Raum zeugt von fehlenden Möglichkeiten, etwas noch nicht Seiendes zu entwickeln, von der Unmöglichkeit, etwas Drittes zu denken und zu positionieren. Erst dann, wenn ein Subjekt einen Ort hat, wird ihm die Eigenständigkeit und Einzigartigkeit gewährt, erst dann entsteht Platz für das abstrakte Denken, die Loslösung vom Körper als eine einzige Möglichkeit, einen Raum zu haben. Die Raumeinnahme erlaubt die Grenzziehung gegen das Andere und ermöglicht erst, eine Identität nach aussen manifest zu machen und so die Grundlage für die Anerkennung der eigenen und der anderen Grenzen so zu schaffen. So ist es denn auch einsichtig, dass Emanzipationsbewegungen immer die Forderung nach einem eigenen Ort beinhalten, denn ohne den eigenen Ort einnehmen zu können, ist eine echte Befreiung nicht möglich⁹¹. Der Ort Universität muss in diesem Kontext auch als vordefinierter Ort erkannt werden, als Ort, wo andere Auffassungen von Selbstkonzept und Anerkennung als diese der Konstrukteure des Ortes Universität schwerlich Fuss fassen können. Denn Orte führen erst zu Identität, Erfolg und Sicherheit, wenn sie eigenständig sind und aus den Bedürfnissen der sie aufsuchenden Subjekte definiert und ausgewählt werden. Die Verweigerung, Ärztinnen praktizieren zu lassen (ROGGER 1999) illustriert unter anderem die Weigerung, Frauen Orte,

⁹¹ An dieser Stelle kann auf Emanzipationsbewegungen der Schwarzen oder von religiösen Gruppierungen verwiesen werden: Der verweigerte Eintritt an gewisse Orte, das Versammlungsverbot, die ungehörte Forderung nach einem eigenen Raum (Virginia Woolf) sind Indizien dafür, dass gewisse Gruppen oder auch Individuen die Eigenständigkeit verwehrt werden soll.

die ausserhalb sich selber sind⁹², zuzugestehen – wohl in dem Wissen um die Wichtigkeit eines einmal zugestandenem Ortes für die Entwicklung und Positionierung der platzergreifenden Gruppe. Der eigene Ort wird schnell zur Basis des Agierens, der Wünsche, Entscheide und Handlungen, er wird Grund, Bedeutung und Nährboden und gewährt auf diese Weise Freiheit, Autorität und Vielfältigkeit. Die Forderung nach dem eigenen Zimmer⁹³ zeigt erstmals deutlich die Unabdingbarkeit der frei wählbaren, unbesetzten, und nicht vordefinierten Räumlichkeiten für die gleichberechtigten Entwicklungschancen von weiblichem Leben und Wissen. Gleichzeitig wird der tiefe Symbolgehalt eines abschliessbaren Raumes ersichtlich, wo bestimmt werden kann, wem Einlass geboten wird und wem nicht, der geschlechtlich besetzt und vielleicht sogar nur für ein Geschlecht betretbar ist⁹⁴.

Die Anwesenheit von Frauen an einem Ort ist aus *quantitativer* Hinsicht gut bekannt und oft beschrieben: Entweder es hat wenig Frauen oder viel Frauen, eine durchschnittliche oder eine unterdurchschnittliche Repräsentanz von Frauen. Zahlen und Statistiken belegen die Entwicklung der Präsenz von Frauen an einem Ort; daraus können gesellschaftliche Entwicklungen, Konsequenzen aus frauenrechtlichen Forderungen, Bewegungen in der Bildungslandschaft gelesen werden.

Die *qualitative* Anwesenheit von Frauen an einem Ort kann aber weder mittels Statistiken bewiesen noch mit Zahlen beschrieben werden. Unter der Qualität einer Teilnahme von Frauen an einem öffentlichen Ort verstehe ich die Angemessenheit eines Ortes für Frauen, die Wirksamkeit für Entwicklung, Befriedigung und Weiterbestehen der sich darin aufhaltenden Subjekte, und die Unabhängigkeit eines Ortes. Um diesen Aspekt beleuchten zu wollen, muss die Wirkung des Ortes durch ein Subjekt geschehen, welches sich an den betreffenden Orten befindet, was ich ja mit meinen ‚Erzählungen‘ auch mache.

Aussagekräftig ist die Präsenz an einem Ort dann, wenn die *Art* des Ausfüllens dieses Platzes auch beleuchtet wird. Denn die Fähigkeit, einen Raum zu nutzen, deren politischen und symbolischen Aspekte, geben wiederum Auskunft über das Denken, Handeln, Urteilen und Entscheiden des Subjektes, über die Autorität als Verhältnismassstab zur Welt (siehe Kapitel 7.3 *Prozesse: Autorität als Entscheidungs- und Handlungsgrundlage*). Ein weiterer Schritt in

⁹² Vgl. hierzu IRIGARY 1991 und 1980: Dem weiblichen Geschlecht wird die Funktion des Umhüllens und in sich selber dem männlichen Geschlecht Raum Gewährendes zugeschrieben, nicht aber das autonome Einnehmen von Raum.

⁹³ WOOLF 1981

⁹⁴ Die Relevanz eines eigenen Ortes hat sich zum Beispiel in der Einrichtung von Frauenräumen während der Neuen Frauenbewegung und der Mädchentreffs in der Jugendarbeit herauskristallisiert. Auch im Rahmen pädagogischer, psychologischer und therapeutischer Massnahmen wird die geschlechtergetrennte räumliche Zusammenfassung der Klientel zur Zeit wieder vermehrt diskutiert.

der Beschreibung eines Ortes ist die Frage, warum er denn ausgewählt wurde, wie er eingenommen wird, welche Bedeutung in der politisch-öffentlichen Welt er denn hat⁹⁵. Die Präsenz an einem Ort hat also eine tiefe symbolische Bedeutung, welche nicht zu hinterfragen Unterlassungssünde wäre: Welchen Stellenwert nimmt der bestimmte Ort für das Denken, Urteilen, Entscheiden und Handeln für wen ein? Was bedeutet es, gerade diesen Ort als Bewegungspunkt gewählt zu haben? Woher kommt diese Bedeutung und wer hat sie definiert? Gilt diese Bedeutung für alle und was geschieht, wenn sie für manche nicht gilt?

Die Universität als Wissens-Ort mit langer Tradition und facettenreicher Geschichte ist für die politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung einer Stadt, einer Region, eines Staates von hoher Bedeutung, weil sie als Alma Mater der geistigen Regheit und Innovation schlechthin ohne ihresgleichen steht.

Die immer grössere Autonomie, welche die geldgebenden und rechtssetzenden Instanzen vielerorts ihren Universitäten zugesteht, ist ein Eingeständnis der Öffentlichkeit und der Bevölkerung an den Ort, der nur dann in seiner Wichtigkeit weiter gedeihen kann, wenn seine Grenzen anerkannt und geschützt werden. So wird dem Ort auch weiterhin erlaubt, als etwas Eigenes dazustehen, worin sich auch Eigenes entwickeln und manifestieren kann. Das Abstecken und Respektieren der Grenzen alleine garantiert jedoch die Bedeutung des Ortes noch nicht: Der Raum muss gefüllt werden, die Präsenz an einem Ort muss eine Qualität haben, die von aussen wahrgenommen werden kann. Die Universität füllt ihren Ort mit Strukturen, Wissen und Beziehungen, welche für viele gesellschaftliche, wirtschaftliche und politische Entscheide und Handlungen seit langer Zeit wesentlich sind. Das bedeutet, dass die Wahl des Ortes Universität als Grundlage für das eigene Handeln eine gute ist: Ansehen, Symbolhaftigkeit und Relevanz ist bereits rein vom Ort her gegeben.

6.2.3 ANPASSUNG VERSUS EINPASSUNG

Natürlich müssen aber die Voraussetzungen für eine erfolgreiche und symbolträchtige Nutzung eines Ortes erfüllt sein, damit der Ort auch tatsächlich auf diese Weise eingenommen und als der eigene deklariert werden kann. Die Bildung des Ortes geschieht nach ARENDT

⁹⁵ So werden bei Besetzungsaktionen oder Demonstrationen für verschiedenste Anliegen auch oft sorgfältig neuralgisch politische Orte ausgewählt: Eine Kirche für die sans papiers, der Bundesplatz gegen die bilateralen

(1967) durch das Sprechen und Handeln von vielen, und zwar durch das kontinuierliche, beharrliche und bezugnehmende Sprechen und Handeln von vielen. Wer also den Raum sprechend und handelnd bildet, wird ihn als Teil von sich aufnehmen und sich selber darin situieren können. Wer aber bei der Bildung des Ortes nicht oder nur randständig dabei ist, wird qua fehlender Definitionsmacht auch keinen Anspruch auf einen eigenen Platz in diesem Raum haben.

Eines der ersten universitären Frauenförderungsmottos war „Nehmen Sie Platz, Madame.“⁹⁶ und drückt genau diese Erkenntnis aus: Ohne eine tatsächliche körperliche Einsitznahme am Ort ist es nicht möglich, wirklich dabei zu sein. Nur wurde bis heute der zweite Teil des Satzes – gleichsam als Voraussetzung für den ersten – leider nicht konsequent umgesetzt: „Monsieur macht Ihnen Platz“: Solange alle Stühle besetzt sind (sei es nun physisch oder definatorisch oder im übertragenen Sinne), wird auch die aufrichtigst ausgesprochene Einladung keine Folgen zeitigen. Daher haben sich die wenigen Frauen bis jetzt (meist mit ihren mitgebrachten Stühlen) zwischen die bestehenden und schlecht verrückbaren Stühle quetschen müssen, ohne tatsächlich Platz *einnehmen* zu können. Diese Art von Präsenz wird nicht viel mehr als ein *Anpassen* an die Gegebenheiten sein können, solange eine echte *Einpassung* im Sinne von Berechtigung einer eigenständig definierten Präsenz an einem mitdefinierten Ort schon rein platzmässig verunmöglicht wird.

Erfahrungen in manchen Bereichen in Politik und Gesellschaft sprechen davon, was es bedeutet, an einem System nur dank der eigenen Anpassungsbereitschaft teilnehmen zu dürfen: Echte Anteilnahme ist erst dann möglich, wenn eine echte Einpassung (oder auch Integration, Partizipation, Teilhabe an Macht und Definition) stattfinden kann, anderenfalls wird es sich um eine lange, unbefriedigende Phase des 'Dabeiseins' handeln, die eine tatsächliche Nutzung des Ortes verunmöglicht.

Abkommen, die türkische Botschaft für die Kurdenfragen etc.

⁹⁶ *Nehmen Sie Platz, Madame. Die politische Repräsentation der Frauen in der Schweiz.* Bericht der Eidg. Kommission für Frauenfragen. Mai 1990.

6.3 PROZESSE: SOZIALISATION ODER AKKULTURATION IM PROZESS DES WISSENSERWERBS?

Schulbesuch, Universitätsstudium und weitere Phasen, während derer sich Menschen einem Prozess des Wissenserwerbs hingeben, sind wichtige und nicht zu unterschätzende Komponenten der Sozialisation. Mit der universitären Sozialisation oder der Sozialisation im Prozess des Wissenserwerbs meine ich da – angelehnt an die gängigen sozialisationstheoretischen Ansätze – die Aneignung von Fähigkeiten, Qualifikationen, Werthaltungen und Reflexionsvermögen, welche Basis sein sollen für eine erfolgreiche Weiterentwicklung und Situierung. Die frühe Geschlechtersozialisationsforschung hat unterschieden zwischen der männlichen und der weiblichen Sozialisation und uns die Augen für die subtilen Abläufe der Vergeschlechtlichung über die Sozialisation in als geschlechtsneutral gewählten Organisationen geöffnet. Heute, nachdem das Geschlecht des Wissens und das Geschlecht der Organisation nahezu aufgedeckt worden sind, muss konsequenterweise davon ausgegangen werden, dass Sozialisation im Sinne der Institution nur für diejenigen stattfindet, die ‚am richtigen Ort‘ sind. Für die Teilnehmerinnen am universitären Wissensprozess kann nach HAGEMANN-WHITE und SCHULTZ aufgezeigt werden, dass sie in der Institution Universität und ihren Inhalten strukturfremd sind und dass folglich exakter von *Akkulturation* als von *Sozialisation* gesprochen werden muss⁹⁷:

„Der Werdegang des männlichen Hochschullehrers kann als berufliche Sozialisation bestimmt und als Fortsetzung der typische männlichen Sozialisation in Kindheit und Jugend gesehen werden: Der Werdegang der Frau an der Hochschule wird hingegen als ein Prozess der Akkulturation zu bestimmen sein und steht vielfach im Widerspruch zu der geschlechtstypischen Sozialisation in Kindheit und Jugend.“ (HAGEMANN-WHITE/SCHULTZ 1986, S. 101).

Dabei wird Sozialisation sinngemäss als das Sich-Eingliedern in eine soziale Gruppe erachtet, das (freiwillige) Aufnehmen von Wertvorstellungen und Verhaltensweisen, um in der gewählten Gruppe bestehen zu können, wohingegen Akkulturation das Sich-Anpassen an Gebotenes bedeutet, ohne die Inhalte internalisieren zu können, weil die Identifikation weitgehend fehlt resp. nicht hergestellt werden kann. Warum universitäre Sozialisation für Frauen immer noch schwieriger zu erreichen ist als für Männer, zeige ich in den folgenden Abschnitten auf.

⁹⁷ Diese Diskussion erhält mit der zunehmenden ‚Feminisierung‘ der Volksschule (untere Stufen) auch Brisanz, lediglich mit umgekehrten Vorzeichen: Diesmal sind es die Knaben, deren Sozialisation in der ‚feminisierten‘ Volksschule sich scheinbar defizitär zu entwickeln droht.

6.3.1 ERKENNTNIS ALS VORAUSSETZUNG FÜR DIE SOZIALISATION

„Solange die Vorstellung andauert, dass Werte nur unter der Bedingung authentisch und gültig sind, dass sie Eigenschaften eines Seins sind, das unabhängig vom menschlichen Handeln ist, solange angenommen wird, dass ihr Recht, das Handeln zu steuern, davon abhängig ist, dass sie vom Handeln unabhängig sind, so lange werden Systeme benötigt werden, um zu beweisen, dass Werte trotz der Ergebnisse der Wissenschaften echte und erkannte Qualifikationen der Realität an sich sind.“ (DEWEY 1929)

Der Erkenntnisakt ist eine wesentliche Komponente unserer Teilnahme am öffentlichen (und auch privaten) Leben. Dabei ist aber unter ‚Erkenntnisakt‘ im Sinne einer Vermehrung des Wissens kein starr vorgegebener Ablauf und kein passiver Prozess zu verstehen. Auch die scheinbar normierten Erkenntnisakte, wie wir sie aus der Schule, von Weiterbildungskursen und Sprachlehrgängen kennen, haben keine einheitlichen Wirkungen und erweisen sich erst dann als Mittel zum Wissenszuwachs, wenn der konsumierende Teil – die Schülerin, der Kursteilnehmer, die Sprachstudentin – das anzueignende Material auch tatsächlich aktiv, mit ihrem Wesen, Handeln und Erkennen aufnimmt.

Analog zur These, dass das Wissen nicht unabhängig vom Menschen existieren kann (siehe *4.1 Die Inhalte*) und sich Erkenntnis und Wissen je nach Situation und Umstand anders offenbaren lassen, kann auch das Denken, die Aktivität, um das eigene Wissen zu vermehren, nicht in erster Linie einen zuschauenden, also passiven Status haben (DEWEY). Der Wissenserwerb ist ein aktiver Prozess, der die Realität mit Sinn und Bedeutung versieht und so teilnimmt an der Formung der momentanen Wirklichkeit. Erkennen ist nach DEWEY hoch experimentell, denn die Bestandteile sind in ihrer Existenz zeitlich und inhaltlich wandelbar: Hypothesen, Ideen und Handeln. Dabei ist die Idee nicht als Feststellung von dem, was ist oder gewesen ist, zu erachten, sondern als Grundlage einer auszuführenden Operation, die ihrerseits nur dann wertvoll bleibt, wenn sie nicht intellektuell bleibt, sondern in Handeln übergeht. Wissenserwerb und Erfahrung werden so zu einer Art von Handeln und letztlich einem Sich-Einfügen in die Gegebenheit. Der scharfe Dualismus zwischen Handeln und Denken, zwischen Aktivität und Passivität, zwischen Objekt und Subjekt wird auf diese Weise im Bereich des Wissenserwerbs zum Teil überwunden. Wenn es jedoch nicht möglich ist, handelnd zu erkennen, muss um die Sozialisation gefürchtet werden. Denn nur aktives Sich-Aneignen ermöglicht Sozialisation.

6.3.2 AKKULTURATION STATT SOZIALISATION⁹⁸

Zu einer erfolgreichen Sozialisation gehört auch, dass Wertvorstellungen und Verhaltensweisen dergestalt sind, dass sie die Sozialisationswilligen zumindest teilweise internalisieren können. Dies kann sich aber dann als schwierig erweisen, wenn die Wertvorstellungen und Verhaltensweisen der zu sozialisierenden Person nicht vertraut oder gar fremd sind. Ich werde mich entsprechend meiner Überzeugung, dass die Differenz zwischen den Geschlechtern heute noch benannt werden muss, um auf die Gegebenheiten eingehen und entsprechende politische Konsequenzen ziehen zu können (vgl. Kapitel 1.2 *Zwischen Differenz und Gleichheit*), auch nicht von der Theorie der Akkulturation abwenden, wie das beispielsweise HASENJÜRGEN (1996) macht. Entsprechend den Kritikpunkten HASENJÜRGENs ziehe ich in der Frage der Akkulturation bei meinem pragmatischen Differenzverständnis auch die machttheoretischen Fragen mit ein und gehe davon aus, dass Frauen im Laufe des Wissenserwerbsprozesses an der Universität eher selten von einer Internalisierung sprechen können als vielmehr von einem (nicht immer freiwilligen, aber mangels Alternativen unverzichtbaren) Übernehmen von geistigen (und auch materiellen) Gütern der für überlegen anerkannten – weil mit Definitionsmacht ausgestatteten – Gruppe. Nicht nur die Inhalte können für die verschiedenen Gruppen unterschiedliche Wirkungen haben, auch die Methode der Aneignung dieser Inhalte ist für die Qualität der Präsenz ausschlaggebend. Der Wissenserwerbsprozess wird unter den weiter oben geschilderten Voraussetzungen der konsequenten Abspaltung von Alltagsleben und Handlung nur dann erfolgreich sein, wenn auch diese Voraussetzung von allen Beteiligten als solche anerkannt und legitimiert wird. Das bedeutet, dass zumindest die Hälfte der Beteiligten eine Konzession eingehen muss für den Erfolg ihres Wissenserwerbsprozesses: Denn dieser Erkenntnisvorgang wird für strukturfremde Beteiligten spätestens dann hoch paradox, wenn sie Voraussetzungen legitimieren müssen, welche ihre Lebensrealität und –grundlage – das Alltagswissen – prinzipiell leugnen⁹⁹. Diese (unter Umständen vorübergehende) Ambiguität, die doppelte, sich widersprechende Aufgabenerfüllung ist aber der Preis dafür, überhaupt am (institutionellen) Wissenserwerbsprozess teilnehmen zu können.

⁹⁸ Nach SCHULTZ 1992.

⁹⁹ Die Entwicklung einerseits in der Gesellschaft und andererseits im Wissenschaftsbereich deuten darauf hin, dass längst nicht mehr nur Frauen diesem Paradoxon begegnen und ggf. ihre Konsequenzen daraus ziehen müssen. Während aber Männer nach wie vor auswählen können, ob sie sich dem Paradoxon stellen wollen oder nicht, gibt es für den grossen Teil der Frauen keine Wahlmöglichkeit, wenn sie in der universitären Welt Fuss fassen wollen.

In diesem Fall kann nicht von Sozialisation gesprochen werden, denn die Handlung ist nicht möglich: Akkulturation tritt an die Stelle von Sozialisation und ist gleichsam der einzige Ausweg, um in diesem Umfeld zu überleben. Akkulturation jedoch ist eine steile Vorgabe und bedarf einerseits einer hohen Reflexion, andererseits einer hohen Selbstkompetenz: Die Verleugnung oder Ignorierung der eigenen Lebensrealität und –grundlage über lange Zeit aufrecht erhalten zu müssen, kann das persönliche Gleichgewicht empfindlich zu stören. Nach dem Erstabschluss müssen sich Akademikerinnen vermehrt mit dieser Frage auseinandersetzen. Meine ‚Erzählungen‘ zeigen zum Teil Strategien auf, welche entwickelt werden, um trotz oder wegen konsequenter Akkulturation eine Position in der strukturellen Fremde einnehmen und dabei die Persönlichkeit erhalten zu können.

7. DAS UNTERNEHMEN UNIVERSITÄT: SCHRITTE RICHTUNG GEMEINSAMKEIT

Ich habe aufgrund der immer dichter werdenden Literatur und der sieben Erzählungen – die zwar weniger systematisch aber nicht weniger aussagekräftig als die Literatur sind – aufgezeigt, dass die Herausforderung eines Universitätsstudiums und der anschliessenden Qualifikationsphasen für Männer und Frauen je anders sind, ja sein müssen. Ich habe aus der Theorie verschiedene Komponenten des als *glass ceiling* bezeichneten harzigen Weiterkommens auf dem universitären Weg beschrieben, Inhalte, Strukturen und Prozesse durchleuchtet und mittels der Erzählungen der interviewten Akademikerinnen in nicht wenigen Bereichen illustriert.

Meine These, dass Inhalte, Strukturen und Prozesse einer Organisation nicht für alle die gleiche Wirkung haben und nur diejenigen hoch qualifizierte Akademikerinnen an der Universität bleiben, die ihr Selbst bewahren und ihre Identität verteidigen können, konnte belegt werden. Ich habe die Interviews entweder zu einer Inhalts-, einer Struktur- oder einer Prozessgeschichte geformt und so illustriert, dass die unterschiedlichen Wirkungen weder der universitären Inhalte, noch der Strukturen oder der Prozesse die Betroffenen daran gehindert haben, ihre Identität zu wahren. Die ‚erfolgreichen‘ Akademikerinnen haben im Gegenteil dank ihrer Autorität Inhalte, Strukturen und Prozesse genutzt, um ihre Identität wahren zu können und ihr Selbst zu stärken.

Das ist ja eigentlich ein erfreuliches Ergebnis, wenn Frauen auf diese Weise Nutzen ziehen können von Inhalte, Strukturen und Prozessen an der Universität; es widerspricht in einem gewissen Sinne der eingangs aufgestellten Behauptung, dass es für Frauen an der Universität schwieriger sei als für Männer. Diese Beobachtung hat mir einmal an einer Tagung eine unangenehme Viertelstunde beschert: Nachdem ich über die Autorität und den Subjektstatus der interviewten Frauen referiert hatte, kam aus dem Publikum die harsche Kritik, ich betreibe Darwinismus indem ich belege, dass die Stärksten halt immer noch die Besten seien und hielte als Mass die durch Männer definierten Vorgaben. Es dauerte eine ganze Weile, bis ich die Wogen wieder einigermaßen glätten konnte indem ich aufzeigte, dass ja gerade diese Einsicht – nur die *Stärksten* kommen nach oben – die Bankrotterklärung für Organisationen wie die Universität bedeutet. Denn bis ganz oben in der Universität sollen erklärtermassen ausschliesslich die *Besten* kommen, die hochrangigen WissenschaftlerInnen und brillanten

DenkerInnen. Wenn sie denn auch noch über genügend Autorität im oben beschriebenen Sinn haben, ihre Identitätswahrung erfolgreich betreiben und rührige AkteurInnen sind, so kann das durchaus positiv sein. Aber für die Universität qualitativ erstrebenswert ist das Bestehen an der Institution aufgrund der hohen Selbstkompetenz wird. Mit der berechtigten Warnung, dass meine vorgetragene Theorie durchaus gefährlich sein kann, weil sie ohne weitere Erläuterungen völlig kontrovers aufgefasst werden kann, bin ich leicht angeschlagen von der Tagung nach Hause gekommen. Gelernt habe ich daraus, dass weder die durch mich genutzte Theorie noch die Empirie in meinem Forschungsbereich genügen, um meine These sorgfältig belegen zu können.

In der Folge werde ich deshalb noch einmal für die drei Stränge Inhalte, Strukturen und Prozesse Aspekte diskutieren, die nach der grundlagenorientierten Beschreibung (Theorie aus der Literatur und Status quo) und der beschreibenden Sichtweise von innen (Erzählungen) unabdingbar sind, um das Unternehmen Universität von der ausschliessenden Organisation wegführen zu können. Für die Weiterentwicklung der Inhalte werde ich in Kapitel 7.1 (*Inhalte: Die feministische Wissenschaftskritik*) Niederschlag und Konsequenzen der politischen Sensibilisierung und Emanzipation in der Wissenschaft schildern. Kapitel 7.2 (*Strukturen: Analyse und Reorganisation*) widmet sich den Voraussetzungen für den Wandel einer strukturell diskriminierenden Organisation. In Kapitel 7.3 (*Prozesse: Autorität als Entscheidungs- und Handlungsmerkmal*) schliesslich werde ich Voraussetzungen und Selbstverständnis der Akteurin für die Nutzung und Gestaltung von Inhalten und Strukturen schildern.

7.1 INHALTE: DIE FEMINISTISCHE WISSENSCHAFTSKRITIK

Viele feministische Theorieansätze haben die Situation von Frauen in Forschung und Wissenschaft beleuchtet und zu klären geholfen. Ausgehend von der sich als soziale Bewegung verstehenden Neuen Frauenbewegung, die Strukturen und Inhalte aller gesellschaftlichen und öffentlichen Bereiche grundsätzlich (und vorerst politisch motiviert) in Frage stellte, über den feministischen Empirismus und die standpunkttheoretischen Überlegungen bis hin zur postmodern beeinflussten Erkenntnis- und Wissenschaftstheoriekritik haben HARDING und andere Wissenschaftlerinnen die Relevanz des „Neu-Denkens der Wissenschaft“ (HARDING 1994) geschildert.

Spätestens an diesem Punkt wird offensichtlich, dass die Gleichstellung der Geschlechter nicht partiell erfüllt werden kann: Es ist nicht möglich, nur Teile der Wissenschaft zu öffnen, nur einzelne Bereiche der Organisation Universität zur Verfügung zu stellen. Partizipation am Wissenschaftsbetrieb bedeutet auch Aufgabe der Definitionsmacht respektive Verzicht auf Allgemeingültigkeit, Annahme und Einbezug anderer und neuer Angehensweisen und Erkenntnisgewinnung¹⁰⁰.

Entstanden ist die feministische Wissenschaftskritik aus der Neuen Frauenbewegung. Der „Bruch in der Moderne“ (BECK 1986) hat sich als Mittat der Frauen herausgestellt: Die an sich geschlechtsständige Gesellschaft proklamierte gleiche Recht für Frau und Mann, eine gesellschaftliche und politische Gleichstellung der Frauen sollte angestrebt werden. Frauen sollten unter anderen zu einer Wissenschaft, die als allgemeingültig erachtet wurde, zugelassen werden. Der erste Schritt der Mitbenutzung des Ortes Universität wurde gemacht, indem eine Immatrikulation an eine Universität nicht mehr vom Geschlecht abhängig war. Damit verschwanden zwar diskriminierende Unterschiede und ungleichwertige Behandlungen nicht, aber manche wurden offensichtlicher und einklagbar: Frauen hatten das Recht, an die Universität zu gehen. Der „Bruch in der Moderne“ war insofern eine Frauen-Mittat, als verschiedene Frauenbewegungen das Überdenken der bisher gängigen Ausschlussmechanismen forderten und geltende Selbstverständnisse plötzlich nicht mehr als selbstverständlich erachtet wurden.

Die Relevanz der Wissenschaft insbesondere für den Aufbau und die Beibehaltung der Definitionsmacht wurde so auch rasch erkannt. Wie HARDING dezidiert feststellt, wenn sie dreissig Jahre feministische Wissenschaft reflektiert, kann nicht von einer *einzig*

feministischen Wissenschaft gesprochen werden. Eine Vielzahl an Ausprägungen – analog der vielen unterschiedlichen sozialen Gegebenheiten, Zugehörigkeiten und Praktiken des Feminismus selber – hat die feministische Wissenschaftsdiskussion geprägt. Die feministische Perspektive der Wissenschaftskritik ist aber – um den Versuch zu wagen, einen kleinsten gemeinsamen Nenner zu nennen – diese, welche die Abwesenheit von Frauen in der Geschichte des sozialen und politischen Denkens erklären und deren Folgen aufzeigen will. Einige Grundfragen dazu sind folgende: Welchen Einfluss hat die definitionsmächtige soziale Gruppe auf die Herstellung von Werten und Maßstäben bezüglich Erkenntnis und Wissenschaft und vice versa? Wie wirkten und wirken sich Geschlechterideologien auf die Entwicklung der Wissenschaft aus? Wie wirkten und wirken sich geschlechtlich geprägte Erkenntnisformen auf die Wissenschaft aus?

Wer nach Grundlagen und Ursachen dieser Fragen forscht, erkennt rasch, dass gewisse Strukturen, Mechanismen, Benennungen und Ansichtsweisen auch in der Wissenschaft vorbestimmt und in scheinbar unauswechselbarer Souveränität herrschen. Definition und Ansicht der Wissenschaft, wie sie die Frauen in der nun für sie zugänglichen Institution Universität angetroffen haben, wurden durch die feministische Wissenschaftskritik als nicht oder nur schwerlich adaptierbar für Frauen eingestuft. Die feministische Wissenschaftskritik kritisiert nicht die Wissenschaft im Sinne der Erkenntnisform an sich – denn sie ist ihrem Wesen nach offen – sondern die Ideologie der Wissenschaft im Sinne (unbewusst) gelebter Vorgaben und tradierter Mythen. Aber auch Ideologie ist ein Konglomerat von Vorstellungen, die je einzeln ihre Funktion haben und deren Zusammensetzung so nicht obligatorisch ist¹⁰¹. Aus diesem Grund ist der dekonstruktivistische Ansatz auch in der Wissenschaftskritik wegweisend geworden: Die Kategorien des Wissens sollen dekonstruiert und die ihnen innewohnenden Androzentrismen als solche aufgezeigt werden, um dann – je nach theoretischer Ausrichtung – eine feministisch bestimmte Erkenntnistheorie daraus zu entwickeln (HARDING, HARAWAY) oder das Vorgehen als Analysekategorie für weitere Erkenntnisarten zu nutzen (SCOTT).

Auch in dieser Diskussion ist es wesentlich, die Kontextualität der Geschlechterdifferenz zu beleuchten: Es muss analysiert werden, unter welchen Bedingungen die Differenzen produziert und mit welchen Mechanismen sie symbolisch erhalten wird. Denn wenn lediglich der weibliche Lebenszusammenhang als Ursprung für die ungleiche Stellung in der

¹⁰⁰ Weiterführende Gedanken in Kapitel 4.1 *Die Inhalte*.

¹⁰¹ Siehe dazu HARDING 1994, SANDER 1998, HAUSEN und Nowotny 1986, AEGERTER et.al. 1999, SCHAEFFER-HEGEL 1996, KRAIS 2000, HERZOG und Violi 1991, HASSAUER 1994, FOX KELLER 1998, BUTLER 1991, BECKER-SCHMIDT 2000 und viele mehr.

Wissenschaft gelten soll, wird ein zugleich feministisches und patriarchales Argument für die Beibehaltung des Status quo geschaffen: Die Unvereinbarkeit der (scheinbar für alle im gleichen Sinne geltenden) Wissenschaft und dem weiblichen Lebenszusammenhang. Geschlechterdifferenz darf also auch hier nicht Ursache sein, sondern muss als Erklärungsgegenstand, als Methode eingebracht werden.

Vor diesem Hintergrund entstehen immer mehr Fragen, Methoden und institutionelle Produkte der Forschung¹⁰², die sich verpflichten, den durch die feministische Wissenschaftskritik aufgeworfenen Fragen im Interesse einer umfassenden und sorgfältigen Wissenschaft nachzugehen: Die basale Überlegung zu Beginn einer wissenschaftlichen Forschung oder Rezeption ist demnach einerseits diejenige nach der geschlechtlichen (Vor-)Prägung des vorliegenden Materials, andererseits diejenige nach der geschlechtlichen (Vor-)Prägung der Fragestellung. Der nächste Schritt soll darum auch bei meiner Fragestellung derjenige der kritischen Reflexion der Erkenntnisart sein.

7.1.1 WISSENSCHAFTSKRITIK ALS METHODE: DER GENDERANSATZ

Der feministisch motivierte Blickwinkel auf die vorgegebenen Kriterien und die Analyse der Wurzeln und Überlebensmechanismen der scheinbar absoluten Faktoren führt so rasch zur retrospektiv gewandten Frage, wie Geschlechterideologie und Wissenschaftsideologie die Entstehung unserer sozialen Übereinkünfte beeinflusst und welche Bedeutung sie weiterhin für Frauen, Männer, Wissenschaft und Natur haben. Die Genderperspektive, also die Sichtweise, die nach dem Verborgenen sucht, hat sich innert kurzer Frist von der anfänglich politischen Standpunkttheorie zur wissenschaftlichen Methode entwickelt, oder wie FOX KELLER es ausdrückt: „Der Feminismus verschafft uns nicht nur ein Subjekt, er gibt uns auch eine spezielle Analysemethode zur Erforschung dieses Subjekts an die Hand“ (1998, S. 15)

Diese Analysemethode ist einer der Grundsteine für Frauen- und Geschlechterstudien oder Genderstudies: Geschlecht als Analysekategorie¹⁰³ wird zum zentralen Bestandteil des wissenschaftlichen Arbeitens, ohne auf eine Disziplin oder ein Fach bezogen zu sein. Grundsatz ist die Frage nach der Entstehung und der Wirkungsweisen beobachtbarer Machtungleichheiten, die Analyse der den Geschlechterverhältnissen zugrunde liegenden Machtmechanismen.

¹⁰² Ich spreche von Vorträgen, Seminaren, Kongressen, Publikationen.

¹⁰³ Vgl. SCOTT 1996.

Auf diese Weise können innerhalb der heute bestehenden Strukturen die Inhalte von einer anderen Seite her angegangen und vermittelt werden. Die Wissenschaftskritik wird also nicht mehr nur diskutiert, sondern praktisch angewandt. So gelingt es, ohne Strukturen und Grundsätze grundlegend ändern zu müssen, *Inhalte* in das System Universität zu bringen, welche einerseits den Mythos der Neutralität in der Wissenschaft aufzubrechen helfen und andererseits schliesslich auch über die Tauglichkeit des Systems, welches sie aufgenommen hat, urteilen können¹⁰⁴. Der Genderansatz, der darin besteht, zu jedem Zeitpunkt und bei jeder neu auftauchenden Fragestellung oder Untersuchungsanordnung als erstes einmal die Frage nach Wirkung, Bedeutung und Konsequenz für die Geschlechter zu stellen, wird so zur Methode¹⁰⁵. Literatur, Experimente, Forschungsvorhaben, Referate wurden auf ihre Genderrelevanz hin geprüft, um so eine Identifikation mit dem Wissen erreichen zu können, welche nicht per definitionem unerreichbar ist¹⁰⁶. Dank dem Genderansatz ist eine Methode entstanden, die eine Alternative dazu bietet, sich vordefiniertes Wissen mittels scheinbar einzigartigen Erkenntnismöglichkeiten in einem Machtakt anzueignen: Der Erkenntnisakt erhält eine verbindende Note und stellt so das Subjekt neben das Wissen. Eine Gleichwertigkeit der Wissenschaft und der Wissbegierigen oder der Forschenden wird so erreicht. Die oder der Forschende ist dem Wissen an sich ebenbürtig, soziale und emotionale Alltags-Erfahrungen werden als gleichwertig neben dem theoretischen Wissen einbezogen und eine tatsächliche Identifikation ermöglicht.

Die Aktivitäten im Bereich Gender Studies haben bereits viel zu der *Analyse des Inhalts*, des Wissens beitragen. Die Institution Universität hat die Chance, gleich selber die wissenschaftlichen Grundlagen für den Prozess des Wandels zu erarbeiten und sollte diese Chance ergreifen, indem sie Resultate der Frauen- und Geschlechterstudien (Gender Studies) als dasjenige wahrnehmen, was sie sind: Die kritische Auseinandersetzung mit den Inhalten der Institution Universität, das Überprüfen der Genauigkeit und Sorgfalt, wie Forschungsergebnisse und Erkenntnisse zustandengekommen sind, die Weiterentwicklung und Vertiefung von Wissen hinsichtlich der Verbreiterung der gesellschaftlichen Vielfalt und Ansprüche. Es handelt sich hier nicht um das Herstellen eines synthetischen zweiten Geleises der Wissenschaft, sondern um die gebotene und unverzichtbare Erweiterung des Spektrums.

¹⁰⁴ Davon zeugen die Institutionalisierung von verschiedenen Genderstudien innerhalb von Fakultäten, Instituten und an Kompetenzzentren an verschiedenen Universitäten.

¹⁰⁵ Die fortlaufende, interdisziplinäre Diskussion von Begrifflichkeit und Wirkung des Konstruktes ‚Gender‘ (dass es ein Konstrukt ist, beweist auch die Tatsache, dass eine Übersetzung ins Deutsche nicht möglich scheint) geht ansatzweise sogar so weit, von Gender als offenem Konzept, wo neben der geschlechtlichen Kategorie auch diejenige der sozialen oder ethnischen Herkunft, der sexuellen Orientierung etc. miteinbezogen werden können. (DINGLER/FREY 2002).

Es bleibt demnach für die Analyse des Inhaltes der Institution Universität nicht mehr zu machen, als die Tätigkeiten im Bereich Frauen- und Geschlechterforschung grundsätzlich als unverzichtbar und fördernd zu erachten und dementsprechend mit Ressourcen und Stellenwert auszustatten. Genderstudies dürfen nicht Schönwetterprogramm sein, sondern gehören zur Grundausstattung jeder ambitionierten Universität.

¹⁰⁶ Zur Relevanz der Identifikation im Lernprozess siehe Kapitel 6.1 *Inhalte: Wissen als zu Erreichendes, Wissen als Identifikation.*

7.2 STRUKTUREN: ANALYSE UND REORGANISATION

Wie ich in den vorangehenden Kapiteln beschrieben habe, müssen wir davon ausgehen, dass die Organisation Universität vergeschlechtlicht ist: Zumindest teilweise wird die organisatorische Praxis gelebt, nach Geschlecht zu hierarchisieren – was wiederum durch scheinbar neutrale organisatorische Prinzipien wie Leistung, Qualität, Neutralität, Gleichstellung etc. verschleiert wird¹⁰⁷. Die Frage nach der Verteilung von Ressourcen- und Definitionsmacht in den Grundlagen der Strukturen, in den Inhalten und in den Prozessen wird nur selten und wann, dann zögerlich gestellt. Verständlicherweise, wie WETTERER meint:

„(...) Verwunderlich wäre eher, wenn der Widerstand hier ausbliebe. Schliesslich steht da eine ganze Menge auf dem Spiel, wenn man das Problem ‚Frauen und Wissenschaft‘ als ein Problem diagnostiziert, das die Wissenschaft mit den Frauen und ihrer Integration hat statt umgekehrt. Auf dem Spiel steht nämlich die Definitionsmacht und die Chance, Wirklichkeit zu gestalten, das Selbstverständnis und die Objektivitätskriterien ‚der‘ Wissenschaft, die Funktionstüchtigkeit der ‚male networks‘, der wohl austarierte Proporz der Fraktionen, kurz: die angenehmen und gutbezahlten Jobs und die Verfahren ihrer Tradierung.“ (WETTERER 2000)

Meine These, dass die Anstrengungen zur Subjekterhaltung innerhalb der Organisation nicht für alle gleich gross ist und deshalb diskriminierend wirkt, wird nun dazu führen, Lösungsansätze und weiterführende Fragestellungen zu suchen, um die diskriminierenden *strukturellen* Faktoren der Organisation Universität zu erkennen und zu eliminieren. Der Bericht der Europäischen Kommission *Science policies in the European Union* (ETAN-Bericht) fordert denn auch eine generelle Überprüfung der Organisationsabläufe an Hochschulen

„The science community needs now to engage with this agenda and start to integrate equality into its culture and organisations. Many university practices are archaic and redolent of medieval apprenticeship systems characterised by patronage and nepotism. Women tend to lose out in these arrangements but do better in open and fair competition. Mainstreaming gender equality will not only benefit women but will further the goal of excellence in science.“ (ETAN-Bericht S. 70)

Um eine genderbewusste, geschlechtergerechtere Organisation der Universitäten zu erreichen, sind mehrere Schritte und Angehensweisen denkbar und nötig. Ich werde zum Schluss meiner Arbeit ein Potpourri von Ansätzen, die zu weiteren Fragen und Überlegungen anregen sollen, aufführen. Methodisch und theoretisch näherte ich mich immer mehr der Organisationslehre,

¹⁰⁷ WILZ 2002 hat in ihrer Studie *Organisation und Geschlecht* aufgezeigt, dass Geschlecht zwar „relevant, aber nicht immer und nicht immer auf allen Ebenen gleich relevant“ ist. Diese Relevanzklärung scheint mir ausreichend, um grundsätzlich von der vergeschlechtlichten Organisation Universität auszugehen.

was aufzeigt, dass Gleichstellungsarbeit, Herstellung von Geschlechtergerechtigkeit Teil von Reform und Reorganisation ist resp. werden muss¹⁰⁸.

7.2.1 TRANSPARENZ UND ANALYSE

„Eine Voraussetzung in Frage zu stellen, ist nicht das Gleiche, wie sie abzuschaffen; vielmehr bedeutet es, sie von ihren metaphysischen Behauptungen zu befreien, damit verständlich wird, welche politischen Interessen in und durch diese metaphysischen Platzung abgesichert werden.“
(BUTLER 1995, S. 54)

Voraussetzungen, seien sie struktureller, inhaltlicher oder prozessbezogener Art, sind keine ungeschichtlichen, ewig geltenden Tatsachen. Werden sie als von Menschen geschaffen erachtet, wird ersichtlich, was Definitionsmacht bedeuten kann. Aus diesem Grund müssen solche Voraussetzungen in Frage gestellt, Selbstverständliches durchleuchtet werden. Das bedeutet aber nicht, dass alle diese Voraussetzungen abgeschafft und auf Selbstverständlichkeiten verzichtet werden muss: Es bedeutet lediglich, dass allen bewusst werden muss, worauf die Voraussetzungen basieren und welche Wirkungen die Selbstverständlichkeiten für wen haben können. Damit soll auch *transparent* gemacht werden, dass Selbstverständlichkeiten nicht Grundlage dafür sein dürfen, Ressourcen (moralische und materielle) zu definieren und zu besitzen.

Das Transparentmachen oder Durchleuchten wird die Organisation und deren Angehörigen dazu bringen, Voraussetzungen und Selbstverständlichkeiten grundsätzlich fragend zu begegnen und dem Anliegen HASENJÜRGENs so Vorschub zu leisten: „Die Landkarte der Normalität muss neu geschrieben werden.“ (S. 281)

Nach dem Bekenntnis zur Transparenz muss für die Überprüfung der Wirkungen von Inhalte, Strukturen und Prozessen eine Analyse folgen. Darunter verstehe ich die Schritte, welche nach dem kritischen Durchleuchten kommen: Die theoretisch-wissenschaftliche systematische Untersuchung von Zusammenhängen, Abhängigkeiten, Verknüpfungen innerhalb der einzelnen Struktur-, Inhalts- und Prozessbestandteile – die „Entfernung der Trübung“, wie es de BEAUVOIR nennt:

„Beim Schaffen der universalen Werte haben ihnen die Männer sehr oft ihre eigene, virile Note gegeben. Sie haben beides – Universalität und Männlichkeit – auf eine sehr tückische und subtile Art und Weise vermischt. Es handelt sich also darum, das eine vom anderen zu trennen, die Trübung zu entfernen.“ (S. de Beauvoir in SCHWARZER 1983, S. 43)

¹⁰⁸ ROLOFF, SANDER u.a.

Weniger Grundlagen als für die Analyse des Inhaltes (siehe vorhergehendes Kapitel) liegen für die Wirkungen *der Strukturen und Prozesse* vor. Eine sich anbietende Möglichkeit ist die der Strukturentwicklung und Prozessbeschreibung im Rahmen des Strategie-, Struktur- und Kulturwandels, wie sie THOM/RITZ/STEINER (2002) als Voraussetzung für die Einführung von neuen Führungsinstrumenten im Bildungsbereich schildern.

Geschlecht ist je nach Kontext unterschiedlich relevant – denn es existieren ja immer noch die Differenzen innerhalb der Differenzen. Aus diesem Grund wird es nicht möglich sein, für eine Organisation, ihre Angehörigen und ihre Wirkungsweisen eine für alle Bereiche konsistente und auf andere Organisationen übertragbare Einschätzung zu machen. Deshalb muss sich eine Organisation, die den Anspruch der Geschlechtergerechtigkeit einlösen will, einer geschlechterbewussten oder feministischen Organisationsanalyse unterziehen. Erst dann kann geklärt werden, dass und auch warum welche Strukturen und Abläufe auf die Einen so wirken und auf die anderen so. Anschliessend ist es eine politische Entscheidung, ob entsprechende Massnahmen ergriffen (und finanziert) werden sollen. Bis zu diesem Zeitpunkt muss aber ehrlicherweise eingestanden werden, dass wenn die Organisation über diskriminierende Bestandteile verfügt, die auf den ersten Blick nicht sichtbar sind, sie nichts davon weiss. Die Durchführung solcher Analysen ist denkbar im Rahmen von anstehenden Reorganisationsprozessen oder auch im Rahmen der anstehenden Qualitätsentwicklungsmassnahmen (auch hinsichtlich der Akkreditierungsvorgänge, denen sich die Universitäten mit ihren Studiengängen aussetzen werden müssen). Ich gehe davon aus, dass solche Analysen in den nächsten Jahren an jeder Universität stattfinden werden müssen, zumal der Spardruck seitens der öffentlichen Hand wohl voraussichtlich nicht abnehmen wird und die Universitäten daran interessiert sein werden, ihre Leistungen und Wirkungen transparent für die Öffentlichkeit darzulegen.

7.2.2 KULTURWANDEL UND REORGANISATION

„Im Zentrum steht der Kulturwandel der Gesellschaft und in der Wissenschaft und nicht (nur) der Zugang zu den männlichen Privilegien innerhalb einer Dominanzkultur.“ (SANDER 93)

Transparenz und Analyse der Wirkungen sind die ersten Schritte für die Erhöhung des Frauenanteils bei den ProfessorInnen. Er wird aber an sich wirkungslos bleiben, wenn aus den Resultaten der Analyse nicht konkrete Vorschläge für die Anpassung der Strukturen und Prozesse – also einen Kulturwandel im weitesten Sinne erfolgen.

Zwei Bestandteile eines genderbewussten Kulturwandels und mögliche Massnahmen dazu möchte ich im Anschluss vorstellen:

Alle Organisationsmitglieder müssen hinsichtlich der genderspezifischen *Stereotypisierungen, Rollenvorstellungen und Kategoriebildungen* gewissermassen geschult werden. Aufbauend auf der Sensibilisierung aller Beteiligten für die Thematik und die Problematik müssen insbesondere Führungskräfte darin gefördert werden, geschlechtergerecht zu sprechen und zu handeln. Ein weiterer Schritt der Bewusstwerdung und Reflexion wäre dann die permanente Hinterfragung von Differenzen, wie sie zustande kommen, wie sie wirken und was sie auflösen würde. In der Privatwirtschaft wird von ‚Gendertrainings‘ gesprochen, denkbar ist allerdings auch die Integration solcher Schulungseinheiten in thematische Weiterbildungsangebote, zum Beispiel in einen Führungsworkshop oder ähnlich. Die Organisation Universität als Ganze muss sich darüber bewusst werden, wie sie Geschlecht symbolisch repräsentiert. Hier denke ich vor allem an den Auftritt in der Öffentlichkeit in Form von Publikationen, Leitbild, Festakten etc. Dazu können wiederum die Erkenntnisse aus den Gender Studies genutzt werden. Den Kulturwandel tatsächlich stützen wird auch die Bekenntnis der Universität zu den Gender Studies als neuen Typus der Wissenschaftsorganisation, der mit seiner guten Positionierung in der Organisation Universität einer Säule für die strukturelle Chancengleichheit gleichkommt. Wichtig dabei ist, dass Gender Studies nicht wieder marginalisiert werden, sondern gleichsam in die ‚Normalität‘ der universitären Inhalte, Strukturen und Prozesse aufgenommen werden.

Neben der ‚Schulung‘ der Universitätsangehörigen müssen aber gleichzeitig die Defizite, die Strukturen und Abläufe der Organisation verursachen, korrigiert werden. Diskriminierende Wirkungen von Vorgaben und Regelungen können mittels direkter Gegensteuerung – meistens spezielle, zeitlich begrenzte Programme – abgefedert werden. Beispiele für solche Programme sind etwa die Graduiertenkollegs, die Doktorierenden ein breites Netzwerk ermöglichen und so die tendenziell einengende – und je nach Person und Abhängigkeit beschneidende – Fixierung auf den ‚Doktorvater‘ oder die ‚Doktormutter‘ ersetzen. Der Bund finanziert über den Nationalfonds direkt Doktorandenstipendien, Graduiertenkollegs und Forschungsprofessuren und hat angekündigt, eine Frauenquote von bis zu 40% erreichen zu

wollen. Hier ist darauf zu achten, dass zeitlich gebundene Verträge oder Stipendien den jeweiligen Lebenssituationen angepasst werden sollte: So scheint es sinnvoll, befristete Projekte oder Assistenzstellen für jedes in der Vertragsdauer geborene Kind entsprechend (z.B. um sechs Monate) zu verlängern. Auch hat das Bundesamt für Bildung und Wissenschaft die Wichtigkeit des Networkings für die Gleichstellung der Geschlechter in der Hochschulbildung erkannt und unterstützt entsprechende Projekte wie die virtuelle Plattform für Genderfragen im Hochschulbereich (www.gendercampus.ch) oder die Expertinnenkartei Femdat (www.femdat.ch). Das Chancengleichheitsprogramm des Bundes stellt weiter Mittel für den Ausbau der Kinderbetreuung und ein Anreizprogramm für die Berufung von Frauen auf freie Lehrstühle zur Verfügung.

Auf das dritte Modul des Chancengleichheitsprogrammes – Mentoring – möchte ich etwas ausführlicher eingehen. Dieses eigentlich als Fördermassnahme für die einzelne Frau konzipierte Programm hat durchaus auch Wirkungen auf die Organisation als Ganze. Ein Beispiel dafür sind Mentoringprogramme, welche darin bestehen, einzelne ambitionierte Studierende oder Dissertierende – je nach Programm – durch einE ProfessorIn oder einen andere höher qualifizierte Person (OberassistentIn o.ä.; auch hier wieder je nach Programm verschieden¹⁰⁹) auf eine professionalisierte und transparente Art ‚unter die Fittiche‘ zu nehmen. Nachwuchsleute sollen so institutionalisiert in die Strukturen und Prozesse eingeführt werden, der Eingang zu Netzwerken soll erleichtert und die weiteren Schritte auf der professionellen Laufbahn sorgfältig begleitet werden. Diese Massnahme ist insofern nicht nur eine Förderung der oder des Mentees, als ein solches Programm, wie oben angetönt, auf Transparenz basiert: Die Mentorin oder der Mentor und die für das Programm zuständigen Personen oder Stellen werden früher oder später auf offene Fragen, Unstimmigkeiten im System, unklare Regelungen oder Vorgehen, missverständliche Abmachungen in den Strukturen und Prozessen stossen, gerade weil sie sie transparent mitteilen oder erleben lassen wollen und müssen. Voraussetzung für solche ‚Nebenwirkungen‘ eines Mentoring ist allerdings, dass sich MentorInnen strikte der Transparenz verpflichten. Aus diesem Grund scheint es auch sinnvoll, wenn Mentoringprogramme von gleichstellungsbewussten Stellen kritisch-unterstützend begleitet werden.

Weitere korrektive Massnahmen gegen diskriminierend wirkende Strukturen und Abläufe stellen die Programme und Sensibilisierungskampagnen gegen die geschlechterspezifische Segregation in den Studienfächern dar, wie Schnuppertage für Gymnasiastinnen in

¹⁰⁹ Es gibt sogar die Möglichkeit des Peer-Mentorings, wo MentorInnen und Mentees alle ungefähr auf der selben Stufe sind. Inwiefern sich dies von einer Interventionsgruppe unterscheidet, entzieht sich meinen Kenntnissen.

„untypischen“ Studienfächern an der Universität oder an der ETH. Auch die breite Thematisierung der geschlechtlich geprägten Studienwahlunterschiede insbesondere bei den Zubringerschulen ist Teil dieser Gegensteuerung (zum Beispiel die Homepage www.frau-und-technik.ch).

Die laufenden Diskussionen über die Beibehaltung der Habilitationspflicht für ProfessorInnen kann ebenso für den genderspezifischen Kulturwandel genutzt werden. Das während der Habilitationsphase noch intensivere – und entsprechend noch intransparentere – Abhängigkeitsverhältnis zwischen HabilitandIn und „Habilvater“ oder „Habilmutter“ und die verhältnismässig lange Zeit des gleichsam abgekapselten Arbeitens für die Habilitationsschrift haben wiederum geschlechtsspezifisch unterschiedliche Wirkungen und wahrscheinlich auch Abschreckungspotential.

Sämtliche angesprochene Möglichkeiten, einen genderbewussten Kulturwandel anzugehen, weisen in grösserem oder kleinerem Ausmass auf einen gewissen Reorganisationsbedarf hin. Dieser Einsicht folgen heute Genderforscherinnen, wenn sie wie NEUSEL konstatieren: „Frauenförderung ist Hochschulreform – Frauenforschung ist Wissenschaftskritik.“ (1998, S. 73). Auch ROLOFF, WILZ, METZ-GÖCKEL und viele mehr erachten den Kulturwandel einer Universität Richtung geschlechtergerechten Organisation als Hochschulreorganisation, unter anderem darum, weil die dafür aktiven AkteurInnen im Wissen um die geschlechtergeprägten Strukturen und Abläufe „... den Anspruch (erheben), Modernisierungsdefizite und Fehlentwicklungen zu reflektieren und auf facettenreiche Lösungsmöglichkeiten hinzuweisen, die für die Zukunftsfähigkeit unserer Hochschulen von grosser Bedeutung sind.“ (ROLOFF 1998, S. 31). Da der Wandel zu einer geschlechtergerechten Hochschule also einerseits bereits Hochschulreform ist, andererseits Transparenz und Analyse und anschliessenden Reformschritten bedarf, wird es einsichtig, dass Hochschulreform ohne Genderperspektive heute nicht mehr durchführbar ist.

7.3 PROZESSE: AUTORITÄT ALS ENTSCHEIDUNGS- UND HANDLUNGSGRUNDLAGE

„Wer sich nicht die Zeit nimmt, sich zu entschliessen, weiss nicht, was er tut oder tun soll.“
(DEWEY 1993, S. 443)

Gendergerecht organisierte Unternehmen mit transparenten Abläufen und geschlechterbewussten Inhalten sind nicht denkbar ohne die entsprechend handelnden Menschen darin. Bereits meine 'Erzählungen' zeigen auf, dass die Handlung der Frauen im Zentrum steht. Diese möchte ich nun mittels des Konzeptes der Autorität noch etwas besser ausleuchten. Autorität ist die Beschreibung der Subjekt-Haltung, der Identität eines Subjektes. Mit dem Konzept der Autorität wird es besser gelingen, zwischen dem Erfolg, der durch Leistungsfähigkeit erreicht wird und dem Erfolg, der durch Subjektwahrung erreicht wird, zu unterscheiden. Damit möchte ich zwei Aspekte klären: Erstens möchte ich mich vom Verdacht, sozialdarwinistische Ansätze zu nutzen, befreien. Es geht in meiner Arbeit nicht darum aufzuzeigen, dass halt nur diejenigen, die bereit und fähig zur grössten Leistungserbringung sind, in der Institution bestehen werde können. Vielmehr möchte ich aufzeigen, dass das ‚Geheimnis‘ der ‚Erfolge‘ in der Organisation Universität für einen grossen Teil der NutzerInnen – unter ihnen wohl die meisten Frauen – mit der erfolgreichen Wahrung des Subjektes, der eigenen Identität zusammenhängt. Zweitens möchte ich mich mit der Umsetzung des Autoritätskonzeptes von der Auffassung der durch das System unterdrückten Akademikerin hin zur Untersuchung der Machtrelationen bewegen: Solange diskriminierte Gruppen lediglich als Opfer dargestellt werden, kann dem Gesamtkonstrukt der Organisation nicht gerecht werden. Erst wenn die Aktivitäten aller Gruppen und die Machtkomponenten deren Beziehungen betrachtet werden, erhält die Organisation diejenige Dynamik, die sie (und die entsprechenden geschlechtsspezifischen Ungleichheiten) am Leben erhält.

Aus diesem Grund wird der Begriff ‚Autorität‘ im Sinne von SCHIMANKS AkteurInnenbegriff hier eingeführt: Er ist Bestandteil der Identitätswahrung und kann mithelfen, Wirkungen von Inhalten, Strukturen und Prozessen der Organisation Universität zu beschreiben, bzw. Umgangsstrategien mit Inhalten, Strukturen und Prozessen zu erläutern. Ich werde verschiedene Theoriekonzepte vorstellen und deren Verflechtung nutzen, um das Autoritätskonzept GÜNTERS zu erweitern. Die Erkenntnistheorie DEWEYs wird wie die Anerkennungstheorie PRENGELS und die handlungsgeleitete Theorie ARENDTs das Ihre dazu beitragen.

7.3.1 AUTORITÄT

Das Schreiten auf dem Lebensweg, das (Mit-)Formen von Lebensabschnitten und auch der Umgang mit Umständen und Vorgaben bedürfen zweier Grundannahmen: Das Subjekt ist fähig und willens, erstens Entscheide zu treffen und zweitens, diesen Handlungen folgen zu lassen. Ohne Entscheide zu fällen wird eine zielgerichtete Handlung unmöglich, Entscheide sind Basis für gelenkte Handlungen¹¹⁰. Und ohne gelenkte Handlungen bleibt eine getroffene Entscheidung – zumindest nach aussen – wirkungslos. Die Handlung ist also eine Bestätigung der Entscheidung, die Entscheidung ihrerseits ist eine Voraussetzung für eine (gelenkte) Handlung. Grundstein für Entscheidungen und Handlungen ist nach GÜNTER (1996) die Autorität: Autorität zu haben bedeutet, urteilen zu können, von sich aus zu entscheiden und zu handeln. Diese Ansicht von Autorität basiert auf der Anerkennung der Subjekte, ihrer Grenzen, Verschiedenheiten und der je eigenen Autorität. Die eigene Autorität wiederum kann nur erfahren werden, wenn sie vom Gegenüber anerkannt und als solche nicht zerstört wird. Das Fortbestehen der Autorität hilft, Orientierungen zu generieren, einen eigenen Standpunkt zu definieren und zu vertreten.

Autorität zu haben bedeutet, eigene Begehrlichkeiten im Sinne von Zielvorstellungen, Wünschen, Interessensbekundungen und Bedürfnissen zu denken, zu artikulieren und zu verfolgen, um sie dann mittels Entscheidungen und Handlungen sichtbar zu machen. Aus diesem Sichtbarmachen entsteht die Eigenheit der Begehren und sie können so auch dem jeweiligen Subjekt zugeordnet werden. In Entscheidungen und Handlungen werden die Begehrlichkeiten und somit auch das persönliche Denken, Erleben und Deuten durch Sprache und Tätigkeiten erkennbar. Die sich so manifestierende Eigenheit ist wiederum auf die Spiegelung im Anderen (erkannt oder anerkannt werden, Kapitel 3.2 *Das Subjekt*) angewiesen, um erst dann in ihrer Eigenheit im Sinne von Existenzberechtigung bestätigt zu werden. Wenn diese Spiegelung in Anerkennung der *Verschiedenheit* vom Anderen erfolgt, ist die auch Autorität des eigenen Erlebens und Urteilens bestätigt und gestärkt. Autorität wird so zu einer Methode, mit der Verschiedenartigkeit der Anderen umzugehen und sie

¹¹⁰ DEWEY versteht unter „gelenkten Handlungen“ den Kern seiner experimentellen Erkenntnis (s. Kapitel 6.3.1 *Erkenntnis als Voraussetzung für die Sozialisation*): Die Operation, das Handeln, das durch die Idee (die Hypothese und nicht Finalität ist) geleitet, also verursacht und gesteuert wird, wobei die Ideen nicht abstrakt bleiben, sondern sogleich in Ergebnisse übergehen, die wiederum als Handlungsbestandteile operationalisiert werden. Es ist dies die Überwindung der Trennung von Praxis und Theorie, denn das Denken ist gleichsam Teil des Handelns und umgekehrt.

gleichermaßen als formenden Antrieb in die eigenen Begehlichkeiten und damit auch in die eigenen Entscheidungen und Handlungen aufzunehmen. Autorität ist in diesem Sinne ein „politischer Massstab, der erlaubt (...) die gemeinsame Gestaltung der Welt voranzutreiben“ (GÜNTER 1996, S.26).

Eine solcher Art praktizierte Autorität führt unmittelbar zur *Freiheit*: Die Freiheit, verschieden zu sein und in dieser Verschiedenartigkeit anerkannt zu werden; die Freiheit, die eigenen Grenzen ziehen zu dürfen und dafür nicht bestraft zu werden; die Freiheit, eigene Begehren auszusprechen und verfolgen zu dürfen und darin bekräftigt zu werden. Diese Freiheit ist radikal in der Gegenwart angesiedelt, sie ist der Hintergrund, vor dem heute agiert wird, gegenwärtig gedacht wird. Es handelt sich also keineswegs um eine Freiheit, die nur erträumt oder gewünscht wird. Aber auch für diese Freiheit gilt, was für das Subjekt allgemein gilt: Die Freiheit kann nur in dem Rahmen gelebt werden, wie ihre Grenzen und Bedingungen anerkannt werden. Das bedeutet, dass die Grenzen und Bedingungen in ihren Verschiedenartigkeiten anerkannt werden, was weiter bedeutet, dass Differenzen bestehen bleiben dürfen.

Die oben beschriebene Autorität GÜNTERs trifft sich mit der akteurtheoretischen Soziologie SCHIMANKs: Das handelnde Subjekt wird hier zur Akteurin, die oben beschriebene Autorität ist bei SCHIMANK der Einsatz um die Wahrung und Verteidigung der eigenen Identität. Dabei versteht SCHIMANK unter Identität folgendes:

„... Damit ist insgesamt klar, dass die Identität einer Person keine bloße Beschreibung ihres momentanen Ist-Zustandes darstellt und sich auch nicht in einer vergangenheitsorientierten lebensgeschichtlichen Rekonstruktion erschöpft, sondern diese vergangenheits- und gegenwartsbezogene Sinngestalt des eigenen Lebens in die Zukunft ausrichtet.“ (SCHIMANK 2000, S. 125).

Das Aufeinandertreffen der beiden Ansätze ist insofern interessant, als die Philosophin GÜNTER mit einem eher ungewöhnlich genutzten Ausdruck (Autorität) genau das beschreibt, was der Soziologe SCHIMANK problemlos so nennen könnte (Identitätsdarstellung und –wahrung als Autorität), es aber nicht tut: Die *auctoritas*, hergeleitet von *auctor*¹¹¹, bezeichnet hier die Urheberschaft, die Begründerin der Eigenheit, der Identität und das Subjekt wird sie nun auch – wie eine Löwenmutter ihre Jungen – nach aussen verteidigen müssen, um so Grenzen stecken und Anerkennung für seine Eigenheiten und Besonderheiten erreichen zu können.

¹¹¹ Gemäss DUDEN Herkunftswörterbuch.

7.3.2 DIE ÜBERWINDUNG VON DUALISMEN ALS VORAUSSETZUNG FÜR ERKENNTNIS UND ANERKENNUNG

Eine tatsächliche, gleichwertige Anerkennung von differierenden oder sich ausschliessenden Gegebenheiten fällt uns vor allem in unseren Denkprozessen nicht selten schwer. DEWEY diagnostiziert die Ursache dieser Schwierigkeit darin, dass wir gleichsam automatisch in Dualismen denken: entweder Frau oder Mann, entweder Theorie oder Praxis, entweder Natur oder Künstlichkeit, entweder wissenschaftlich erhärtet oder vermutet, entweder Subjekt oder Objekt. Das Eine ist nicht denkbar ohne das andere auszuschliessen oder zu verneinen. So ist die Vernichtung des anderen Geschlechts eine der Grundlage, um das eine Geschlecht zu erklären¹¹². Denken wir nur an die Unsicherheit, die eintrifft, wenn wir eine Person auf der Strasse nicht sofort dem einen oder dem anderen Geschlecht zuordnen können: Es fällt uns schwer, auf diese Person zuzugehen, mit ihr zu sprechen, solange wir nicht klar sagen können, ob es sich um einen Mann oder um eine Frau handelt. Wir wissen, dass wir die Option ‚Mann‘ ausschliessen können müssen, um die Person als Frau zu bezeichnen und umgekehrt. Dieser Entscheidungszwang lenkt uns in sehr enge Denk-Bahnen und verunsichert uns, weil wir keine Alternativen haben.

Auch in der Theorie ist der Handlungsspielraum in diesem Denken eingeschränkt und von Beginn an in seiner potentiellen Vielfältigkeit beschnitten. Urteil und Entscheidung sind von anderer Qualität, wenn von einem dualistischen Denken ausgegangen wird als wenn Differenzen zugelassen und Vielfalt gedacht wird.

Differenzen definieren Beziehungen, Bewegungen, Orte und Handlungsfelder. Das Denken im Sinne von Zulassen von Differenzen und Verschiedenartigkeit (schwarz *und* weiss) führt zu Freiheit und Autorität. Umgekehrt führt das streng dualistische Denken (*entweder* schwarz *oder* weiss) zu einem Gefangensein in eingleisigen Vorstellungen und in äusserster Konsequenz zu der Amputation von scheinbar mit dem Übrigen unvereinbaren Teilen¹¹³. Solche Vernachlässigungen der anderen Möglichkeiten zeigen sich am deutlichsten an Emanzipationsbewegungen, wie sie die letzten 100 Jahre hervorgebracht haben: Die Bewegung der Schwarzen in Südafrika und Amerika, die Schwulenbewegung, die

¹¹² BENJAMINs Intersubjektivitätstheorie bildet hierzu eine Alternative: Anstatt die Bildung von Objekten neben dem Subjekt (und dementsprechend der Zerstörung der anderen Subjekten) beschreibt sie mit ihrer Theorie ein interaktives Geschehen, das darauf basiert, die „absolute Herrschaft des einzelnen Subjektes“ zu brechen und so eine „Praktik zum Aushalten von Widersprüchen“ darzustellen. BENJAMIN 1993, S. 39-59.

Frauenbewegung etc. Im Rahmen all dieser Bewegungen mussten nicht wenige Menschen lernen, dass ihre (politischen, ideellen, religiösen etc.) Beweggründe, einen Teil der Menschheit aufgrund ihrer Andersartigkeit zu marginalisieren oder gar aus Teilen der Gesellschaft auszuschliessen, in erster Linie aus politischer Einsicht nicht weiter gelten können. Dabei wurde aber kaum das Denken in der Differenz, also die Anerkennung der Anderen in ihrer Andersartigkeit gefördert, sondern lediglich der Ausschluss aufgrund Andersartigkeit verboten. Das dualistische Denken – die Weigerung, zwei scheinbar sich ausschliessende Möglichkeiten bestehen zu lassen – bleibt als Schutzschild für die eigene Identität bestehen.

DEWEY bezeichnet das Verharren im Denken der Dualismen als Gefahr der Hierarchisierung von Verschiedenheiten und des Ausschlusses des einen Bereiches zu Gunsten des anderen Bereiches. Ein Überwinden von Dualismen heisst, zwei Pole einer Sache als unabdingbar für die Ganzheit der Sache zu anerkennen, ohne aber wiederum in die Komplementaritätsfalle zu geraten: Es bedeutet nicht, dass das Eine nur mit dem Anderen ein Ganzes gibt, sondern die jeweiligen Grenzen der beiden Pole werden als Grundlage für die eigentliche Existenz der Pole erachtet. Das Nebeneinanderstellen von zwei Seiten erlaubt wiederum, Bewegung zwischen ihnen zuzulassen und somit einen Raum dazwischen entstehen zu lassen (vgl. PRENGEL 1993) – einen Raum der Annäherung, der Distanzierung, der Polarisierung und der Verbundenheit: Denken, Urteilen, Entscheiden und Handeln im Wissen um Differenzen und Verschiedenheit können so entstehen und zu Grundlagen der Autorität und der Freiheit werden. Die Überwindung dieses allbestimmenden Dualismus, wo sich der eine Teil nur in Aberkennung des anderen Teils definieren kann, geschieht nun nach DEWEY über das Erkennen, Entscheiden und Handeln. Erkennen ist die Methode, die Erfahrenes auch sichtbar und im weitesten Sinne verwertbar, also für aktive Formung tauglich macht. Erkennen in diesem Sinne steht folglich als Bindeglied zwischen den Polen Subjekt und Anderes, als Ring, der die beiden Pole verschränkt und so auch ein vorhandenes Gefälle zwischen den Polen nivelliert. Diese Art von Erkennen ist ein verbindendes Erkennen, dazu muss von der (wertenden) Zerteilung zwischen Bewusstsein als Geist und Handlung als Tat Abstand genommen werden. DEWEY zeigt so auf, dass diese Art von Erkenntnis das Zusammenspiel von Praxis und Theorie beinhalten muss, also das Sichtbarmachen von Erfahrungen in all ihren Veränderungen bewirken soll: Erfahrungen als aktives Erkennen von Gegebenheiten, Verhältnissen und Abläufen und daraus folgendes aktives Sich-Einbringen – sei das

¹¹³ siehe hierzu die Wissenschaftskritikansätze in Kapitel 6.1 *Inhalte: Wissen als zu Erreichendes, Wissen als Identifikation..*

sprechend, schreibend, tätig handelnd oder auch sich zurückziehend – sind Bestandteile der Lebenspraxis und gehen ihrerseits mal bewusster und mal unbewusster in die Theorie über. Das Bild des Subjektes und des Anderen auf der theoretischen, nicht direkt mit Handeln verbundenen Ebene wird dadurch beeinflusst.

Handelnd eingreifen, Richtung geben und Bedeutung verleihen kann erst, wer erkannt hat, welche Bedeutung das Erfahrene im eigenen Lebenszusammenhang hat. Solange Erfahrung in *allen*¹¹⁴ Lebensbereichen nicht den Stellenwert des theoretischen Wissens erhält, wird das handelnde Subjekt stets skeptisch der eigenen Handlung als Handlung gegenüber stehen, weil der Wert der Handlung grundsätzlich als tiefer eingestuft wird als das Wissen darüber. Es besteht hier die Gefahr, sich selber im Handeln zu bremsen, weil das erfahrene Handeln gleichsam erst validiert werden kann, wenn es in Wissen, in Theorie übergeht. Das bedeutet nicht, dass jegliche Reflexion über das Tun oder das vergangene Tun überflüssig wäre: Zu einer abgeschlossenen Handlung im weitesten Sinn wird eine theoretische Einbettung bezüglich der Identitätswahrung wohl meistens gehören. Viel mehr plädiert DEWEY für die Aufhebung der nunmehr künstlich scheinenden Abgrenzung zwischen Theorie und Praxis, da sie einerseits faktisch nicht erklärt werden kann und andererseits in ihrer Wirkung eine Polarisierung bewirkt, die eine wirkliche Erkenntnis erschwert und somit das Einbeziehen der Erfahrung in das weitere Handeln gleichsam als unseriös erscheinen lässt. Die Folge davon ist eben das Denken und Handeln in Dualismen, weil das Eine nicht getan werden kann, ohne das Andere zu verneinen, was wiederum Grundlage für die Begründung und Verfestigung von

Machtstrukturen werden kann.

¹¹⁴ Ich betone hier die Erfahrungssammlung aus allen Lebensbereichen deshalb so, weil Frauen, die oftmals im ausserberuflichen Feld über vielfältige Erfahrungen verfügen, im professionellen Bereich nicht selten erleben müssen, wie diese Erfahrungen als marginal oder gar nicht erwähnenswert gehandelt werden. Erst die aufkommende Diskussion über die Validierung der ausserberuflichen Qualifikationen (Schlüsselkompetenzen etc.) hat in breiteren Kreisen (v.a. Personalfachleute) Bewusstsein für diese abwertende und letztlich ressourcenbezogenen unverantwortliche Personalbeurteilung geweckt.

7.3.3 DIFFERENZEN UND MACHT

Nach den Erläuterungen zu DEWEYs Theorieansätzen wird ersichtlich, dass es auch hier nicht um die *Aufhebung* von Differenzen zwischen den Geschlechtern gehen soll, sondern um das *Sichtbarmachen* des Zusammenhangs der Differenzierung mit Erkenntnis und letztlich Macht- und Herrschaftsstrukturen. Dabei ist insbesondere darauf zu achten, mit der Beibehaltung und Anerkennung der Differenzen nicht in einen Biologismus zurückzufallen: Dies würde der Auffassung, dass Geschlecht vor allem sozial konstruiert ist, widersprechen¹¹⁵. Der Einbezug der Machtfrage in den Diskurs, wie mit Differenzen umgegangen werden soll, ist in Verbindung mit dem destruktiven Element der dualistischen Denkweise besonders fruchtbar: Die Konstituierung des einen Pols ist im dualistischen Denken ohne die Abgrenzung - und in gewissen Ausprägungen eben gar der Vernichtung - des anderen Pols nicht möglich. Ein Subjekt kann sich selber also nur definieren, wenn dem Anderen eine mindere Anerkennung als sich selber zugedacht wird. Das Gefälle zwischen Subjekt und dem Anderen ist Bestandteil der Existenz des Subjekts, ohne Gefälle wäre das Subjekt in seiner Determinierung gefährdet. An diesem Punkt wird sichtbar, wie weitgreifend gewisse Erkenntnisse der feministischen Theorieansätze für das Selbstverständnis des Subjektes geworden sind: Die deckt auf, dass die Definition eines Selbst aufgrund der Verneinung oder Abwertung des Anderen ist Basis von Macht und Sicherheit für das Subjekt ist und letztlich Erfolg bedeutet. FOUCAULT (1989) lieferte wichtige Bestandteile für diesen Ansatzpunkt der Rhetorik der Macht, die in gewissen Umfeldern und Strukturen Hauptbestandteile von Definition und Reproduktion des Subjektes durch Diskurs sind. Auch wenn die Rolle, die das Subjekt in der FOUCAULT'schen Gesellschaftskritik nicht immer klar ist¹¹⁶ und ihm eine gewisse androzentrische Argumentation durchaus vorgeworfen werden kann, ist doch das Aufzeigen der Diskursivität von Identitätsbildung und Subjektdefinition gerade für den Bereich *Macht* und *Wissen* grundlegend:

„Man muss wohl einer Denktradition entsagen, die von der Vorstellung geleitet ist, dass es Wissen nur dort geben kann, wo die Machtverhältnisse suspendiert sind, dass das Wissen sich nur ausserhalb der Befehle, Anforderungen, Interessen der Macht entfalten kann. Vielleicht muss man dem Glauben entsagen, dass die Macht wahnsinnig macht und dass man nur unter Verzicht auf die Macht ein Wissender werden kann. Eher ist wohl anzunehmen, dass die Macht Wissen hervorbringt...; dass Macht und Wissen einander unmittelbar einschliessen; dass es keine Machtbeziehung gibt, ohne dass sich ein entsprechendes Wissensfeld konstituiert, und kein

¹¹⁵ Vgl. hierzu MAIHOFER 1995.

¹¹⁶ Vgl. hierzu BUBLITZ 1999.

Wissen, das nicht gleichzeitig Machtbeziehungen voraussetzt und konstituiert.“ (FOUCAULT 1989, S. 39 f).

Analog des feministischen Dekonstruktivismus geht auch FOUCAULT davon aus, dass es kein Wissen gibt, das nicht Produkt eines eigenständigen Diskurses ist. Diese dezidierte Absage an ein universelles Wissen zeigt bezüglich der Machtteilhabe auf, was geschieht, wenn Partizipation im Sinne von Teilhabe oder Übernahme von gewissen Bereichen neben das bloße Dabeisein und Mittragen gestellt wird: Ersteres impliziert, dass sich das über die Minderwertigkeit des Anderen definierte Subjekt zumindest teilweise von der Minderwertigkeit des Anderen abrücken muss, weil ein Anteil der bisher durch die Höherstellung des Subjektes selbstverständlich vorhandene Macht nun an das Andere abgegeben werden muss und somit der Status des Anderen sich erhöht. Dies nicht im Sinne, dass zwischen zwei Polen a priori nur ein gewisses Quantum an Macht vorhanden ist, sondern im Sinne, dass Macht ja nur dann als Macht empfunden und – in Form von Entscheidungen und Handlungen – auch eingebracht werden kann, wenn sie als solche anerkannt ist – und zwar von allen. Und ein Subjekt, das sich selber nur über die Nicht-Anerkennung der Macht des Anderen definieren kann, wird zwangsweise mit der Anerkennung des Anderen einen Teil seiner eigenen Macht (zumindest nämlich diese, das Andere nicht zu anerkennen) abgeben. Anerkennung ohne Machtverlust ist erst möglich, wenn die Definition des Subjektes nicht auf Kosten der *Aberkennung* des Anderen geschieht. Zweiteres, das Dabeisein, kann hingegen ohne tief greifende Umschichtungen von Macht geschehen, denn Zuschauen und Dabeisein ist keine Bedrohung für das Subjekt im Sinne eines Machtverlustes¹¹⁷.

Für den Umgang mit Wissen ist aus diesem Grund die Frage der Machtergreifung, der Machtausübung und der Machterhaltung ausschlaggebend. Und um zu Macht zu kommen und sie zu halten, sind Handlungen und Entscheidungen unerlässlich.

¹¹⁷ Dabei gilt zu beachten, dass der Machtdiskurs, wie ihn FOUCAULT 1993 führt, noch zu wenig in seiner Auswirkung auf Diversitäten diskutiert wurde. Im Zusammenhang mit einer Subjektdefinition wie oben benutzt ist Macht sicher nicht neutral, sondern muss als Begriff und Bestandteil einer Identitätsstiftung erachtet und je nach Sachlage auch angenommen oder verworfen werden.

7.3.4 HANDLUNG UND ENTSCHEIDUNG ALS GARANTINNEN FÜR AUTORITÄT

Die Forderungen nach Autorität einerseits und Bestehenlassen des Anderen andererseits könnten dilemmatisch werden. Dass aber Handeln nicht automatisch Zerstörung oder Abgrenzung bedeutet, beschreibt Hanna ARENDT in ihrer *Vita activa*:

„Sprechen und Handeln sind die Tätigkeiten, in denen diese Einzigartigkeit sich darstellt. Sprechend und handelnd unterscheiden Menschen sich aktiv voneinander, anstatt lediglich verschieden zu sein; sie sind die Modi, in denen sich das Menschsein selbst offenbart.“
(ARENDDT 1967, S. 214)

Dabei ist für sie die Aktivität, um das eigene Anders-Sein hervorzubringen, grundlegend. Das passive Anders-Sein wird bezüglich der Aussenwirkung und somit dem Sichtbarmachen von Diversität als nutzlos erachtet. Die Subjekte müssen ihre Verschiedenartigkeit selber leben und inszenieren, um in ihrer Einzigartigkeit erkannt und bestenfalls auch anerkannt zu werden:

„Handelnd und sprechend offenbaren die Menschen jeweils, wer sie sind, zeigen aktiv die personale Einzigartigkeit ihres Wesens, treten gleichsam auf die Bühne der Welt, auf der sie vorher so nicht sichtbar waren, solange nämlich, als ohne ihr eigenes Zutun nur die einmalige Gestalt ihres Körpers und der nicht weniger einmalige Klang der Stimme in Erscheinung traten.“
(ARENDDT 1967, S. 219)

Die Vorgabe DEWEYs, mittels der Erkenntnis Dualismen zu überwinden, trifft sich hier mit ARENDTs Sprache als Realisierung der Verschiedenheit. Auch die Anerkennungstheorie wird so zum Verbindenden resp. Überwindenden von Gegensätzen genutzt, ohne dass diese Gegensätze verschwinden müssen. SCHIMANKs Ansatz, wo Handlung in erster Linie zur Identitätswahrung vollbracht wird, lässt sich ebenfalls gut einklinken: Nur durch das Handeln kann das Selbst geschützt, die Identität in ihrer Differenz bewahrt werden. Ohne Handeln würden die Differenzen weder benannt noch verteidigt noch zur Anerkennung vorgelegt, sondern würde gleichsam unerkannt verkümmern.

Werden die Ansätze von GÜNTER, ARENDT, SCHIMANK und DEWEY aufeinander abgestimmt, so muss gefolgert werden, dass die gelebte Autorität GÜNTERs oder der AkteurInnenbegriff SCHIMANKs erst erlauben, den Machtdiskurs als Grundlage von Entscheiden, Handeln und Wissensbildung zu entlarven. Weiter kann die Autorität auch als Methode erkannt werden, um sich als Subjekt zu behaupten, also die eigene Identität zu wahren.

Wenn aufgrund von Sozialisation eine eigene Identität aufgebaut und gewahrt werden kann, kann sich Autorität selbstverständlicher entwickeln, denn die grundlegenden Voraussetzungen werden von allen als relevant erachtet. Tritt anstelle der Sozialisation aber die Akkulturation, ist der Aufbau einer Autorität einerseits weniger selbstverständlich und muss eher auf ‚unüblichen‘ Wegen und Weisen erfolgen, andererseits ist sie aber umso wichtiger. Denn die über Akkulturation erfolgte Identitätsbildung und –wahrung wird aufgrund der fehlenden Internalisierung der als relevant erachteten Werte und Inhalte erhöhten Anforderungen und Legitimationszwängen ausgesetzt sein. Ohne eine gut entwickelte Autorität wird sich also die über Akkulturation herausgebildete Identität schwerlich behaupten können. Das Paradoxon – die erschwerten Umstände zur Entwicklung von Autorität bedeuten gleichzeitig die grössere Notwendigkeit, eine solche zu entwickeln – widerspiegelt sich unter anderem in der Anforderung der doppelten Biographieerfüllung, mit welcher Frauen an der Universität konfrontiert werden¹¹⁸.

Die oben beschriebenen Erkenntnisse sind Resultate von Handlungen: Sie sind öffentlich einsehbar und Teil der Realität, der Natur, verhelfen also zu einer Öffnung und zu einer Befreiung im Wissenserwerb. Dabei steht die Methode im Vordergrund, nicht mehr die festen Schlussfolgerungen oder scheinbar fixen Ideen. Die Methode ist offen genug, um verschiedene Ansprüche einzubringen und Verbindung mit weiteren Einsichten aufzunehmen und schliesslich zu einer möglichst umfassenden aber weiterhin wandelbaren Erkenntnis zu gelangen. Eine solche „experimentelle Erkenntnis“ (DEWEY 1996) ist Voraussetzung für Sozialisation im Sinne der Einbettung und Übernahme von Werten und Inhalten, also Identitätsaufbau und –wahrung und bietet für die Untersuchung von Machtstrukturen in der Wissensgeneration eine nützliche Analysekategorie an. Entsprechend der Offenheit dieses experimentellen Erkennens müssen die Entscheide und die Handlungen eingesetzt respektive angepasst werden, wenn die eigene Identität damit geschützt und eine tatsächliche Sozialisation erwirkt werden soll.

¹¹⁸ Siehe dazu auch Kapitel 3.3 *Die Bildungsbiographie als Methode*.

7.3.5 ANPASSEN VON ENTSCHEIDUNGEN UND HANDLUNGEN

„Frauen sind also nicht nur strukturell genötigt, Widersprüchliches zu vereinbaren, sondern sie tragen das Spannungsverhältnis von Individualisierung und Zusammenhalt, von Autonomie und Bindung auch in sich selbst.“ (JURCZYK 2001, S. 27)

In den folgenden beiden Abschnitten soll aufgezeigt werden, dass jede biographische Anforderung – und darunter verstehe ich Vorkommnisse oder Umstände in der Biographie eines Menschen, welche im weitesten Sinne Entscheidungen und Handlungen erfordern – Grundlage für die Identitätsbildung und Subjektwahrung sein und darüber hinaus auch Wirkungen nach aussen haben kann. Das Subjekt wird sich je nach Art und Weise, wie es der biographischen Anforderung begegnet, mehr oder weniger stärken können. Es ist also wiederum das Subjekt, das über die jeweilige Anpassung seiner Entscheidungen und Handlungen auf seine Identitätsbildung und –wahrung Einfluss nehmen kann.

Dabei werden nach SCHIMANK¹¹⁹ wiederum Rollenverhalten und AkteurInnenhandeln vordergründig. Die fortschreitende Individualisierung an dieser Stelle zu bemühen ist zwar kein wirklich innovativer Schritt mehr aber zur möglichst sorgfältigen Umschreibung des Ist-Zustandes unvermeidbar. Der Anspruch auf mehr Selbstbestimmung bedeutet für die Lebens- und Arbeitswelt von Frauen und Männern angepasste Herangehens- und Umsetzungsarten. Für Frauen bedeutet der Anspruch, ein selbstbestimmtes Leben zu führen, nicht nur ein Umdenken sondern auch ein Um-Handeln. SCHIMANK beschreibt diesen Zustand treffend als das unterschiedliche „Welterleben“ folgendermassen¹²⁰: Im Alltagsleben gibt es viele Verstehens- und Handlungsarten, die nicht hinterfragt werden müssen. Wenn etwa im Zug alle Leute wie auf Kommando nach ihren Fahrkarten zu suchen beginnen, sobald ein Fahrgast damit anfängt. In diesem Moment vertrauen die übrigen Fahrgäste diesem einen Fahrgast, dass er einen triftigen Grund haben wird, die Fahrkarte zu suchen – vielleicht hat er die Kondukteurin bereits sehen kommen. Alle betroffenen Personen können so rasch bestätigen, dass ihr Verständnis des Handelns dieser einen Person und das darauf folgende eigene Handeln richtig waren: Dann nämlich, wenn die Kondukteurin tatsächlich kommt und sagt „alle Billette vorweisen bitte“. SCHIMANK zeigt nun auf, dass für gewisse Abläufe und Vorkommnisse diese Erwartung auf ein gemeinsames Weltverstehen nicht (mehr) erfüllt

¹¹⁹ SCHIMANK, U. 2000: *Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie.*

¹²⁰ SCHIMANK 2000, S. 23-30.

werden kann. Ein Emanzipationsprozess, wie ihn HABERMAS¹²¹ als wirkungsvoll schildert, stellt erhöhte Anforderungen an das Überdenken und Verstehen von Entscheidungen und Handlungen. Das gemeinsame Weltverstehen kann nicht mehr so rasch und selbstverständlich wie bei der Billettkontrolle im Zug bestätigt werden, es gibt mehr und mehr Bereiche, die zwar alle – Männer und Frauen – angehen, die aber einen erhöhten Klärungsbedarf haben, damit wirklich *alle* davon ausgehen können, das selbe darunter zu verstehen. Denken, Entscheiden und Handeln müssen immer wieder neu validiert und überprüft werden, die Selbstverständlichkeiten sind rar geworden. Entsprechend unsicherer ist auch die Identitätsbildung und Subjektwahrung: Wie weiss ich, dass ich das richtige tue? Verstehen die anderen meine Absichten, die entscheidend und handelnd zu offenbaren glaube? Woran kann ich mich orientieren?

7.3.6 BENENNEN VON BIOGRAPHISCHEN DILEMMATA

Als Folge der festgestellten Unsicherheiten – verbunden mit den hoch diversifizierten Ansprüchen an den individualisierten Menschen bezüglich des „neuen Modus“ der Vergesellschaftung“ (BECK 1986, S. 205) – verschiedene Dilemmata entstehen oder akzentuiert werden.

Mehr und mehr wird zum Beispiel offensichtlich, dass das Streben nach Autonomie und Individualisierung als Widersprüchlichkeit in die strukturellen Vorgaben von Bindung und Zusammenhalt eindringen und es niemandem in die Wiege gelegt wird, dieses Dilemma insbesondere im Beziehungsrahmen zu lösen¹²². Weil die Kinderfrage wohl immer für Frauen eine der Auslöser für solche Dilemmata bleiben wird, zeige ich an diesem Beispiel auf, welcher Umgang damit welche Wirkungen haben kann.

Renate T., eine meiner Interviewpartnerinnen, schildert die Lösung der familienbedingten Ansprüche an sie und eigentlich auch an ihren Mann eindeutig als allein *ihre* Aufgabe. Sie will nach ihrer Dissertation weiter in der Forschung arbeiten, hat aber bereits eine Tochter und es ist scheinbar unhinterfragbar, dass sie für die Kinderbetreuung während ihrer Arbeitszeiten sorgt.

„Ich habe da meine Postdoc-Zeit angefangen. Und er (der Professor, D.S.) war grosszügig genug, mir zu gestatten, dass ich einen 60%-Job haben konnte. Das war also damals auch schon

¹²¹ HABERMAS 1996, S. 246-251.

¹²² Dieser Thematik wurden zahlreiche Publikationen gewidmet, ich habe dazu meine Lizenziatsarbeit geschrieben (SCHIPPER 1998).

möglich, das heisst, ich habe drei Tage gearbeitet und an diesen drei Tagen war dann unsere Tochter in der Studentenkinderkrippe.“ (Interview mit Renate T., 22)

Zurückblickend über ihr Leben lobt Renate T. aber auch die Unterstützung, die ihr Mann ihr geboten hat. Der Fokus ist aber derjenige, dass *sie* grundsätzlich für die Kinderbetreuung zuständig ist und sie es bereits als anerkennungswürdig erachtet, wenn ihr Mann ihr dabei Unterstützung bietet. Auch wenn angenommen werden kann, dass ein grosser Teil der Frauen nach der Postmoderne in der westlichen Welt an einer nachhaltigen Veränderung der Geschlechterbeziehung interessiert ist, scheint doch die Diskrepanz zur gelebten *anderen* Strategie im Alltag immer grösser. Die schwierigen Abstimmungen der Widersprüchlichkeiten *Individualisierung* versus *Fürsorge* bei Frauen, die sich bewusst von einem *Entscheid* zwischen Familie und Karriere distanzieren haben und heute scheinbar erfolgreich beide Schienen fahren, werden aus verschiedenen Blickwinkeln als neue gesellschaftliche Dilemmata beschrieben¹²³. Die Anforderungen, die erwerbstätige Mütter und Väter an sich stellen, sind hoch: Neben der Qualifikation am Arbeitsplatz sollen auch die Kinder gut betreut und das Familienleben gepflegt werden. Aber gerade die Arbeitswelt kennt diese durch geänderte Lebensansprüche entstehenden Strukturprobleme noch viel zu wenig und kann entsprechend nicht reagieren:

„Ja, und jetzt habe ich diese 60%-Stelle und es ist wirklich supergut. Das Grundproblem ist die Forschung: Ich kann nicht einfach 60% lesen, um überhaupt auf dem Laufenden zu sein, das ist ein ewiges Dilemma. (...) Also es ist ein ständiges Defizit da, weil ich die Zeit, die die Anderen, die tendenziell gegen 100% arbeiten – 75% und 80% – einfach haben, die sind eigentlich für ihre Professur freigestellt, und ich bin immer eingeschränkt, weil ich nicht die ganze Woche an dieser Sache sein kann.“ (Interview mit Renate T., 43)

Auch die gängigen Vorstellungen der idealen Kinderbetreuung – in der Schweiz ohnehin überaus stark in das private Verantwortungsfeld verwiesen – beginnt sich erst zögerlich den sich wandelnden Ansprüchen von Müttern und Vätern anzunehmen.

Bei der Lektüre der verschieden angelegten Untersuchungen erscheint ein weiterer Umstand als bedenklich: Nicht wenige beruflich eingebundene Frauen entwickeln verschiedene Strategien, um der Gretchenfrage „Wie hältst Du es mit der egalitären Arbeitsteilung?“ wenigstens zuhause und in der Partnerschaft zu umgehen und geben so nach aussen eine Scheinwelt von Gleichheit und gleichmässiger Arbeitsaufteilung ab. JURCZYK bezeichnet diese Verweigerung, das bestehende Dilemma als solches zu benennen, als Teil der

¹²³ Auch dieses Gesellschafts-Dilemma ist in vielen Studien aufgegriffen worden, so u.a. in: ROGGER 1999 aus historischer Sicht, MACHA und Forschungsgruppe 2000 aus biographischer Perspektive, DIEM 1996 mit psychoanalytischem Hintergrund, SEEG 2000 vom Beratungsstandpunkt aus, NEUSEL und Wetterer et al. 1999 hinsichtlich der konkreten beruflichen Handlungen (kein Anspruch auf Vollständigkeit).

„komplexen Strategien“, die Frauen entwickeln, um die „prekären inneren und äusseren Balancen“ zwischen den Ansprüchen halten zu können: „Sie (Frauen, die eben das Dilemma nicht als solches benennen, D.S.) halten Konsensfiktionen über die egalitäre Teilung der Arbeit aufrecht, eine Illusion von Gleichheit und Emanzipation, die sich bei genauer Betrachtung der realen Zeitquanten als nicht begründet erweist.“ (JURCZYK 2001, S. 27). Allein dies zeigt auf, dass die Lösung des zweigleisigen Fahrens (noch) nicht vollständig verankert und als mögliche Art, das Leben zu leben, von allen Beteiligten anerkannt ist, sondern vielmehr als (von Familie, Partner/in, Arbeitsort, Gesellschaft) ‚erlaubte‘ Übernahme von zusätzlichen Aufgaben. Diese parallele Vorgehensweise ist der Formung der eigenen Identität nicht immer förderlich: Der Anspruch, die doppelte biographische Vorgabe zu erfüllen, ohne deren im Ursprung widersprüchlichen Charakter zu erkennen¹²⁴ und ohne überhaupt zu deklarieren, dass die Anforderung doppelgleisig ist, kann im Gegenteil die eigene Anerkennung untergraben. Es gilt, dieses Paradoxon zu benennen und aufzulösen, um nicht als einzige Lösung für eine individualisierte Lebensweise die Kinderlosigkeit oder das

Singledasein propagieren zu müssen.

Offiziell hat die Gesellschaftsordnung zwischen den Geschlechtern mit dem Nach-Aussen-Wirken der Frauen seine Allgemeingültigkeit verloren, wie JURCZYK es treffend schildert:

„Der traditionelle Geschlechtervertrag komplementärer Versorgung, der in Reinform ohnehin nur für begrenzte Gruppen funktioniert hat, ist aufgekündigt, aber es ist kein neuer an seine Stelle getreten.“ (2001, S. 29).

Eigentlich müssten parallel zur vermehrten Orientierung der Familienfrauen in die Erwerbswelt Überlegungen darüber angestellt werden, wie und wo denn die fehlenden Arbeitsstunden für die Familie eingeholt werden können. Einige dieser Überlegungen werden zögerlich salongerecht und auch politisch langsam als relevant erachtet: Zu nennen wären etwa die Diskussionen über Kinderkrippe und Tagesschulen auf politischer Ebene und in den Verbänden, die Thematisierung einer schweizweiten Reglementierung der Kindergelder, die politischen Reaktionen infolge der erneuten Ablehnung der Mutterschaftsversicherung und –

¹²⁴ Der solange widersprüchlich bleibt, wie die Tatsache, dass eine Berufstätigkeit und Karriere für Frauen selbstverständlich *zusätzlich* zu den ausserberuflichen Anforderungen eingegangen wird, arbeitsmarktrelevante, gesellschaftliche und politische Grundannahme bleibt. Dies wiederum wird solange unwidersprochen bleiben, wie die ausserberuflichen Tätigkeiten mit dem Nimbus der Freizeit, des Hobbys und der Berufung behaftet sind. Ein wirksamer Lösungsansatz dieser Ursachenkette wäre die lohnrelevante Anerkennung von ausserberuflichen Tätigkeiten.

eher in weniger öffentlichen Diskussionen – das Selbstverständnis des Vaterseins, also die erhöhte Reflexion von Männern mit ihrer Identität als Vater und Familienmann. Ich gehe jedoch davon aus, dass Frauen zur Verhinderung der Einsicht beitragen, dass hier ein vertragsloser Zustand eingetreten ist: Die oben geschilderte Ambiguität des Handelns und Sprechens der Frauen im privaten Bereich gibt der Scheinwelt, dass alles nach wie vor klappt, auch wenn die Frau nun auswärts auch noch arbeitet, Vorschub. Die unterschiedlichen Angehensweisen, die Frauen mit Familienpflichten im ausserhäuslichen Tätigkeitsbereich haben, werden oftmals gar nicht als tatsächliche Differenzen wahrgenommen, weil sie auch nicht als solche dargebracht werden: Eine Wissenschaftlerin muss sich ja aufgrund ihrer fachlichen Qualifikationen und vielleicht auch ihres Netzwerkes wegen einen Namen verschaffen – sicher aber taugen die Erfahrungen als Familienfrau und Mutter nicht als adäquate Qualifikationen.

Biographische Anforderungen können also erst dann als Möglichkeit der Subjekterhaltung erachtet werden, wenn die Differenzen zu den bekannten biographischen Anforderungen in ihrem Anderssein anerkannt und als solche gegen innen und aussen deklariert werden. Eine neue oder geänderte Anforderung, die sich in der Biographie einstellt, muss eigentlich ein gewisses Umdenken und ein der neuen Situation angepasstes Handeln auslösen, das – wenn der Subjektstatus der handelnden Person denn sauber abgegrenzt ist gegenüber den Anderen – auch auf die Anderen eine gewisse Wirkung haben muss. Zusammenfassend kann demnach davon ausgegangen werden, dass die Subjekterhaltung angesichts von biographischen Anforderungen nur dann als gelungen bezeichnet werden kann, wenn das Denken, Entscheiden und Handeln des Subjektes den neuen Anforderungen angepasst, in dieser Neuheit nach aussen getragen und von aussen anerkannt worden ist. Meine Interviewpartnerin Christa K. hat denn auch den Entscheid, ihrer (wissenschaftlichen) Karriere eine andere Richtung zu geben, nach einer umfassenden sorgfältigen Analyse unmissverständlich kommuniziert, um ihre Identität zu schützen oder zu festigen:

„Ich habe in L. dann auch informiert darüber, also erstens einfach: Karriereziel Lehrstuhl ist gestrichen, was gewisse Leute sehr erstaunt hat, ich habe gesagt, das ist jetzt nicht mehr mein Lebensziel, ich habe auch gesagt, ich will diese Weiterbildung machen und könnte mir mittelfristig vorstellen, neue Aufgaben zu übernehmen, auch neue Führungsverantwortung.“
(Interview mit Christa K., 76)

Auf diese Weise kann Christa K. davon ausgehen, dass ihr zukünftiges Entscheiden und Handeln entsprechend ihrer eigenen Intentionen aufgefasst wird und sie nicht als inkonsistent gegen aussen erscheint. Gleichzeitig stärkt sie damit sich als Subjekt, indem sie die Freiheit, ein Lebensziel zu ändern, nutzt und ihre Neupositionierung gegen aussen mitteilt.

Mit der Diskussion der Autorität und ihrer Bestandteile habe ich versucht, die zentrale Funktion des Subjektes bezüglich Handlung und Anerkennung hervorstreichen. Das Handeln und Entscheiden des Subjektes muss als grundlegend für seine Anerkennung erachtet werden, ohne aber in eine Schuldzuweisungsargumentation zu münden oder – noch schlimmer – sozialdarwinistische Gründe für fehlende Anerkennung aufzubringen: Aufgrund der theoretischen Erläuterungen wird es einsichtig, dass die einzelnen Subjekte nicht als alleine zuständig für die Schaffung von Anerkennung – und für den entsprechenden Einbezug in Inhalte, Strukturen und Prozesse - bezeichnet werden können. Deshalb ist es auch unzulässig, unterlassenes Handeln oder zögerliches Entscheiden als Grund für fehlende Anerkennung und deren Konsequenzen anzugeben. Das Konzept der Autorität zeigt lediglich auf, welches denn die Bestandteile sind, die einen subjekterhaltenden Umgang mit fehlender Anerkennung oder nicht stattfindendem Einbezug ermöglichen und damit die nicht anerkannten oder nicht einbezogenen Subjekte aus der Opferrolle hinaus zu einem tätigen Status führen können.

Es kann nicht am einzelnen Subjekt oder an der sozialen Gruppe liegen, wenn eine Organisation für sie nicht durchwegs zugänglich ist. Dies sind Fragen der Inhalte, der Strukturen und der Prozesse, welche die Organisation formen und die zu einem nicht unwesentlichen Teil letztlich ausschlaggebend sind bei der Frage nach ‚Inklusion‘ oder ‚Exklusion‘, wie ich es im vorhergehenden Kapitel beschrieben habe.

8. SCHLUSS ODER: WIDER DIE EINSAMKEIT DER ALMA MATER

„Wenn die Universität als besondere Organisation in ihrer Funktionsweise als eine brisante Mischung von struktureller Diffusität und kultureller Determiniertheit den Kontext abgibt, in dem Frauen als Studentinnen und Wissenschaftlerinnen negative Erfahrungen machen, ihre Forschungsfragen keinen Eingang in die Wissenschaft finden, sie als wissenschaftlicher Nachwuchs entmutigt, ihre Karrieren gebremst bleiben (...), so ist es um so bedeutender, in der Reorganisation der Hochschule die ‚Frauenfrage‘ von Anfang an zu stellen.“ (NEUSEL 1998, S. 73)

Unter anderem aus den ‚Erzählungen‘ wird ersichtlich, dass es ‚die‘ Universität und ‚die‘ Frauen nicht geben kann, dass die Bedeutung der Organisation und der sich darin bewegenden Person je nach Biographie anders gewichtet ist. Das einzig Gemeinsame aller Universitäten ist die Macht dazu, Inhalte, Strukturen und Prozesse definieren zu dürfen. Das einzig Gemeinsame der sich darin bewegenden Personen ist deren Autorität, die ihnen ermöglicht, sich unter Wahrung der eigenen Identität in diesen vorgegebenen Inhalten, Strukturen und Prozessen zu bewegen. Das ist an sich noch nichts wirklich Hochschul-typisches: Jede Unternehmung definiert ihre eigenen Inhalte, Strukturen und Prozesse.

In diesem letzten Kapitel zeige ich auf, was dies konkret sowohl für die Organisation Universität wie auch für die einzelnen Personen darin bedeutet – immer mit dem Blick auf die je unterschiedlichen Wirkungen auf Frauen – und wo Chancen der Organisation Universität bestehen, sich Richtung geschlechtergerechter Organisation zu wandeln. Ich biete so die Belegung meiner Thesen zusammen, die ich hier noch einmal anführe:

- Inhalte, Strukturen und darin ablaufende Prozesse einer Organisation haben nicht für alle die gleichen Wirkungen.
- Die traditionellen Organisationsstrukturen, welche die einzelnen Mitglieder qua ihrer Persönlichkeit mit Definitions-, Entscheidungs- und Handlungsmacht ausstatten, sind mitverantwortlich für die Unterrepräsentanz von Frauen an den Universitäten und die ambivalenten Wirkungen der Gleichstellungsarbeiten an den Universitäten.
- Es bleiben diejenigen hochqualifizierten Akademikerinnen an der Universität, die ihr Selbst bewahren und ihre Identität verteidigen können trotz der für sie in einem höheren oder tieferen Mass wahrgenommenen Fremdheit von Inhalt, Strukturen und Prozessen, denen sie sich gleichsam ausliefern mussten.

Zum Schluss des Kapitels werde ich einige Folgerungen und Massnahmen im Interesse einer änderungswilligen und zukunftstauglichen Hochschulbildung aufführen können, im Wissen darum, dass nur ein beständiges und kritisches Weiterfragen solche hochkomplexe Organisationen dazu bringen können, sich den sich ändernden Anforderungen aufrichtig anzupassen.

8.1 DIE INNENSICHT: ANFORDERUNGEN UND TENDENZEN

Die Innensicht, die ‚Erzählungen‘, zeigen gleichsam von innen auf, wie die Inhalte, Strukturen und Prozesse der Organisation Universität auf die einzelnen Personen wirken. Zudem beschreiben sie, wie die befragten Akademikerinnen entschieden und handelten und welche Positionierung sie entsprechend für sich gefunden haben.

Auch wenn meine ‚Erzählungen‘ von sieben Akademikerinnen berichten, die dank gut ausgebildeter Autorität ihre Identitäten haben verteidigen und sich beruflich situieren können, zeigen die Zahlen, dass nur ein minimaler Teil der universitär ausgebildeten Frauen – und im Vergleich zu den Männern im Prozentbereich – über genügend Autorität verfügen, um universitäre Inhalte, universitäre Strukturen und universitäre Prozesse für die Verteidigung der eigenen Identität nutzen zu können und daneben brillante Arbeitsergebnisse aufweisen zu können. Was die Akademikerinnen an der Universität leisten müssen, um ‚erfolgreich‘ zu sein, ist überproportional stark persönlichkeitsbezogen – das gilt sicherlich auch für die männlichen Pendanten. Die aus den ‚Erzählungen‘ postulierte Autorität jedoch ist nicht die Autorität der erfolgreichen Führungspersonen, sondern jene der Subjekterhaltung. Aufgrund der Realitäten in den oberen Rängen der Universität muss davon ausgegangen werden, dass bei Akademikerinnen nach dem Erstabschluss nicht ausschliesslich die wissenschaftlichen Leistungen im Vordergrund stehen, sondern auch ihr Vermögen, den Ansprüchen von Inhalt, Strukturen und Prozessen in deren *Fremdheit* zu genügen und dabei ihre Identität wahren zu können. Es scheint also, dass die Akademikerinnen zusätzlich zu den wissenschaftlichen Anforderungen permanent eine – für die meisten Männer wohl unbekannte – *zusätzliche Anforderung der Systemanpassung* erfüllen müssen.

Für den universitären Bereich hat das Vorhandensein von Zusatzanforderungen für ‚Systemfremde‘ insofern gewichtige Bedeutung, als die Personen, welche für die Besetzung der höchsten Stellen geeignet und zugelassen sind, nahezu alle zwingend durch ebendieses

System haben gehen müssen. Es gibt – mit wenigen Ausnahmen, welche die Regel bestätigen – keinen alternativen Weg, um einen Lehrstuhl zu erhalten, als den Weg durch die Universität: Erstabschluss, Dissertation, Weiterqualifikation, ev. Habilitation.

QuereinsteigerInnen – also Personen ohne universitären Abschluss – gibt es im universitären Bereich vermutlich selten.

Die Anpassung an das System beginnt also bereits im Studium und muss – wenn denn das Ziel Lehrstuhl angestrebt wird – das ganze berufliche Leben lang weitergeführt werden. Es ist nicht verwunderlich, wenn ein Teil der Sich-Anpassenden nach dem Erstabschluss, vielleicht erst nach der Dissertation oder noch später aufgrund langer Erfahrungen mit der Anpassung an dieses System klar entscheiden können, dass sie nicht bereit sind, diese nunmehr bestens bekannte Zusatzanforderungen noch länger zu erbringen und aus diesem Grund die Universität verlassen oder auch verlassen müssen.

Solche Entscheide werden vermutlich durch die Frage „Wie viel bin ich bereit, zu bezahlen?“ ausgelöst¹²⁵: Während der Abgang nach dem Erstabschluss wohl eher von verschiedenen äusseren Entscheidungen abhängt, wird der Abgang nach einer Weiterqualifikation sicherlich expliziter für sich selber geklärt werden müssen. Nach erfolgter Dissertation oder während der Postdoc-Phase wird die Anpassungsfrage – wie ich es in Kapitel 4.3.2 (*Der Weg nach dem Erstabschluss*) geschildert habe – virulenter: Jetzt sind individuelle und zum Teil auch private Leistungen gefragt, die über die Anpassung an das System hinausgehen und meistens auch für Frauen einschneidender sind als für Männer. Damit meine ich zum Beispiel Überlegungen zur Familiengründung oder die Frage eines Auslandsaufenthaltes, wenn bereits Kinder da sind, oder die Frage, wie einE PartnerIn mit der Karriereorientierung der Partnerin umgehen kann. Dieses sind alles Fragen, die vom Normalfall ‚Mann‘ als Modell ausgehen: Männer können auch Väter werden, wenn sie mitten im Habilitationsverfahren stehen, für Frauen ist es zwar theoretisch möglich, eine Woche vor dem Habilkolloquium zu gebären, aber ratsam scheint mir das nicht. Es entspricht auch eher dem Gewohnten, wenn Frauen und Kinder dem Mann für zwei, drei Jahre ins Ausland folgen als umgekehrt. Schliesslich können wir uns die These, dass diejenigen Männer am erfolgreichsten sind, welche eine karriere- und persönlichkeitsstützende Ehefrau haben, die für einen reibungslosen Alltag und die Glücksproduktion zu Hause sorgt, mit umgekehrten Geschlechtern kaum vorstellen. Die Zusatzanforderungen dringen also durchaus in den privaten Bereich ein, sind zudem an sich erklärungsbedürftig: Es ist bekannt, dass Mütter regelmässiger als Väter in den

¹²⁵ Hier gehe ich optimistischerweise davon aus, dass diejenigen, die durch ‚harte‘ Diskriminierungsfacts wie Mobbing oder sexuelle Belästigung oder einklagbare Ungleichbehandlungen, heute die kleinere Anzahl ausmachen.

verschiedensten denkbaren Situationen von aussenstehenden Personen gefragt werden, wie sie denn ihr hohes (berufliches) Engagement mit der Familie vereinbaren können – das Bild der allzeit präsenten Mutter ist noch sehr stark. Einerseits müssen Frauen demnach die Zusatzanforderungen erfüllen, andererseits sich gleich auch noch rechtfertigen darüber, dass sie überhaupt Zusatzanforderungen zu erfüllen bereit ist. Angesichts dieser doch reichlich komplizierten Vorgaben ist es nicht weiter erstaunlich, dass ein grosser Teil der Frauen sich immer noch die Frage ‚Kinder *oder* Karriere‘ stellen und die Mehrzahl der beruflich hochpositionierten Frauen heute keine Kinder haben.

Neben der Familienfrage gibt es aber auch individuelle Entscheidungskomponenten, die weniger bewusst eingebracht werden können. Damit spreche ich einmal mehr die Belastbarkeit der betreffenden Frau an: Die Grenze, wie lange wie viel getragen werden kann, was physisch und psychisch auszuhalten ist und lange einem gewissen Druck standgehalten werden kann, ist individuell verschieden. Je nach Lebenserfahrung und Autoreflexion werden die Einen schneller und besser einschätzen, ob und wie sie kommende Anforderungen erfüllen werden können, Andere werden vielleicht länger haben. Für die Einen wird es mit ihrer Persönlichkeit zu vereinbar sein, hart und ehrgeizig zu scheinen, für die Anderen eben nicht: Ehrgeiz und Härte gehören nicht zu den Adjektiven, mit welchen eine Frau unserer Vorstellung beschrieben würde, auch das müssen Frauen, die beschliessen, an ihrer Karriere weiter zu arbeiten, in Betracht ziehen.

Konkret möchte ich anhand der *Rollendefinitionen*¹²⁶ ein Beispiel für solche Zusatzanforderungen an Frauen auf ihrem akademischen Weg schildern. Ich gehe davon aus, dass die Wirkungen dieser Zusatzanforderungen nicht oder sicher nicht in diesem Masse beabsichtigt sind. Die Rolle ‚ProfessorIn‘, die im Wesentlichen als die Rolle ‚Professor‘ definiert werden kann, ist bezüglich Erwartungen an diese Rolle schlecht oder nicht näher beschrieben. Die Erwartungen sind scheinbar gegeben und erklären sich letztlich wohl aus den Selbstansprüchen der entscheidenden und definierenden AkteurInnen in der Organisation. Dabei internalisieren die AkteurInnen die Rolle ‚Professor‘ in hohem Masse: Sie sind Mitglied des Instituts, der Fakultät, RepräsentantInnen der Universität und letzterer in ihrer Rolle verbunden – so stark, dass eine Definition der Rolle ohne Einbezug der Persönlichkeit, welche diese Rolle wahrnimmt, fast nicht möglich ist. Daraus kann sich ergeben, dass bei sämtlichen Handlungen des Professors oder der Professorin schlecht oder kaum entschieden

¹²⁶ Die Überlegungen sind wesentlich durch SCHIMANK 2002 inspiriert.

werden kann, welche Handlungen rollenkonform so sein müssen und welche Handlungen die *Person*, welche die Rolle innehat, vollbringt.

Die Rolle ‚AssistentIn‘ ist vermutlich ähnlich inkonsistent definiert, was erschwert wird durch die unmittelbare Anbindung der Assistentin oder des Assistenten an eine Person, nämlich an diejenige, die den betreffenden Lehrstuhl innehat. Bei dieser Rolle ist eine Unzahl von Abhängigkeitselementen enthalten, die dank einer eher paternalistisch anmutenden Haltung im universitären Selbstverständnis selten klar genannt werden. So ist für manche Assistierende nicht klar, welche Aufgaben für nun zu ihrer Rolle als AssistentIn gehören und welche Aufgaben sie zu erfüllen haben, weil ‚ihrE‘ ProfessorIn das gerne so hat. Aufgrund des Charakters vieler Assistenzstellen – sie sollen nämlich der Weiterqualifizierung der Assistierenden dienen – erhalten die Assistenzstellen einen Nimbus des Ausgewähltseins, um unter den Fittichen eines gewissen Professors oder einer gewissen Professorin weiter gedeihen zu können. Die ursprüngliche Idee des Professors als Mentor für Nachwuchskräfte hat wegen der oftmals inkonsistenten und anpassungsresistenten Rollendefinition für Assistierende den negativen Nebengeschmack der Vetternwirtschaft erhalten¹²⁷.

Für beide Rollen gilt aber, dass das Rollenverständnis – aus einsichtigen Gründen – männlich geprägt ist, was bedeutet, dass Assistentinnen und Professorinnen tendenziell auch bezüglich des Rollenverständnisses für sich und gegen aussen Zusatzanforderungen erfüllen müssen. Die *Rollenerwartungen* richten sich am zu erwartenden Handeln aus, das wiederum männlich definiert ist und zu der oftmals ehrlich verzweifelten Frage führt „Warum gehen diese Frauen alle wieder? Jetzt haben sie doch dissertiert oder habilitiert und gehen einfach weg von der Uni!“. Die inkonsistente Rollenerwartung ist ein Grund dafür, dass die Zahl derjenigen, die Ressourcen und Leidenschaft investieren für ein Ziel, das ihnen grösstenteils nicht einsichtbar ist in seinem Wesen klein ist.

Eine weitere institutionell ‚verursachte‘ Entscheidungskomponente für den weiteren Verbleib an der Universität kann das Ausmass der implizit durch die Institution geforderten *Anpassung* sein: Universitäten sind stolz auf ihre Traditionen – die grösstenteils auf Männertraditionen begründen – und sind gegenüber deren Veränderungen und Anpassungen doch relativ resistent. Seien dies die feierlichen Übergaben von Auszeichnungen oder das Beharren auf den frontalen Unterrichtsformen, die Pflege des Hierarchiebewusstseins aufgrund von Titeln, die Leistungsbeweis über Zitationen oder andere sorgfältig gepflegte Eigentümlichkeiten. Organisationen, die offiziell und in vielen ihren Grundsätzen auf solchen – letztlich alternative Herangehensweisen a priori ausschliessenden – Traditionen basieren, signalisieren

¹²⁷ MACHA, WETTERER, HASENJÜRGEN u.a.

nach innen und nach aussen, dass Andersartigkeiten nur in demjenigen Ausmass geduldet werden kann, wie sie mit den eigenen Traditionen kompatibel sind respektive sich diesen zu unterwerfen bereit sind. Das bedeutet, dass ständig unmissverständliche bis aggressive Anpassungsforderungen angebracht werden, weil sie systemimmanent, vielfach sogar in der Funktion von Stützen des Systems sind.

Die Forderung von Betrieben nach speziellen Anpassungsleistungen für Frauen ist durchaus nicht nur in der Universität vorhanden: Praktisch alle Arbeitsbereiche kennen das Problem, keine oder nur wenige Frauen für die Kaderstellen zu finden. Firmen und Verwaltungseinheiten klagen über den Verlust an Knowhow aufgrund der hohen Fluktuationsraten – und in vielen Fällen sind es mehr Frauen als Männer, die den Betrieb verlassen, vielleicht unter anderem, weil sie auf die ungeschriebenen Zusatzanforderungen für das Erreichen einer höheren Position nicht eingehen wollen oder können. Das Beunruhigende an diesen Zusatzanforderungen ist die Tatsache, dass sie nicht messbar, an sich kaum wahrnehmbar, schwerlich differenzierbar und vor allem integrierte Teile des Systems sind. Erst an der Wirkung – dass es so schwierig ist, Frauen für die obersten Stellen zu finden – wird klar, dass Zusatzanforderungen für Frauen da sein müssen. Keine Regelung, kein Gesetz und keine Vorgabe allein wird reichen, um diese Zusatzanforderungen aus dem beruflichen Leben¹²⁸ zu schaffen. Erst das Transparentmachen der Anpassungsforderungen und das Überdenken der Traditionsansprüche könnten ermöglichen, hinter Selbstverständlichkeiten zu schauen und somit Machtansprüche in Frage zu stellen. Falls dies gewünscht wird, ist ein Weg dazu eine durch alle Beteiligten getragene Reform

¹²⁸ Ich gehe davon aus, dass auch im politischen und im privaten Leben solche Zusatzanforderungen für die Systemanpassung bestehen, werde hier aber nicht weiter darauf eingehen.

8.2 DIE AUSSENSICHT: ANFORDERUNGEN UND TENDENZEN

Reformbedarf an den Universitäten äussert sich auch aufgrund *politischer Entwicklungen im Hochschulbereich*. Die sich ergebende Chance kann genutzt werden, in dem bei Reformarbeiten die Genderperspektive einbezogen wird. Ich werde in der Folge einige Anforderungen, die von aussen an die Universitäten herangetragen werden und deren Chancen und Gefahren für eine geschlechtergerechte Hochschule nennen.

- Die *Erklärung von Bologna* erfordert eine Restrukturierung der Studiengänge. Die Tendenz, das Studium klarer zu strukturieren (manche Stimmen sprechen von Verschulung) kann dazu führen, dass die Forschung mehr als heute von der Lehre getrennt wird. Dies wiederum scheint die Gefahr zu bergen, dass der Stellenwert der Lehre entsprechend sinkt, die grosse Anerkennung nur noch durch Forschung einzuholen ist. Resultate aus der Professionalisierungsforschung (vgl. HEITZ et al.) berichten davon, was auch für die Universitäten in diesem Moment zu erwarten wäre: Frauen werden tendenziell den ungeliebteren Teil übernehmen (was zur Folge haben wird, dass schon bald von der Feminisierung der Hochschullehre gesprochen würde...) und Männer werden sich tendenziell der Forschung widmen. Ich gehe davon aus, dass das Ansinnen, die Studiengänge kompatibler zu gestalten auch weitere strukturelle und inhaltliche Anpassungen zur Folge haben wird. Hier gilt es, von Beginn an die Perspektive der geschlechtergerechten Universität in die Reformarbeiten einzubringen, sonst ist die Gefahr gross, dass wiederum Strukturen geschaffen werden, die diskriminierend wirken. Konkret scheint es angebracht, bei den Reformen im Rahmen der Erklärung von Bologna zumindest von Beginn an eine Gleichstellungsfachperson einzubeziehen. Wer die Reform ganz sorgfältig angehen will, tut gut daran, die im vorangehenden Kapitel geschilderten Analyseschritte anzugehen, bevor neue Strukturen geschaffen werden.
- Die von immer mehr Seiten geforderte *excellence* der einzelnen Universitäten wird wohl in den nächsten Jahren konkreter definiert. Auch hier ist es wichtig, die Definition nicht denjenigen zu überlassen, die traditionell über die Definitionsmacht verfügen. Zu gross ist die Gefahr, dass eine einseitig definierte *excellence* aufgrund der gelebten Inhalte, Strukturen und Prozesse wiederum diskriminierend wirkt (vgl. SCHATZ). Die EU-Kommission, welche den ETAN-Bericht herausgegeben hat, ist diesbezüglich bereits mit dem Titel ihres Berichtes vorgestossen: *Science policies in the European Union. Promoting excellence through mainstreaming gender equality* und postuliert *excellence* als nicht erreichbar, wenn die Gleichstellungsanforderungen nicht auch erfüllt sind.

Solche vorgehende und formende Definitionsschritte müssten auf allen Ebenen angegangen werden und so die Chance gepackt, mit einem neuen Begriff auch gleich eine Verbindlichkeit einzuführen: Es gibt keine *excellence* ohne Geschlechtergerechtigkeit.

- Neben den hochschulpolitischen Entwicklungen können auch die *Steuerungsinterventionen* und Interessen der geld- und gesetzgebenden Instanzen Reformen bei den Universitäten erwirken. Bezogen auf die Unterrepräsentanz von Professorinnen etwa wird sich ein Hochschulträger früher oder später die Frage stellen müssen, wie sie ANDRESEN nach GIEBHARDT formuliert: „Wieviel Diskriminierung und wie wenig Demokratie darf sich das Hochschulwesen leisten?“ (S. 132). Sehr rasch wird in dem Versuch, diese Frage zu beantworten, das Paradigma der Freiheit von Lehre und Forschung eingebracht werden, das heute zu einem grossen Teil dazu beiträgt, Inhalte, Strukturen und Prozesse der Hochschulen nicht zu politisieren. Angesichts der hohen Beiträge jedoch, welche die Hochschulträger für ihre Institutionen jährlich aufwenden, muss sich die Politik und die Gesellschaft aber vermehrt darüber unterhalten, welches Wissen geschaffen werden soll und wer Zugang dazu haben muss. So wird es den bildungspolitischen Entscheidungsträgern auch nicht gleichgültig sein, welche Massnahmen das OECD-Länderexamen der tertiären Bildung in der Schweiz empfiehlt: Die Anstrengungen zu Gunsten der Beteiligung von Jugendlichen aus unterrepräsentierten Kategorien und Kantonen sollen verstärkt und die Pädagogik angepasst werden, damit den zunehmend unterschiedlichen Vorbildungen, Fähigkeiten und Lebensläufen der Studierenden gerechter werden kann (SUK INFO). Wie auch die Studie von LEEMANN aufzeigt, bestehen neben den geschlechtsspezifischen nach wie vor auch weitere soziale Ungleichheiten im Hochschulsystem, was Politik und Gesellschaft so nicht akzeptieren kann. Der Bund fordert so auch bis 2006 eine Verdoppelung des Professorinnenanteils von 7% (1999) auf 14% (2006) und schüttet dafür jährlich 1,35 Millionen Franken als Prämien für neu berufene Professorinnen aus. Sogar vor der Quotensetzung wird nicht zurückgeschreckt: Ein Drittel der durch den Bund finanzierten Nachwuchsstellen muss durch Frauen besetzt sein. Den Universitäten wird mit solchen Vorgaben aufgezeigt, dass die innerbetrieblichen Abläufe gewissen Qualitätsansprüchen genügen müssen, damit weiterhin die Gelder fliessen. Wünschbar ist, dass auch die Kantone – die den grösseren Teil der Finanzierung tragen – sich für die Qualität ihrer Hochschulen auf diese Weise einsetzen. Denn offenbar ist das Bestreben, eine geschlechtergerechte Organisation zu bilden, nicht nur hinsichtlich der Hochschulreform förderlich, sondern auch hinsichtlich der Qualitätsentwicklung und –sicherung. Diese Schlagworte werden mit der anstehenden

Akkreditierung der Universitäten resp. deren Studiengänge durch den Bund ein nicht zu unterschätzendes Gewicht erhalten und die Hochschulen tun gut daran, die Gleichstellungsforderungen in ihre Qualitätsdiskussionen einzubeziehen, denn sie werden eine breitere Wirksamkeit an den Tag bringen, wie KIRSCH-AUWÄRTER darlegt:

„Gleichstellungsimpulse und –erfolge signalisieren nicht nur Offenheit und Dynamik einer Einrichtung, sie befördern auch Wettbewerb und Selbstregulation und garantieren insofern Verfahrensqualität. Gleichstellungsbestrebungen waren vor über zwei Jahrzehnten Ausgangspunkt für eine innere, an den Belangen der einzelnen Standorte orientierte Hochschulreform. Sie sind in der Folge Anlass für staatlich vorangetriebene Modernisierungsbestrebungen geworden. Sie werden auch auf längere Sicht Korrektive der Hochschulentwicklung bleiben.“ (S. 30).

8.3 AUFFORDERUNG ZUM WEITERFRAGEN

„Die wie auch immer kulturell definierte Männlichkeit sollte nicht länger der Masstab des Menschlichen sein; Männlichkeit und ihr vielfältiger Ausdruck unter dem Weitgespannten Dach kulturellen Lebens sollten nicht länger die gespannte Aufmerksamkeit aller in Anspruch nehmen. Die Konzentration auf die männlichen Bedürfnisse, Interessen, Wünsche und Visionen stützt lediglich einseitige und verzerrte Auffassungen und soziale Handlungsweisen.“
(HARDING S. 25)

Wie bereits in den ersten Sätzen dieser Arbeit ‚angedroht‘, liefern die 160 Seiten Papier keine pfannenfertigen Lösungen, keine unhinterfragbaren Tatsächlichkeiten sondern Ansätze, Erklärungen und vor allem die Einsicht, dass weiterführendes Fragen Not tut. Der Missetand der ungleichen Geschlechterbeteiligung an der Organisation Universität¹²⁹ führt so zur Notwendigkeit, zu hinterfragen. Wie ich aufgezeigt habe, werfen viele Teile der Inhalte, Strukturen und Prozesse bei genauerem Hinsehen Fragen auf, die zu beantworten nicht so einfach scheinen. Konkret und nicht abschliessend erachte ich Untersuchungen oder Forschungsarbeiten zu folgenden Fragestellungen als wichtig:

- Wie ist der Stand der Gleichstellung an schweizerischen Hochschulen? (Erstellen eines Gesamtberichtes und Masterplanes analog des ETAN-Berichtes)
- Welche Regeln gibt es neben den reglementierten Regeln und wie sind sie entstanden?
- Wie muss ‚Excellence‘ definiert werden, damit die tatsächliche, umfassende Qualität der Hochschulen damit erfasst werden kann?
- Was bedeutet der Zuwachs an weiblichen Studierenden für die Zukunft der Organisation Universität?
- Was bedeutet die Habitustheorie BOURDIEU's für die Professionalisierungsprozesse an der Universität?
- Welche Bedeutung hat die sexuelle Komponente bei universitären Konkurrenzsituationen auf höchster Stufe?
- Worauf basiert die ‚Objektivität‘ von Leistungsbeurteilungen in Berufungsverfahren?
- Welche Indikatoren zeugen von einer geschlechtergerechten Verteilung von Forschungsgeldern?¹³⁰
- Welche Massnahmen sind tauglich, um Peer Review- oder Akkreditierungsverfahren geschlechtergerecht zu gestalten?

¹²⁹ Anderswo selbstverständlich auch, aber vielleicht in anderen Nuancen und mit anderen Erklärungen.

¹³⁰ Der Nationalfonds ist zur Zeit an der Erarbeitung einer Studie über die Gendergerechtigkeit der Forschungsgelderverteilung.

Der Stellenwert und die Geschichte der Universitäten sind Grund genug, diesen Fragen nachzugehen und damit der Entwicklung Richtung tatsächlicher, geschlechtergerechter Exzellenz Vorschub zu leisten. Aus diesem Grund beende ich meine Gedanken zur geschlechtergerechten Universität mit der Aufforderung zum Nachfragen – selbstverständlich hoffend auf möglichst viele ExpertInnen der verschiedensten Fachgebiete, die sich, engagiert für die Sache der Universität, der Fragen hingebungsvoll annehmen. Die Implementierung allfälliger Forschungsergebnisse wird Ausdruck des politischen Willens und der bildungsrelevanten Notwendigkeit sein. Umfassendes Qualitätsbewusstsein und wissenschaftliche Aufrichtigkeit werden darüber entscheiden, wie die entsprechenden Umsetzungsschritte angegangen werden, um die Einsamkeit der Alma Mater zu beenden und aus der Universität ein partnerschaftliches Unternehmen zu formen.

BIBLIOGRAPHIE

- ABELE, A.: Karriereorientierung angehender Akademikerinnen und Akademiker. Bielefeld: Kleine 1994.
- ALHEIT, P., W. Fischer-Rosenthal und C.M. Hoernig: Biographieforschung. Eine Zwischenbilanz in der deutschen Soziologie. Werkstattberichte des Forschungsschwerpunktes Arbeit und Bildung 13. Universität Bremen: 1990.
- ALHEIT, P. et al.: Biographische Konstruktionen. Beiträge zur Biographieforschung. Universität Bremen 1992.
- ANDRESEN, S.: Der Preis der Anerkennung. Frauenforscherinnen im Konkurrenzfeld Hochschule. Münster: Westfälisches Dampfboot 2001.
- ARENDT, H.: Rahel Varnhagen. Lebensgeschichte einer deutschen Jüdin aus der Romantik. München: Piper 1959.
- ARENDT, H.: Vita activa oder Vom tätigen Leben. München: Piper 1967.
- AULENBACHER, B. und M. Goldmann (Hrsg.): Transformationen im Geschlechterverhältnis: Beiträge zur industriellen und gesellschaftlichen Entwicklung. Frankfurt: Campus 1993.
- BAACKE, D. und T. Schulze: Pädagogische Biographieforschung. Orientierungen, Probleme, Beispiele. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 1985.
- BAACKE, D.: Biographie: Soziale Handlung, Textstruktur und Geschichten über Identität. In: Baacke, D. und T. Schulze: Pädagogische Biographieforschung. Orientierungen, Probleme, Beispiele. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 1985. S. 3-28.
- BADINTER, E.: Die Mutterliebe. Geschichte eines Gefühls vom 17. Jahrhundert bis heute. München: Piper Verlag 1981.
- BALDAUF, A., A. Griesebner und K. Taschwer: Auf der Suche nach möglichen Ursachen für die Unterrepräsentanz von Wissenschaftlerinnen im universitären Feld Österreichs. In: L'Homme, Zeitschrift für feministische Geschichtswissenschaft Nr. 2, 2. Jg. Wien 1991.
- BECK, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M: Suhrkamp Verlag 1986.
- BECKER-SCHMIDT, R.: Die doppelte Vergesellschaftung – die doppelte Unterdrückung: Besonderheiten der Frauenforschung in der Sozialwissenschaft. In: Unterkircher, L. und I. Wagner (Hrsg.): Die andere Hälfte der Gesellschaft. Wien: Verlag des Österreichischen Gewerkschaftsbundes 1987. S. 10-25.
- BECKER-SCHMIDT, R.: Diskontinuität und Nachträglichkeit. Theoretische und methodische Überlegungen zur Erforschung weiblicher Lebensverläufe. In: Diezinger, A. et al. (Hg.): Erfahrung mit Methode. Wege sozialwissenschaftlicher Frauenforschung. Freiburg i. Br: Kore Verlag 1994. S. 155-182.
- BECKER-SCHMIDT, R.: Einheit – Zweiheit – Vielheit. Identitätslogische Implikationen in feministischen Emanzipationskonzepten. In: Zeitschrift für Frauenforschung 1+2, 14. Jg., 1996.
- BECKER-SCHMIDT, R. und G.-A. Knapp: Feministische Theorien. Zur Einführung. Hamburg: Junius 2000.
- BEHNKE, C. und M. Meuser: Geschlechterforschung und qualitative Methoden. Opladen: Leske+Budrich 1999.
- BEHNKEN, J. und T. Schulze (Hg.): Tatort: Biographie. Spuren. Zugänge. Orte. Ereignisse. Opladen: Leske+Budrich 1997.
- BENHABIB, S.; J. Butler; D. Cornell und N. Fraser: Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart. Frankfurt: Fischer 1993.
- BENJAMIN, J.: Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht. Frankfurt/Main: Fischer 1993.
- BENJAMIN, J.: Phantasie und Geschlecht. Studien über Idealisierung, Anerkennung und Differenz. Basel/Frankfurt/Main: Stroemfeld/Nexus 1993.
- BOURDIEU, P.: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1987.
- BOURDIEU, P.: Homo academicus. Frankfurt/M: Suhrkamp 1988.
- BOURDIEU, P.: Die männliche Herrschaft. In: Dölling I., und B. Kraus (Hrsg.): Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktionen in der sozialen Praxis. Frankfurt: Suhrkamp 1997, S. 153-217.
- BREITENBACH, E. et al. (Hrsg.): Geschlechterforschung als Kritik. Zum 60. Geburtstag von Carol Hagemann-White. Bielefeld: Kleine 2002.

- BROTHUN, M.: Ursachen der Unterrepräsentanz von Frauen in universitären Spitzenpositionen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Nr. 2, 40. Jg. Opladen: Westdeutscher Verlag 1988. S. 316-336.
- BRÜCKNER, M. und L. Böhnisch (Hrsg.): Geschlechterverhältnisse. Gesellschaftliche Konstruktionen und Perspektiven ihrer Veränderung. Weinheim und München: Juventa Verlag 2001.
- BUBLITZ, H. (Hrsg.): Das Geschlecht der Moderne – Zur Genealogie und und Archäologie der Geschlechterdifferenzen. Frankfurt/Main/ New York: Campus Verlag 1998.
- BUBLITZ, H. (Hrsg.): Foucaults Archäologie des kulturellen Unterbewusstes. Zum Wissensarchiv und Wissensbegehren moderner Gesellschaften. Frankfurt/Main/New York:Campus Verlag 1999.
- BUNDESAMT FÜR STATISTIK: Universitäre Hochschulindikatoren. www.statistik.admin.ch, 2001.
- BUTLER, J.: Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt/Main: Suhrkamp 1991.
- BUTLER, J.: Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Berlin 1995.
- DAUSIEN, B.: Leben für andere oder eigenes Leben? Überlegungen zur Bedeutung der Geschlechterdifferenz in der biographischen Forschung. In: Alheit, P. et al.: Biographische Konstruktionen. Beiträge zur Biographieforschung. Universität Bremen 1992. S. 37-70.
- DEPPERMAN, A.: Gespräche analysieren. Opladen: Leske + Budrich 1999.
- DEWEY, J.: Demokratie und Erziehung. Weinheim und Basel: Beltz 1993.
- DEWEY, J.: Die Suche nach Gewissheit. Frankfurt: Suhrkamp 1996.
- DIEM-WILLE, G.: Karrierefrauen und Karrieremänner. Eine psychoanalytisch orientierte Untersuchung ihrer Lebensgeschichte und Familiendynamik. Opladen: Westdeutscher Verlag 1996.
- DINGLER, J. und R. Frey: Von der Praxis zur Gender-Theorie: Impulse postmoderner Feminismen. In: Nohr, B. und S. Veth (Hrsg.): Gender Mainstreaming. Kritische Reflexionen einer neuen Strategie. Berlin: Dietz 2002, S. 141-157.
- DÖLLING, I. und B. Kraus (Hrsg.): Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktionen in der sozialen Praxis. Frankfurt: Suhrkamp 1997.
- ENGLER, S.: Zum Selbstverständnis von Professoren und der *illusio* des wissenschaftlichen Feldes. In: KRAIS, B. (Hg.): Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung. Über die verborgenen Mechanismen männlicher Dominanz in der akademischen Welt. Frankfurt/New York: Campus 2000. S. 121-153.
- EUROPEAN COMMISSION (Hrsg.): Science policies in the European Union. Promoting excellence through mainstreaming gender equality. A Report from the ETAN Expert Working Group on Women and Science. Luxembourg: European Communities 2000.
- FLAX, Jane: Thinking fragments. Berkeley (Calif.): University of California Press 1990.
- FOUCAULT, M.: Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1. Frankfurt: Suhrkamp 1989.
- FOX KELLER, E.: Liebe, Macht und Erkenntnis. Männliche oder weibliche Wissenschaft? Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag GmbH, 1998.
- FRANK, A.: Hochschulsozialisation und akademischer Habitus: Eine Untersuchung am Beispiel der Disziplinen Biologie und Psychologie. Weinheim: Deutscher Studienverlag 1990.
- FUCHS, W.: Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden. Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH 1984.
- FUCHS-HEINRITZ, W.: Soziologische Biographieforschung: Überblick und Verhältnis zur Allgemeinen Soziologie. In: Jüttemann, G. und H. Thomae (Hg.): Biographische Methoden in den Humanwissenschaften. Weinheim: Psychologie Verlag Union 1998. S. 3-24.
- GEENEN, E. M.: Blockierte Karrieren. Frauen in der Hochschule. Opladen: Leske und Budrich 1994.
- GEENEN, E. M.: Akademische Karrieren von Frauen an wissenschaftlichen Hochschulen. In: KRAIS, B. (Hg.): Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung. Über die verborgenen Mechanismen männlicher Dominanz in der akademischen Welt. Frankfurt/New York: Campus 2000. S. 83-106.
- GEISSLER, H.: Standardisierung und Entstandardisierung von Wissen als Aufgabe von Wissensmanagement. In: Projektgruppe wissenschaftliche Beratung (Hrsg.): Organisationslernen durch Wissensmanagement. Frankfurt a.M.: Peter Lang 1999.
- GESTRICH, A. (Hg.): Biographie – sozialgeschichtlich. Göttingen: Vandenhoeck + Ruprecht 1988.
- GILLIGAN, C.: Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau. München: R. Pieper GmbH & Co. 1984.
- GLEICHAUF, I.: Hannah Arendt. DTV 2000.
- GOOS, G.: Frauen in Führungspositionen: Erfahrungen, Ziele, Strategien. Münster: Waxmann 1999.
- GRÜNEWALD, Elisabeth: Koedukation und Gleichstellung. Chur: Verlag Rüegger 1997.
- GÜNTER, A.: Weibliche Autorität Freiheit und Geschlechterdifferenz. Bausteine einer feministischen politischen Theorie. Königstein/Taunus: Helmer 1996.
- HABERMAS, J.: Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1996.

- HAGEMANN-WHITE, C.: Sozialisation: Weiblich – männlich. Opladen: Leske und Budrich GmbH 1984.
- HAGEMANN-WHITE, C. und Schultz, Dagmar: Die Arbeitssituation von Frauen und Männern im Hochschuldienst aus der Sicht der Betroffenen. In: CLEMENS, B. (Hg.): Töchter der Alma Mater, Frauen in der Berufs- und Hochschulforschung. Frankfurt a.M., New York: Campus 1986. S. 99-110.
- HARAWAY, D.: Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. In: Feminist Studies, Vol. 13, Nr. 3 1988, S. 575-599.
- HARDING, S.: Das Geschlecht des Wissens. Frauen denken Wissenschaft neu. Frankfurt/New York: Campus-Verlag 1994.
- HARNEY, K. und D. Nittel: Pädagogische Berufsbiographien und moderne Personalwirtschaft. In: Krüger, H.-H. und W. Marotzki: Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske+Budrich 1996. S. 332-357.
- HASENJÜRGEN, B.: Soziale Macht im Wissenschaftsspiel. Sozialwissenschaftlerinnen und Frauenforscherinnen an der Hochschule. Münster: Westfälisches Dampfboot 1996.
- HASSAUER, F.: Homo.Academia. Geschlechterkontrakte, Institutionen und die Verteilung des Wissens. Wien: Passagen-Verlag 1994.
- HAUSEN, K. und H. Nowotny (Hg.): Wie männlich ist die Wissenschaft? Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1986.
- HAUSEN, K.: Warum Männer Frauen zur Wissenschaft nicht zulassen wollten. In: Hausen, K. und H. Nowotny (Hg.): Wie männlich ist die Wissenschaft? Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1986, S. 31-43.
- HEMMATI-WEBER, M.: Die Bedeutung informeller Netzwerke für den beruflichen Erfolg. Barrieren und Chancen für Wissenschaftler(innen). In: Kracke, B. und E. Wild (Hg.): Arbeitsplatz Hochschule, Überlegungen und Befunde zur beruflichen Situation und Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Heidelberg: Mattes 1996. S. 205-227.
- HEMMUTH-WEBER, M.: Die Bedeutung informeller Netzwerke für den beruflichen Erfolg. Barrieren und Chancen für Wissenschaftler(innen). In: Kracke, B. und E. Wild (Hg.): Arbeitsplatz Hochschule, Überlegungen und Befunde zur beruflichen Situation und Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Heidelberg: Mattes 1996. S. 211-243.
- HEITZ, B., E. Nadai, R. Fischer und H. Ummel: Ungleich unter Gleichen. Studien zur geschlechtsspezifischen Segregation des Arbeitsmarktes. Frankfurt/New York: Campus 1997.
- HERZOG, W. und E. Violi (Hg.): Beschreiblich weiblich. Aspekte feministischer Wissenschaft und Wissenschaftskritik. Chur/Zürich: Verlag Rüegger AG 1991.
- HERZOG, W.: Feministische Wissenschaft – auch ein Thema für Männer? In: Herzog, W. und E. Violi (Hg.): Beschreiblich weiblich. Aspekte feministischer Wissenschaft und Wissenschaftskritik. Chur/Zürich: Verlag Rüegger AG 1991; S. 9-28.
- HEYDORN, H.-J.: Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Bildungstheoretische Schriften 3. Frankfurt/Main: Syndikat Autoren- und Verlagsgesellschaft 1980.
- INTERDISZIPLINÄRES ZENTRUM für Frauen- und Geschlechterforschung der Universität Bern: genderstudies.unibe.ch. Lehre und Forschung in Gender Studies an der Universität Bern. Nr. 1 Wintersemester 2002/2003.
- IRIGARY, L.: Ethik der sexuellen Differenz. Frankfurt: Suhrkamp 1991.
- IRIGARY, L.: Speculum. Spiegel des anderen Geschlechts. Frankfurt: Suhrkamp 1980.
- JURCZYK, K.: Individualisierung und Zusammenhalt. Neuformierungen von Geschlechterverhältnissen in Erwerbsarbeit und Familie. In: Brückner, M. und L. Böhnisch (Hrsg.): Geschlechterverhältnisse. Gesellschaftliche Konstruktionen und Perspektiven ihrer Veränderung. Weinheim und München: Juventa Verlag 2001. S. 11-25.
- JÜTTEMANN, G. und H. Thomae (Hg.): Biographische Methoden in den Humanwissenschaften. Weinheim: Psychologie Verlag Union 1998.
- KIRSCH-AUWÄRTER, E.: Strukturelle Chancengleichheit in Zeiten der Hochschulreform. Visionen – Transformationen – Funktionen. In: Lischetti, B. und Chr. Michel (Hrsg.): Vom Störfall zur Schlüsselfunktion? Fazit und Ausblick nach 10 Jahren universitärer Gleichstellungspolitik. Bern/Wettingen: eFeF 2003, S. 23-31.
- KOCKEMOHR, R. und Ch. Keller: Die rhetorische Artikulation von Bildungsprozessen. Zur Methodologie erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. In: Krüger, H.-H. und W. Marotzki: Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske+Budrich 1996. S. 90-102.
- KRACKE, B. und E. Wild (Hg.): Arbeitsplatz Hochschule. Überlegungen und Befunde zur beruflichen Situation und Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Heidelberg: Mattes 1996.
- KRAIS, B. (Hg.): Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung. Über die verborgenen Mechanismen männlicher Dominanz in der akademischen Welt. Frankfurt/New York: Campus 2000.

- KRÜGER, H.: Geschlecht – eine schwierige Kategorie. Methodisch-methodologische Fragen der „Gender“-Sensibilität in der Forschung. In: Neusel, A. und A. Wetterer (Hrsg.): Vielfältige Verschiedenheiten. Geschlechterverhältnisse in Studium. Hochschule und Beruf. New York: Campus Verlag 1999. S. 35-60.
- KRÜGER, H.-H. und W. Marotzki: Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske+Budrich 1996.
- LABUDDE, Peter: Konstruktivismus im Physikunterricht der Sekundarstufe II. Bern : Paul Haupt , 2000..
- LEEMANN, R. J.: Chancenungleichheit im Wissenschaftssystem. Wie Geschlecht und soziale Herkunft Karrieren beeinflussen. Chur, Zürich: Rüegger 2002.
- LIBRERIA DELLE DONNE DI MILANO: Wie weibliche Freiheit entsteht. Eine neue politische Praxis. Berlin: Orlanda Frauenverlag 1988.
- LIEBIG, B.: Geschlossene Gesellschaft. Aspekte der Geschlechterungleichheit in wirtschaftlichen und politischen Führungsgremien in der Schweiz. Chur/Zürich: Rüegger 1997.
- LISCHETTI, B. und Chr. Michel (Hrsg.): Vom Störfall zur Schlüsselfunktion? Fazit und Ausblick nach 10 Jahren universitärer Gleichstellungspolitik. Bern/Wettingen: eFeF 2003.
- LUHMANN, N.: Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1997.
- MACHA, H. und Forschungsgruppe: Erfolgreiche Frauen. Wie sie wurden, was sie sind. Frankfurt/Main: Campus Verlag GmbH 2000.
- MAIHOFER, A.: Geschlecht als Existenzweise. Macht, Moral, Recht und Geschlechterdifferenz. Frankfurt a. M.: Ulrike Helmer Verlag 1995.
- MAROTZKI, W.: Ethnographische Verfahren in der Erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Jüttemann, G. und H. Thomae (Hg.): Biographische Methoden in den Humanwissenschaften. Weinheim: Psychologie Verlags Union 1998. S. 44-60.
- MAROTZKI, W.: Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Heft 3/99. 2. Jg. Opladen: Leske + Budrich 1999. S. 325-342.
- MAURER, E. und E. Zeltner: Einführung von Graduiertenkollegs in der Schweiz. Bern, Schweizerischer Wissenschaftsrat 1997.
- MEULEMANN, H.: Stichwort: Lebenslauf, Biographie und Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Heft 3/99. 2. Jg. Opladen: Leske + Budrich 1999. S. 305-324.
- METZ-GÖCKEL, S.: Hochschulreform als Personalentwicklung. Zur Produktivität von WissenschaftlerInnen. In: Neusel, A. und A. Wetterer (Hrsg.): Vielfältige Verschiedenheiten. Geschlechterverhältnisse in Studium. Hochschule und Beruf. New York: Campus Verlag 1999. S. 162-191.
- MOORE, D.: Thresholds, hurdles and ceilings: career patterns of women in Israeli academia. In: Fogelberg, P. et al.: Hard Work in Academy. Helsinki: University Press 1999. S. 116-128.
- MÜLLER, U.: Sexualität, Organisation und Kontrolle. In: Aulenbacher, B. und M. Goldmann (Hrsg.): Transformationen im Geschlechterverhältnis. Frankfurt: Campus 1993. S. 97-114.
- MÜLLER, U.: Asymmetrische Geschlechterkulturen in der Hochschule. In: Neusel, A. und A. Wetterer (Hrsg.): Vielfältige Verschiedenheiten. Geschlechterverhältnisse in Studium. Hochschule und Beruf. New York: Campus Verlag 1999. S.135-159.
- MURARO, L.: Die Menge im Herzen. Rüsselsheim: Christel Götttert Verlag 2001.
- NEUMANN, R.E.: Die Veränderung der organisationalen Wissensordnung. In: Projektgruppe wissenschaftliche Beratung (Hrsg.): Organisationslernen durch Wissensmanagement. Frankfurt a.M.: Peter Lang 1999.
- NEUSEL, A.: Funktionsweise der Hochschule als besondere Organisation. In: Roloff, Chr. (Hg.): Reformpotential an Hochschulen. Frauen als Akteurinnen in Hochschulreformprozessen. Berlin: Ed. Sigma 1998. S. 63-76.
- NEUSEL, A. und A. Wetterer (Hrsg.): Vielfältige Verschiedenheiten. Geschlechterverhältnisse in Studium. Hochschule und Beruf. New York: Campus Verlag 1999.
- NOHR, B. und S. Veth (Hrsg.): Gender Mainstreaming. Kritische Reflexionen einer neuen Strategie. Berlin: Dietz 2002.
- OELKERS, J.: Pädagogik der Gegenwart. Vorlesung Universität Zürich, Wintersemester 2002/2003.
- ONNEN-ISEMANN, C. und U. Osswald: Aufstiegsbarrieren für Frauen im Universitätsbereich. Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft 99. Bonn: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1991.
- PAGE, J. et al: Karriere von Akademikerinnen: Bedeutung des Mentoring als Instrument der Nachwuchsförderung. Dokumentation der Fachtagung des Vereines Feministische Wissenschaft vom 27. März 1999 an der Universität Zürich (...). Bern: BBW 2000.
- PRENGEL, A.: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen, Leske+Budrich 1993.

- RAMSEIER, E., C. Keller, C. und U. Moser: Bilanz Bildung. Eine Evaluation am Ende der Sekundarstufe II auf der Grundlage der "Third International Mathematics and Science Study". Chur: Rüegger 1999.
- RAMSEIER, E. et al.: Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen - Kantonaler Bericht der Erhebung PISA 2000. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik (BGS und Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK): 2002.
- ROGGER, F.: Der Doktorhut im Besenschrank: das abenteuerliche Leben der ersten Studentinnen – am Beispiel der Universität Bern. Bern: eFeF-Verlag 1999.
- ROLOFF, Chr. (Hrsg.): Reformpotential an Hochschulen. Frauen als Akteurinnen in Hochschulreformprozessen. Berlin: Ed. Sigma 1998.
- ROLOFF, Chr. (Hrsg.): Personalentwicklung, Geschlechtergerechtigkeit und Qualitätsmanagement an der Hochschule. Bielefeld: Kleine 2002.
- von der RÜHE, I. und A. Runge (Hrsg.): Biographisches Erzählen. Stuttgart: Querelles, Jahrbuch für Frauenforschung 6, 2001.
- SANDER, G.: Von der Dominanz zur Partnerschaft. Neue Verständnisse von Gleichstellung und Management. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt 1998.
- SCHAEFFER-HEGEL, B.: Säulen des Patriarchats. Zur Kritik patriarchaler Konzepte von Wissenschaft – Weiblichkeit – Sexualität – und Macht. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft 1996.
- SCHATZ, G.: Exzellenz, ein Schweizer Tabu? Ein Diskussionsbeitrag zur Wissenschaftspolitik. Neue Zürcher Zeitung, Ressort Inland, 8. Januar 2003.
- SCHIMANK, U.: Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie. Weinheim und München: Juventa 2000.
- SCHIPPER, D.: Intersubjektivität und Anerkennung – eine andere Art, Differenzen zu begegnen. Universität Halle-Wittenberg: Unveröffentlichte Seminararbeit 1996.
- SCHIPPER, D.: Elternschaft im Spagat. Neue Elternformen zwischen Anforderungen und Bedürfnissen. Bern: Edition Soziothek 1999.
- SCHULTZ, D.: Akkulturationsprozesse und die Entwicklung kultureller Zwischenwelten. In: Wetterer, A.: Profession und Geschlecht. Über die Marginalität von Frauen in hochqualifizierten Berufen. Frankfurt/New York: Campus 1993, S. 225-240.
- SCHULZE, T.: Lebenslauf und Lebensgeschichte – zwei unterschiedliche Sichtweisen und Gestaltungsprinzipien biographischer Prozesse. In: Baacke, D. und T. Schulze: Pädagogische Biographieforschung. Orientierungen, Probleme, Beispiele. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 1985. S. 29-63.
- SCHULZE, T.: Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Anfänge, Fortschritte, Ausblicke. In: Krüger, H.-H. und W. Marotzki: Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske+Budrich 1996. S. 10-31. SCOTT, J.: Gender: Eine nützliche Kategorie der historischen Analyse. In: Kimmich, D. et al. (Hg): Texte zur Literaturtheorie der Gegenwart. Stuttgart: Reclam 1996. S. 416-440.
- SCHUMACHER, C. und M. Merz: Lange Nächte, rauhes Klima und die Genderfrage: Integrations- und Exklusionsmechanismen im Vergleich wissenschaftlicher Disziplinen. Vortrag gehalten im Rahmen des Forschungskolloquiums am Institut für Soziologie der Universität Bern. Mai 1999 (unveröffentlicht).
- SCHÜTZE, F.: Biographieforschung und narratives Interview. Neue Praxis, 3, S. 283-293.
- SCHWARZER, A.: Simone de Beauvoir heute. Gespräche aus zehn Jahren. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1983)
- SCHWEIZERISCHE UNIVERSITÄTSKONFERENZ SUK: SUK – CUS – INFO. Bern, Nr. 4/02.
- SCHWINGEL, M.: Analytik der Kämpfe. Macht und Herrschaft in der Soziologie Bourdieus. Hamburg: Argument-Verlag 1993.
- SCHWINGEL, M.: Pierre Bourdieu zur Einführung. Hamburg: Junius 2000.
- SCOTT, J.: Gender: Eine nützliche Kategorie der historischen Analyse. In: Kimmich, Dorothee et al. (Hg.): Texte zur Literaturtheorie der Gegenwart. Stuttgart: Reclam 1996. S. 416-440.
- SEEG, B.: Frauen und Karriere. Strategien des beruflichen Aufstiegs. Frankfurt/Main: Campus 2000.
- SENNETT, R.: Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin: Berlin Verlag 1998.
- TANNEN, D.: Warum sagen Sie nicht, was Sie meinen? Jobtalk – wie Sie lernen, am Arbeitsplatz miteinander zu reden. München: Piper 2002.
- THOM, N., A. Ritz, R. Steiner (Hg.): Effektive Schulführung. Chancen und Risiken des Public Managements im Bildungswesen. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt 2002.
- THOMÄ, D.: Erzähl Dich selbst. Lebensgeschichte als philosophisches Problem. München: Verlag C. H. Beck, 1998.
- ZIEGLER, B. und K. Cagnazzo (ed.): Infiltration. Five Women – five profiles. Women studying at the University of Zurich. Universelle. Beiträge zur Gleichstellung, UniFrauenstelle, Universität Zürich 2/September 2000.

- UNIPRESS, Forschung und Wissenschaft an der Universität Bern: Frauen und Geschlechterforschung. Stelle für Öffentlichkeitsarbeit der Universität Bern: Juni 2001.
- UNTERKIRCHER, L., I. Wagner (Hrsg.): Die andere Hälfte der Gesellschaft. Wien: Verlag des Österreichischen Gewerkschaftsbundes 1987.
- VERBAND DER SCHWEIZERISCHEN STUDENT*INNENSCHAFTEN, VSS (Hrsg.): Neugierig auf Gender Studies. En savoir plus sur des études genres. Ein Handbuch. Zürich: Chronos Verlag 1999.
- VEREIN FEMINISTISCHE WISSENSCHAFT (Hrsg.): Ebenso neu als kühn. 120 Jahre Frauenstudium an der Universität Zürich. Zürich 1988.
- VOGES, W.(Hg.): Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung. Opladen: Leske+Budrich 1987.
- WEBER, M.: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Hrsg. Von Johannes Winckelmann. Rübingen: Mohr 1988.
- WETTERER, A.: Profession und Geschlecht. Über die Marginalität von Frauen in hochqualifizierten Berufen. Frankfurt/New York: Campus 1993.
- WETTERER, A.: Rhetorische Präsenz – faktische Marginalität. Zur Situation von Wissenschaftlerinnen in Zeiten der Frauenförderung. In: Zeitschrift für Frauenforschung, 12. Jg Heft 1 und 2, Bielefeld 1994. S. 93-109.
- WETTERER, A.: Theoretische Entwicklungen der Frauen- und Geschlechterforschung. In: Neusel, A. und A. Wetterer (Hrsg.): Vielfältige Verschiedenheiten. Geschlechterverhältnisse in Studium, Hochschule und Beruf. New York: Campus Verlag 1999. S. 15-34.
- WETTERER, A.: Noch einmal: Rhetorische Präsenz – faktische Marginalität. Die kontrafaktischen Wirkungen der bisherigen Frauenförderung im Hochschulbereich. In: KRAIS, B. (Hg.): Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung. Über die verborgenen Mechanismen männlicher Dominanz in der akademischen Welt. Frankfurt/New York: Campus 2000. S. 195-221.
- WILZ, S.M.: Organisation und Geschlecht. Strukturelle Bindungen und kontingente Koppelungen. Opladen: Leske+Budrich 2002.
- WISSENSCHAFTSPOLITIK, Beiheft 59 (Hg.): Situation und Perspektiven von Frauen in Wissenschaft und Forschung. Fachtagung des Bundesamtes für Bildung und Wissenschaft und des Eidg.Büros für die Gleichstellung von Frau und Mann (12.März 1993). Bern: 1993.
- WOLTER, S. C.: Editorial. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungsforschung. 24. Jahrgang 2/2002.
- WOOLF, V.: Ein Zimmer für sich allein. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch Verlag GmbH 1981.

- www.bbw.admin.ch : Homepage des Bundesamtes für Bildung und Wissenschaft
- www.bfs.admin.ch : Homepage des Bundesamtes für Statistik, beinhaltet Hochschulindikatoren
- www.cus.ch : Homepage der Schweizerischen Universitätskonferenz; beinhaltet Grundlagen für das Bundesprogramm Chancengleichheit
- www.femdat.ch : Virtuelle Kartei der Schweiz von (wissenschaftlichen) Expertinnen aller Disziplinen
- www.femwiss.ch : Homepage des Vereins Feministische Wissenschaft Schweiz
- www.frau-und-technik.ch : Web-Informationsplattform für die Auseinandersetzung mit der Frage "Frau und Technik"
- www.gendercampus.ch : Virtuelle Plattform für Genderfragen im Hochschulwesen.

ABSTRACT

LEBENS LAUF

Dalia Schipper, geb. 1969, von Bern (BE), Matura Typ B 1988 in Bern, Lizentiat in Allg. Pädagogik, Italienischer Sprache und Literatur sowie Pädagogischer Psychologie 1998 an der Universität Bern, Promotion 2003 an der Universität Zürich.

Tätig als Abteilungsleiterin im Amt für Hochschulen der Erziehungsdirektion Bern, Mutter zweier Kinder.