

## EINLEITUNG

### DISZIPLINGESCHICHTSSCHREIBUNG UND GESCHLECHT

Verschiedene Autoren haben seit einem halben Jahrhundert immer wieder auf die fehlende Disziplingeschichte der American Studies hingewiesen. Robert E. Spiller bemerkte 1959, dass American Studies sowohl eine Begründung als auch eine Geschichte benötige.<sup>1</sup> Der deutsche Amerikanist Günther H. Lenz, der sich schon seit den 1970er Jahren mit der Disziplingeschichte befasste, konstatierte 1987 angesichts der inhaltlichen Debatten innerhalb des Faches, dass die immer wieder beklagte Krise auch durch eine gewisse Unklarheit über die Geschichte und das Erbe der American Studies ausgelöst worden sei. Nur durch einen genauen Blick würden beispielsweise die Kontinuitäten und Diskontinuitäten in der Fachgeschichte zwischen der Depressions- und Nachkriegszeit deutlich.<sup>2</sup> Die meisten (der wenigen) Texte, die sich eingehender mit der Vergangenheit des Studienfaches American Studies befassen, kolportieren eine stark vereinfachte Disziplingeschichte, die den Anfängen des Faches Konservatismus, Nationalismus oder einen ideologischen Kulturbegriff vorwirft, obwohl auch andere Perspektiven überliefert sind. Dies hängt erstens damit zusammen, dass neben den wenigen vorliegenden Studien die disziplinhistorischen Beiträge hauptsächlich aus autobiografischen und häufig apologetischen Essays der Protagonisten bestehen. Gründe für die fortdauernde Mythologisierung sind zweitens in der radikalen fachinternen Kritik der 1960er und 1970er Jahre zu sehen, deren Vertreter/innen das Fach bis zur Jahrtausendwende dominierten. Ihre Kritik machte eine deutliche Abgrenzung von der bestehenden Ausrichtung des Faches notwendig, die mit einer erheblichen Vereinfachung der Disziplingeschichte einherging und ein plausibles Narrativ entwickelte, nämlich eine Fortschrittsgeschichte von einem konservativen zu einem politisch wie thematisch innovativen und integrativen Fach. Obwohl viele Amerikanist/innen stärker in der Lehre als in der Forschung engagiert waren, ist ein dritter Faktor die Abwertung der Lehre als Teil des Wissenschaftssystems und das damit einhergehende Desinteresse an einer historischen Untersuchung der Hochschuldidaktik. Viertens ist die fehlende Fachgeschichtsschreibung im Kontext der US-amerikanischen Wissenschaftshistoriografie zu sehen, die sich auf natur- und sozialwissenschaftliche Disziplinen konzentriert und wenig über die geisteswissenschaftlichen Fächer arbeitet.

1 Spiller, *Value and Method*, 16.

2 Lenz, *Radical Tradition*, 21 ff.

1979 erschien in der 200-seitigen Retrospektive des *American Quarterly* der selbst schon wieder paradigmatisch gewordene Artikel ‚*Paradigm Dramas*‘ in *American Studies: A Cultural and Institutional History of the Movement* von Gene Wise. In diesem Essay, der als ‚Gründungsgeste‘<sup>3</sup> der Fachgeschichte gilt, gliedert Wise die Geschichte des Faches in vier Epochen. Die präinstitutionelle Phase würde sinnbildlich vertreten von Vernon L. Parrington und seiner 1927 erschienenen Studie *Main Currents in American Thought*. Die zweite Phase setze nach dem Ersten Weltkrieg ein und werde durch Perry Miller und den Konsens über eine spezifische ‚amerikanische‘ Erfahrung symbolisiert sowie über Methoden, diese zu untersuchen. Entscheidend für die dritte Phase, die ‚goldenen Jahre‘ zwischen 1950 und 1965, sei die sozialwissenschaftlich orientierte Konzeption des Studienganges an der University of Pennsylvania, die Gründung des Fachverbandes ASA (American Studies Association) und seiner Zeitschrift *American Quarterly*. In den 1960er Jahren habe die Zerfallsphase von American Studies begonnen, so Wise, der die politischen und sozialen Einflüsse auf das Fach als Diversifizierung von American Studies begreift.<sup>4</sup> Wise geht in seiner teleologischen Argumentation weder auf externe Einflüsse der Disziplingenese ein noch auf Entwicklungen und Personen, die nicht in sein Schema passen. Neben diesem Essay, dessen vereinfachte Fachgeschichte weiterhin viel zitiert und dadurch reproduziert wird, liegen bisher nur eine Handvoll quellenbasierter Studien vor. Für die Entstehung und den Ausbau der amerikanistischen Literaturgeschichte sind die Mitte der 1980er Jahre erschienenen Werke von Kermit Vanderbilt und Gerald Graff zu nennen, die sich der institutionellen Entwicklung widmen.<sup>5</sup> 1994 beansprucht David R. Shumway mit *Creating American Civilization. A Genealogy of American Literature as an Academic Discipline* die erste Disziplingeschichte vorzulegen, in der er die Entwicklung des Faches American Literature von 1890 bis in die 1950er Jahre anhand von Publikationen untersucht.<sup>6</sup> Auf die frühe Institutionalisierung der US-amerikanischen Literaturgeschichte, allerdings gewinnbringend um die Analysekategorien Geschlecht und Rasse erweitert, ist auch Elizabeth Renkers Fallstudie über die ersten Studienangebote konzentriert.<sup>7</sup> Vanderbilt, Graff, Renker und Shumway schreiben als (US-amerikanische) Literaturwissenschaftler/innen über ihr eigenes Fach und beschäftigen sich nur am Rande mit American Studies. Im

3 Pease/Wiegman, *Futures*, 2.

4 Wise, *Paradigm Dramas*. In Anlehnung an Thomas Kuhns Modell der wissenschaftlichen Revolution definiert Wise ein Paradigma als Schema von Meinungen und charakteristischen Handlungen. Die paradigmatischen Dramen (oder: Dramen des Paradigmas) sind repräsentative Akte, an denen sich die jeweiligen Möglichkeiten von American Studies herausbildeten.

5 Graff, *Professing Literature*; Vanderbilt, *American Literature*.

6 Shumway, *Creating American Civilization*.

7 Renker, *American Literature Studies*.

Gegensatz dazu widmet sich der deutsche Amerikanist Matthias Oppermann den Wechselwirkungen zwischen Forschung und Lehre in American Studies. Er konzentriert sich auf die pädagogischen Konzepte und Leistungen der Disziplin in den USA von den 1920er Jahren bis zur Gegenwart. In seiner innovativen Arbeit analysiert Oppermann die Wechselbeziehungen von Lehre und Forschung, Praxis und Theorie des Faches.<sup>8</sup> Neben diesen fünf Monografien sind in den letzten dreißig Jahren mehrere fachhistorische Zeitschriftenbeiträge erschienen.<sup>9</sup>

Allerdings finden Geschlechterverhältnisse in diesen Arbeiten kaum Erwähnung. Weder die bisherige Erforschung institutioneller Strukturen und zentraler Fachvertreter noch die Untersuchungen kulturhistorischer Bedingungen und dominanter Diskurse analysieren die Ungleichheitsstrukturen des Faches.<sup>10</sup> Neben Studien zu den Interdependenzen von Wissenschaft und Geschlecht fehlen Studien über die Marginalisierung von Afroamerikaner/innen und anderen Gruppen im Fach, über Studierende, über die Wechselwirkungen des Faches mit der Öffentlichkeit (z. B. Transfer in die Schulbildung, den Museumsbereich oder die Historical Societies), über Vergleiche zu anderen interdisziplinären Fächern, über den Einfluss von Stiftungen und Staat auf die Fachentwicklung. Auch mangelt es an biografischen Arbeiten sowie an neueren Forschungen zur Amerikanistik außerhalb der USA.

Dieser Befund trifft auch für das Quellenmaterial zu: Die universitären Bestände zu Akademikerinnen sind oft dürftig, so am Brooklyn College oder an der University of Minnesota. In den Beständen der American Studies Association gibt es bis in die frühen 1970er Jahre kaum Hinweise auf Amerikanistinnen. Nachlässe bedeutender Fachvertreterinnen fehlen größtenteils – im Gegensatz zu denen ihrer Kollegen. Zwar liegen autobiografische Texte von einigen Amerikanisten vor,<sup>11</sup> nicht jedoch von Amerikanistinnen. Diese „systematische Unterbewertung der Beiträge von Frauen zu Wissenschaft und Literatur“ hat Margaret W. Rossiter als „Matilda Effekt“ definiert (in Anlehnung an Robert K. Mertons „Matthäus Effekt“).<sup>12</sup> Die wissenschaftliche Reputation von Frauen überdauere nur sehr selten, konstatiert Rossiter.

8 Oppermann, *American Studies in Dialogue*.

9 Brown, *Cold War American Studies*; Denning, *Marxism and American Studies*; Gleason, *World War II*; Holzman, *Ideological Origins*; Kuhn/Moskop, *Free Riders*; Lauter, *Emergence of American Studies*; Lipsitz, *No Shining City*; Marx, *Reflections*; Murphey, *American Civilization As A Discipline?*

10 Ausnahmen sind die Studien von Renker und Oppermann, teilweise auch von Lauter und Shumway.

11 Aaron, *The Americanist*; Brooks, *Autobiography*; Hubbell, *American Literature*; Jones, *American Studies in Higher Education*; Kazin, *New York Jew*; Matthiessen, *Heart of Europe*; Thorp, *Exodus*. Vgl. auch die größtenteils autobiografisch geprägten Essays von Spiller und Leo Marx.

12 Rossiter, *Matilda Effekt*, 200.

Demgegenüber schreibt die vorliegende Studie Geschlecht als Kategorie in die Fachgeschichte von American Studies ein. Dabei geht es nicht um ein Erfolgsnarrativ, sondern um eine kritische Genealogie, die sowohl die Genebedingungen wissenschaftlichen Wissens als auch die Epistemologien des Faches umfasst. Leitende Fragestellung ist hierbei die nach der Geschlechterordnung des Faches. Der geschlechtergeschichtlichen Untersuchungsperspektive liegt die Annahme zugrunde, dass das Geschlechterverhältnis als zentrale strukturierende Wert- und Ordnungskategorie der Gesellschaft ebenso in den Wissenschaften und ihren Institutionen wirkt. Zwar wurden Frauen von Objekten des Wissens zunehmend zu Produzentinnen wissenschaftlichen Wissens, sie sind jedoch bis heute mit geschlechterspezifischen Ungleichheiten konfrontiert. Vorstellungen von Wissen(schaft) sind mit jenen über ‚Weiblichkeit‘ – und ‚Weißsein‘ – verknüpft. Meine Analyse des disziplinären Selbstverständnisses macht die Interdependenzen von Disziplin und Geschlecht auf zwei Ebenen sichtbar. Die innerdisziplinären Debatten enthielten erstens symbolische Repräsentationen von Geschlecht im Rahmen der fachlichen Imaginationen von einer ‚Nationalkultur‘. Diese Repräsentationen wirkten sich zweitens auf die Strukturen des Faches und die Arbeitsbedingungen der Amerikanistinnen aus: Wissensproduktion und reproduktion haben (ein) Geschlecht.

Anhand des Faches American Studies erläutere ich, wie Disziplingenese funktioniert, beispielhaft für ein geisteswissenschaftliches Wissensgebiet in den USA im 20. Jahrhundert. Ein besonderer Aspekt ist zudem die Untersuchung eines interdisziplinären Faches als Disziplin. Es geht hierbei um ein Fach, das sich, angeregt durch einzelne Vertreter/innen, vor allem über die Lehre institutionalisierte. Darüber hinaus interpretiere ich diese Entwicklungsprozesse als exemplarisch für das geschlechterungleiche Wissenschaftssystem. Die Geschlechterordnung der Wissenschaft wird in der Geschichte des Faches American Studies auf drei Ebenen deutlich: Frauen wurden als historische Akteurinnen marginalisiert, Geschlechterverhältnisse waren bisher kein Thema der Historiografie des Faches und fehlen in theoretischen Überlegungen zur Disziplingeschichte. Obwohl die Ansätze der Frauen- und Geschlechtergeschichte seit über vierzig Jahren die Geschichtswissenschaft inhaltlich, methodisch und theoretisch nachhaltig verändert haben, ist Geschlecht weiterhin keine Analysekategorie der Wissenschaftsgeschichte. Dies liegt in den methodischen Konzeptionen ebenso wie in den Fragestellungen der Fachgeschichtsschreibung begründet, die – trotz vieler produktiver Perspektiven in den letzten Jahren – Geschlechterverhältnisse nicht erforscht. Wenn im Zentrum der wenigen vorliegenden Studien anerkannte Amerikanisten, bekannte Hochschulen, erfolgreiche Themen und Methoden, Schulbildung und Netzwerke stehen, werden Frauen nicht in den Blick genommen, sodass Wissenschaft scheinbar ohne Geschlecht funktionierte.

Die Analyse des disziplinären Selbstverständnisses ist der Ausgangspunkt meiner Untersuchung, die die Entwicklung von American Studies als Disziplingenese beschreibt. Der Wissenschaftssoziologe Rudolf Stichweh definiert eine wissenschaftliche Disziplin als Forschungsgemeinschaft und Kommunikationszusammenhang.<sup>13</sup> Die – wechselseitig interagierenden – Faktoren bei der Herausbildung neuer Wissensgebiete sind interne intellektuelle und soziale Prozesse, externe intellektuelle Umstände, institutionelle Kontexte, ökonomische und politische Triebkräfte, soziale Einflüsse, wirtschaftliche Verhältnisse, politische Entwicklungen und Wissenschaftspolitik.<sup>14</sup> Diese wichtigen Aspekte werden hier um die Konzeption der Lehre, die Arbeitsbedingungen und das Selbstverständnis der Akteur/innen erweitert, da ihnen bei der Disziplingenese eine wichtige Rolle zukommt. Das von Martin Guntau und Hubert Laitko entwickelte Modell über Entstehung und Wesen wissenschaftlicher Disziplinen<sup>15</sup> verbinde ich mit einem epistemologischen, einem biografischen und einem geschlechtergeschichtlichen Zugriff.

Geschlecht als Kategorie der historischen Analyse definiert Joan W. Scott als konstitutives Element gesellschaftlicher Beziehungen, das auf wahrgenommenen Unterschieden zwischen Frauen und Männern gründet und über das Machtbeziehungen Bedeutung verliehen wird. Geschlecht beinhaltet nach Scott vier miteinander verbundene Elemente: kulturelle und symbolische Repräsentationen, normative Konzepte, politische und gesellschaftliche Institutionen sowie subjektive Identität.<sup>16</sup> Eine Disziplingeschichte, die Geschlecht als Analyse-kategorie verwendet, muss daher die bisherigen Fragestellungen der Fachgeschichte (und ihre Ausschlüsse) kritisch reflektieren. Auch epistemologische Zuschreibungen und Konstruktionen (wie in Konzepten von wissenschaftlichen Schulen oder Paradigmen) sind zu hinterfragen. Eine geschlechtertheoretisch fundierte Disziplingeschichte sollte folgende Parameter berücksichtigen:<sup>17</sup>

1. Amerikanistinnen müssen in die Fachgeschichte eingeschrieben werden. Diese biografische ‚Erinnerungsarbeit‘ am disziplinären Gedächtnis ist wichtig, jedoch für eine Geschlechtergeschichte nicht ausreichend.<sup>18</sup>

13 Stichweh, *Wissenschaftliche Disziplinen*, 241.

14 Lemaine u. a., *Emergence of New Disciplines*, 10, 13 f.

15 Vgl. Guntau/Laitko, *Entstehung wissenschaftlicher Disziplinen*.

16 Scott, *Gender*, 1067 f. Zu ihrer Auseinandersetzung mit der Kritik an dieser Definition vgl. Scott, *Millennial Fantasies*.

17 Vgl. auch Beaufays/Krais, *Doing Science – Doing Gender*; Greber, *Theoretische Grundüberlegungen*; Jordanova, *Gender and Historiography*.

18 Wie die Wissenschaftshistorikerin Monika Mommertz sehe ich die Verwendung der Kategorien ‚Mann‘ und ‚Frau‘ problematisch: „Wir untersuchen Menschen als ‚Frauen‘ nicht, weil wir immer schon wissen können, wie, ob und in welcher Weise historische Menschen ‚Frauen wie wir‘ oder eine irgendwie in sich homogene soziale Gruppe waren, sondern weil uns die historischen Prozesse interessieren, die Einteilungen und Hierarchisierungen nach Geschlecht hervorbrachten, welche wiederum nicht zuletzt die

2. Zu rekonstruieren ist die Geschlechterordnung des Faches auf der strukturellen, normativen, symbolischen und personellen Ebene.
3. Der Fokus auf die ‚berühmten‘ Protagonisten (und vereinzelt: Protagonistinnen) muss ergänzt werden um die Untersuchung verschiedener Statusgruppen und Akteur/innen in der Disziplin, da diese zum Beispiel über ihr Engagement in Studiengängen die Entwicklung der Fachdisziplin entscheidend beeinflussten.
4. Indem die Ansätze der Personen- und Institutionengeschichte mit der Untersuchung von Forschungsthemen und -methoden verbunden werden, geraten auch vermeintliche ‚Außenseiter‘ in den Blick.
5. Zentral sind die Kommunikationsbedingungen des Faches, das heißt Briefwechsel, Zeitschriften oder Konferenzen. Amerikanistinnen beteiligten sich beispielsweise auf regionaler Ebene in Fachverbänden.
6. Förderungsstrukturen und Ressourcen(-verteilung) beeinflussen das Geschlechterverhältnis eines Faches. Zu fragen ist nach Netzwerken in- und außerhalb des Faches, Mentor/innen und Stipendienvergabe.
7. American Studies sollte als Praxis untersucht werden, das heißt, neben der Hochschullehre und -forschung ist nach dem Transfer und der Umsetzung von American Studies in Schulen, Museen, Verlagen, im Journalismus, Militär usw. zu fragen.
8. Eine Geschlechter- und Disziplingeschichte ist auch als eine Geschichte der Männlichkeitskonstruktionen zu schreiben.<sup>19</sup> American Studies sollte in seinen spezifischen Bedingungen als homosoziales Gefüge diskutiert oder nach Vorstellungen von Wissenschaftlichkeit befragt werden.
9. Auf der symbolischen Ebene fragt geschlechtertheoretisch fundierte Disziplingeschichte nach Männlichkeits- und Weiblichkeitsvorstellungen in der Konzeption des Faches, wie sie sich in der Kanonbildung, in patrilinearen Narrativen der Fachgeschichtsschreibung oder in wissenschaftlichen Metaphern und Kategorien widerspiegelt.
10. Bisher fehlen intersektionale Zugriffe der Disziplingeschichtsschreibung, also die Verknüpfung verschiedener Analysekatogorien wie Geschlecht, Klasse, Rasse, Religion, Ethnizität, Alter oder regionale Herkunft. Auch in dieser Studie, und insbesondere in den institutionellen wie biografischen Fallstudien, geht es vor allem um weiße angloamerikanische Amerikanist/innen.<sup>20</sup>

einmal als ‚weiblich‘ gekennzeichneten Personen und Verhältnisse – oft im Zusammenspiel mit vielen anderen Differenzen – tendenziell als nicht geschichtsrelevant hervorbrachten.“ Mommertz, *Geschlecht als „tracer“*, 21.

19 Siehe dazu bspw. Schnicke, *Prinzipien der Entindividualisierung*.

20 Ich verwende die Begriffe ‚Schwarze‘ und ‚Weiße‘ ebenso wie Hinweise auf ‚ethnische‘ Kategorien als Konstruktionen des Rassismus und nicht als Bezeichnung biologisch klassifizierbarer Gruppen. Arndt/Hornscheidt, *Rassismus in Gesellschaft und Sprache*, 13.

## DAS HOCHSCHULSYSTEM DER USA

Die Geschlechterordnung des Faches American Studies stand in engem Zusammenhang mit Veränderungen der US-amerikanischen Hochschullandschaft. Bis zum Zweiten Weltkrieg unterschied sich die gesellschaftliche Bedeutung von Wissenschaft und Lehre in den USA erheblich von der der angesehenen deutschen Universitäten. Struktur und Organisation des Hochschulwesens in den USA führten zu einem diversifizierten System akademischer Ausbildung, das Frauen nicht nur als Studentinnen zuließ, sondern auch zu akademischen Berufen qualifizierte. Das breit gefächerte Hochschulwesen der USA entwickelte sich unsystematisch, diente unterschiedlichen Zielgruppen und Zwecken.<sup>21</sup> Im Folgenden werde ich die wesentlichen Entwicklungen des Hochschulwesens schematisiert – und im Hinblick auf die für diese Studie entscheidenden Aspekte – zusammenfassen.

Das Studium in den USA gliedert sich bis heute, vereinfacht gesagt, in zwei Stufen: Die *undergraduate*-Ausbildung, die mit der Gründung von Harvard College 1636 ihren Ausgang nahm. Zwar orientierte sich diese erste Stufe der postsekundären Ausbildung am englischen Modell, wurde jedoch in den USA anders gestaltet. Die *graduate studies* entwickelten sich als weiterführendes Studium ab dem 19. Jahrhundert. Die durch diese historische Entwicklung begründete Unterscheidung zwischen *college* und *school (university)* geht zurück auf den Zweck der Ausbildung, sei es ein allgemeinbildendes, berufsbildendes oder ein Promotionsstudium.

Ein Studium in den USA war und ist somit an sehr unterschiedlichen Bildungseinrichtungen möglich: Das College bietet vor allem *liberal arts and sciences* an, die mit dem Bachelor of Arts (BA; früher auch als AB abgekürzt) oder dem Bachelor of Science (BS) abgeschlossen werden. Da sich die *undergraduate*-Ausbildung als allgemeinbildend versteht, müssen Studierende zu meist Kurse in Sprachen, Literatur, Geschichte, Naturwissenschaften und Mathematik belegen. Zusätzlich wählen sie ein Hauptfach (*major*). Etwa um 1900 setzte sich landesweit ein einheitliches System der Leistungspunkte (*credits*) durch. Eine *university* umfasst in den USA neben einem College of Liberal Arts and Sciences auch die so genannte *graduate school* sowie die verschiedenen *professional schools* als Ausbildungseinrichtungen der Rechtswissenschaften, Medizin, Zahnmedizin, Musik, Ingenieurwissenschaften, Krankenpflege oder Pädagogik. Neben dem BA können Universitäten in den USA Abschlüsse wie den Master of Arts (MA, früher auch als AM abgekürzt), den Master of Science (MS), Master of Business Administration (MBA) sowie (teilweise) Dokortitel vergeben.

21 Stadtman, United States, 778. Für eine Übersicht über den Aufbau des Bildungswesens in den USA siehe Snyder/Dillow/Hoffman, Digest of Education, 9.

Das Bachelorstudium ist zumeist in vier Jahre gegliedert: Studienanfänger/innen heißen *freshman* (heute auch *first year*), im zweiten Jahr *sophomore*. Nach diesem müssen sich die Studierenden für ein Hauptfach entscheiden. Es folgt das *junior year* und die Abschlussklasse als *senior*. Die Mehrheit der Studierenden in den USA war und ist als *undergraduate* eingeschrieben. Als fortgeschrittener Hochschulabschluss zwischen BA und Promotion wird der MA vorwiegend nach ein oder zwei Jahren *graduate studies* erreicht. Der Ph.D.<sup>22</sup> wird in den USA seit den 1860er Jahren verliehen und gilt zumeist als Import aus dem deutschsprachigen Universitätssystem.<sup>23</sup> Der Dokortitel wurde nach der Wende zum 20. Jahrhundert zur Voraussetzung, an einer Hochschule zu lehren. Das City College of New York (CCNY) legte zum Beispiel 1904 fest, dass alle (neu eingestellten) Professor/innen promoviert sein mussten.<sup>24</sup>

Die Hierarchie des akademischen Lehrkörpers in den USA gestaltet sich folgendermaßen: Als *teaching assistant* (während der Promotionsphase) oder *instructor* beginnen Nachwuchswissenschaftler/innen die Lehre. Nach der Promotion können sie *assistant professor* werden, bevor sie als *associate professor* eine Anstellung auf Lebenszeit (*tenure*) erhalten. Der Titel *professor* ist der höchste akademische Dienstgrad.

Die große Vielfalt des Bildungswesens in den USA beeinflusste die Disziplinentwicklung der American Studies sowie die Arbeitsbedingungen der Fachvertreter/innen. Da Colleges und Universitäten in den USA aus sehr unterschiedlichen Traditionen und Kontexten – regional, konfessionell, staatlich, privat – entstanden, stelle ich die wichtigsten Modelle kurz vor. Generell liegt die Amtsgewalt aller Hochschulen bei einem Verwaltungsrat, der sowohl die Präsidentin/den Präsidenten als auch wesentliche Leitungspositionen besetzt. Die Hochschulen gliedern sich seit den 1890er Jahren in Fachbereiche (*departments*), die an großen Einrichtungen teilweise in Colleges oder *schools* zusammengefasst sind.

Die privaten Einrichtungen, die zunächst an der Ostküste gegründet wurden, werden häufig unter dem Begriff *ivy league* zusammengefasst (darunter die Universitäten Harvard, Yale, Columbia, Princeton und die University of Pennsylvania).<sup>25</sup> Viele der frühen Colleges gehörten zu einer bestimmten

22 Neben dem Ph.D. gibt es u. a. folgende Dokortitel: M.D. (Doctor of Medicine), Sc.D. (Doctor of Science), J.D. (Juris Doctor), Th.D. (Doctor of Theology). Früher wurde z. B. auch der Litt.D. (Doctor of Letters) verliehen.

23 Die Gründung der Johns Hopkins University 1876 wird allgemein als Ausgangspunkt der an das deutsche Modell angelehnten Graduiertenausbildung gesehen. Hierzu kritisch Ash, Bachelor of What?

24 Rudolph: American College, 1965, 396. Vgl. auch Lingelbach, Klio macht Karriere, 745.

25 In Anlehnung daran schlossen sich die bekanntesten *women's colleges* von der Ostküste – Barnard, Bryn Mawr, Mount Holyoke, Radcliffe, Smith, Vassar und Wellesley – 1926 zu den so genannten Seven Sisters Colleges zusammen.

Glaubensgemeinschaft und waren bis weit in das 20. Jahrhundert hinein nur Männern zugänglich. Die privaten Hochschulen finanzierten sich bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts fast ausschließlich über Studiengebühren, Spenden und Schenkungen. Sie sind daher (zum Teil noch immer) unabhängig von staatlicher Kontrolle, unterliegen aber durch Forschungsförderung und ähnliche finanzielle Zuwendungen trotzdem staatlichem Einfluss.

Ein Jahrzehnt nach Staatsbildung der USA wurden die ersten öffentlichen Hochschulen gegründet, u. a. die University of Georgia (1785) und die University of North Carolina (1795), aber erst mit dem Morrill Act von 1862 wurde der Ausbau des staatlichen Bildungswesens entscheidend gefördert. Dieses während des Bürgerkrieges erlassene Gesetz der so genannten *land grant colleges* veränderte das US-Hochschulwesen nachhaltig, denn durch den Morrill Act konnten die Bundesstaaten öffentliches Land verkaufen und den Erlös zur Gründung von Hochschulen nutzen.<sup>26</sup> Diese waren zumeist technisch und landwirtschaftlich ausgerichtet; in Folge des Gesetzes entstanden siebzig *agricultural and mechanical arts colleges*. Der soziale Impetus der *land grant*-Bestimmungen lag darin, einer möglichst breiten Schicht von Männern und Frauen eine weiterführende (Aus-) Bildung nach dem Schulabschluss zu ermöglichen. Die durch den Morrill Act gegründeten Hochschulen waren koedukativ und besonders für das gering ausgebaute weiterführende Bildungssystem im Westen und Mittleren Westen der USA von Bedeutung. Generell erhielten und erhalten öffentliche Hochschulen ihre Mittel durch Studiengebühren, vom (Bundes-) Staat und durch private Spenden.

Weitere Differenzierungen innerhalb der privaten wie auch der staatlichen Hochschulen ergeben sich aus der Zielgruppe der Studierenden: Neben koedukativen Einrichtungen gibt es seedukative, also getrennt-geschlechtliche, Hochschulen.<sup>27</sup> Darüber hinaus existieren Historically Black Colleges and Universities. Der zweite Morrill Act bestimmte 1890 zudem, dass mit den Erträgen aus Landverkäufen auch die Bildung von Afroamerikaner/innen zu finanzieren sei. Diese Vorgabe wurde vorwiegend durch segregierte, weniger prestigeträchtige Einrichtungen realisiert. In dieser Zeit manifestierte sich die Rassentrennung mit der Doktrin *separate but equal* (Entscheidung „Plessy v. Ferguson“ des Obersten Bundesgerichtes 1896) sowie durch die so genannten Jim Crow-Gesetze, sodass Afroamerikaner/innen die meisten der wenigen so-

26 Die Bundesstaaten hatten dabei die Möglichkeit, bestehende Bildungseinrichtungen zu staatlichen umzuwandeln oder neue Hochschulen zu eröffnen. Zu diesem Zeitpunkt war die territoriale Entwicklung der USA noch nicht abgeschlossen: 1862 wurde mit dem Homestead Act die Landverteilung in den westlichen Regionen der heutigen USA geregelt, 1869 der Bau der transkontinentalen Eisenbahn beendet.

27 Um 1900 waren von den knapp 1.000 US-Hochschulen über 71 Prozent koedukativ; Stadtman: United States, 1992, 779. Heute gibt es nach Angaben des National Center for Education Statistics unter rund 4.500 Einrichtungen 71 Hochschulen nur für Männer und 51 nur für Frauen, siehe: <http://nces.ed.gov/collegenavigator> (13.9.2012).

zialen, wirtschaftlichen und politischen Vorteile, die sie gerade erkämpft hatten, wieder verloren.

Seit Mitte des 20. Jahrhunderts spielt als zusätzliches Merkmal des Hochschulwesens die Ausrichtung auf Forschung eine große Rolle. Zwar differenzierte die *Carnegie Classification of Institutions of Higher Education* erstmals 1973 die US-amerikanischen Hochschulen in *research universities*, *doctorate-granting universities*, *comprehensive universities and colleges*, *liberal arts colleges* und andere,<sup>28</sup> aber die Unterscheidung in Forschungsuniversitäten und Hochschulen, an denen vor allem gelehrt wurde, hatte bereits seit den 1920er Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen.<sup>29</sup> Verallgemeinert lassen sich diese Kategorien folgendermaßen beschreiben: *Research universities* und *doctorate-granting universities* bieten alle Studienniveaus an, die *research universities* zeichnen sich jedoch durch ihren Fokus auf Forschung und durch die hohen Fördersummen, die sie erhalten, aus. Ihre Entstehung war durch die staatliche Forschungsförderung seit den 1940er Jahren mit bedingt. Der Ausbau, insbesondere auch der *graduate*-Ausbildung, wurde in den 1960er und – verlangsamt – in den 1970er Jahren fortgesetzt. An *comprehensive universities and colleges* erhalten Studierende BA- und MA-Abschlüsse, während *liberal arts colleges* nur eine BA-Ausbildung anbieten. Im Herbst 2012 studierten in den USA über 21 Millionen Menschen an mehr als 4.500 Einrichtungen.

Die Erweiterung des Hochschulwesens lässt sich sowohl am Zuwachs der Hochschulen als auch an dem des Lehrkörpers erkennen. Die US-Bevölkerung wuchs ebenso stetig wie die Zahl der Hochschulen und Hochschullehrerinnen: 1870 gab es vierzig Millionen Einwohner/innen in den USA, 563 Hochschulen und 5.553 Hochschullehrer/innen, 1920 bei 105 Millionen Einwohner/innen über 1.000 Hochschulen mit 48.600 Hochschullehrer/innen. Davon waren 1870 12 Prozent Frauen, nach dem Ersten Weltkrieg 26 Prozent, sodass der Anteil von Frauen unter den Hochschullehrenden etwa dem jeweiligen Anteil von Frauen auf dem Arbeitsmarkt entsprach.<sup>30</sup> Gleichzeitig nahm der Anteil der *instructors* zu (1908 machten sie ein Drittel des Lehrpersonals

28 Diese Kategorien wurden seit 1994 verändert und 2005 durch ein neues Klassifikationssystem ersetzt. Siehe: The Carnegie Classification of Institutions of Higher Education, unter: <http://classifications.carnegiefoundation.org> (13.9.2012).

29 Schon 1900 hatten sich 14 führende Universitäten in der Association of American Universities zusammengefunden (die Universitäten Clark, Cornell, Columbia, Harvard, Johns Hopkins, Princeton, Stanford, Yale, die Catholic University sowie die Universitäten von Chicago, Pennsylvania, Wisconsin, Michigan und California). Heute umfasst der Verband 59 führende Forschungsuniversitäten. Siehe: About AAU, unter: [www.aau.edu](http://www.aau.edu) (13.9.2012).

30 Sellar, *United States*, 528f. Der Frauenanteil am Arbeitsmarkt lag 1890 bei rund 19 Prozent, 1900 bei 21 Prozent, 1920 bei 24 Prozent, wobei doppelt so viele schwarze wie weiße Frauen arbeiteten (bzw. arbeiten mussten); Eisenmann, *Higher Education*, 21 f. Bevölkerungszahlen nach Brinkley, *Unfinished Nation*, A-33.

aus), während der der Ordinarie sank (bis 1908 auf ein Fünftel des Lehrpersonals).<sup>31</sup> 1954 ergab eine Umfrage der Research Division of the National Education Association unter 623 Hochschulen, dass von insgesamt 70.646 Lehrenden 26,8 Prozent als *full professors*, 21,8 Prozent als *associate professors*, 30,4 Prozent als *assistant professors* und 21 Prozent als *instructors* arbeiteten.<sup>32</sup>

Laut Christopher J. Lucas studierten 1870 weniger als 2 Prozent der 18- bis 21-jährigen Bevölkerung; 1900 4 Prozent; das waren 238.000 Studierende im postsekundären Bildungsbereich. In den 1920er Jahren studierten 8 Prozent, in den 1930er Jahren 12 Prozent und um 1940 schon 18 Prozent dieser Altersgruppe.<sup>33</sup> 1930 waren in den USA über eine Million Menschen an 1.409 Einrichtungen immatrikuliert,<sup>34</sup> zu etwa gleichen Teilen an öffentlichen und privaten Hochschulen. In den 1920er Jahren öffneten sich die Bildungseinrichtungen verstärkt bisher ausgeschlossenen Gruppen von Studierenden, wie Menschen jüdischer Herkunft (wobei viele Hochschulen deren Zahl beschränkten), Afroamerikaner/innen (die vor allem an Einrichtungen für Schwarze studierten) und den Kindern von Einwanderern (die besonders die staatlichen Hochschulen besuchten).

Die steigenden Studierendenzahlen an staatlichen Hochschulen in den 1920er Jahren und die neuen Curricula für *liberal arts* an privaten Colleges führten zur Entwicklung eines alternativen BA-Studiums, das in zwei (oder drei) statt in vier Jahren abgeschlossen werden sollte. Dieses Programm wurde in den *community colleges* (zunächst unter der Bezeichnung *junior colleges*) realisiert, um mehr Menschen einen Hochschulabschluss zu ermöglichen. Die University of Minnesota beispielsweise verknüpfte die Möglichkeit einer Hochschulbildung für Menschen ohne reguläre Zulassungsvoraussetzungen mit der General Education. Hinter dem dort 1932 eröffneten General College, an dem auch weniger qualifizierte Studierende in einem Zweijahresprogramm weiterführenden Unterricht erhielten, stand die Idee einer demokratischen Ausbildung. Außerdem reagierte die Universität mit diesem Experiment auf die hohen Zahlen von Studierenden, die ihr BA-Studium abbrachen. 1939 studierten am General College 1.100 Männer und Frauen, 1960 knapp 2.500.<sup>35</sup> Während des Zweiten Weltkrieges sollte zudem die Studienzeit verkürzt werden, um den Nachwuchs schneller auszubilden, der nun Militärdienst leisten musste. Neben den *community colleges* gelang die Verkürzung des Studiums an vielen Hochschulen über die Einführung eines weiteren Semesters während des Studienjahres, durch die Möglichkeit der Immatrikulation zum Februar (wie am Barnard College) und/oder durch herabge-

31 Wagoner/Kellams, Professoriate, 1681.

32 Pollard, Women on Faculties, 36.

33 Lucas, American Higher Education, 204.

34 Bledstein, Culture of Professionalism, 313.

35 Lehmborg/Pflaum, University of Minnesota, 44; Rudolph, American College, 478.

setzte Leistungsanforderungen. Zunächst als Schritt auf dem Weg zu renommierten Bildungseinrichtungen konzipiert, entwickelten sich die *community colleges* zunehmend zu Institutionen, an denen Studierende mit begrenzten finanziellen Mitteln ihren (einzigen) Abschluss erwarben.<sup>36</sup> Statt in den vierjährigen Colleges ist heutzutage ein großer Teil der Studierenden (zunächst) an *community colleges* eingeschrieben und beendet dort ein zweijähriges, oft berufsbildendes Studium mit einem Associate of Arts (AA).

Zwischen 1938 und 1948 verdoppelten sich die Studierendenzahlen, auch weil auf der Grundlage des Servicemen's Readjustment Act vom Juni 1944, der so genannten G.I. Bill, über zwei Millionen Männer und Frauen nach Kriegsende ein Studium auf Staatskosten aufnahmen;<sup>37</sup> allerdings benachteiligte das Gesetz Frauen und viele Afroamerikaner/innen. Ende der 1950er Jahre gab es über 2.000 Colleges und Universitäten mit 3,5 Millionen Studierenden in den USA bei fast 180 Millionen Einwohner/innen.<sup>38</sup> Die G.I. Bill brachte allen US-Hochschulen finanzielle Vorteile, da die Veteran's Administration einen Großteil der Studiengebühren übernahm. Roger L. Geiger sieht in dieser Maßnahme positive Sozialpolitik, aber benennt auch die schon zeitgenössisch beklagten Auswirkungen dieses größten bundesstaatlichen Stipendienprogramms: Die Colleges und Universitäten der USA waren überfüllt und weiteten ihre Studienangebote deshalb auf das ganze Jahr aus. Hieraus resultierte eine entsprechend höhere Arbeitsbelastung für Lehrende (und Studierende).<sup>39</sup>

Die 1940er und 1950er Jahre waren geprägt von der Ausdifferenzierung der Hochschullandschaft und der Zunahme an Forschungsförderung. Außerdem ist in den 1950er Jahren eine erhebliche Steigerung wie auch die Diversifizierung der Studierendenschaft zu verzeichnen. Zwar lag beispielsweise die Zahl der schwarzen Studierenden bis Ende der 1960er Jahre weiterhin bei 6 Prozent und damit sehr niedrig, aber die Aufhebung der Rassentrennung führte zu gestiegenen absoluten Zahlen von Afroamerikaner/innen an den bisher überwiegend weißen Colleges und Universitäten.<sup>40</sup>

Den qualitativen und quantitativen Ausbau des Hochschulwesens in der Nachkriegszeit bezeichnet Geiger als eine staatlich dominierte Forschungsökonomie, die unterschiedliche Strukturen zur Folge hatte. Während bis in die 1920er Jahre die Hochschullehre die Wissenschaftslandschaft bestimmte, wurden seit den 1930er Jahren zunehmend einzelne Forschungsprojekte inner- wie außerhalb der Hochschulen unterstützt. Nach dem Zweiten Weltkrieg fand Großforschung an eigens eröffneten Zentren und Instituten statt, die vom

36 Lucas, *American Higher Education*, 219 ff.

37 Die Regelung diente vor allem dazu, hohe Arbeitslosenzahlen nach Kriegsende zu vermeiden. Siehe Graves, *G.I. Bill*, 163.

38 Miller, *Women in University Teaching*, 152.

39 Geiger, *Research and Relevant Knowledge*, 41.

40 Lucas, *American Higher Education*, 241 f.

Staat und/oder Drittmittelgebern gefördert wurde. Um Grundlagenforschung zu unterstützen, eine nationale Wissenschaftspolitik zu entwickeln und internationale Kooperationen voranzutreiben, wurde 1950 die National Science Foundation gegründet.<sup>41</sup> Der im Oktober 1957 durch den erfolgreichen sowjetischen Satelliten ausgelöste so genannte Sputnik-Schock führte sowohl zur Schaffung der National Aeronautics and Space Administration (NASA) als auch zum National Defense Education Act, über den Studienkredite und Stipendien vergeben sowie Sprachenstudium und Area Studies gefördert wurden. Wissenschaft und Forschung wurden in den Folgejahren erheblich ausgebaut und waren damit noch stärker vom Staat abhängig.<sup>42</sup> Diese ‚Nationalisierung‘ der Forschung etablierte, wie Thomas Bender argumentiert, die *research university* als Exzellenzmodell und führte zu beschleunigter Professionalisierung des Berufs Hochschullehrer/in.<sup>43</sup>

In dieser Zeit erhielten Universitäten erhebliche finanzielle Mittel aus privater und öffentlicher Hand, so stiegen zwischen 1950 und 1970 die jährlichen Regierungsausgaben für höhere Bildung von \$2,2 auf \$23,4 Milliarden.<sup>44</sup> Unter den privaten Geldgebern traten besonders die Ford Foundation, die Rockefeller Foundation und die Carnegie Corporation hervor. Sie unterstützten vor allem die Bereiche Gesundheit, Sozialwissenschaften, Verhaltenspsychologie und suchten das Wissenschaftssystem durch die Förderung von Nachwuchswissenschaftler/innen, von Fachverbänden und Bibliotheken zu stärken.<sup>45</sup> Gleichwohl wurden nicht nur die Natur- und Sozialwissenschaften, sondern auch die Geisteswissenschaften gefördert, unter anderem durch die Gründung des National Endowment for the Arts and Humanities. Durch den Ausbau des Hochschulwesens entwickelte sich die US-amerikanische Universität in den 1960er Jahren, so Clark Kerrs berühmtes Diktum, zur *multiversity*, in der Spitzenforschung und Massenbildung verbunden waren. Mitchell G. Ash beschreibt die Hochschulentwicklung der Nachkriegszeit als Revolution, die in der Erfahrung des Zweiten Weltkrieges begründet sei. Zum einen nahm der Staat seine Rolle als Forschungsförderungsinstanz wahr, zum anderen erhielten breite Schichten Zugang zu Hochschulbildung. Mehr als die Hälfte eines Schuljahrgangs begann ein Studium; die US-Hochschulen waren spätestens seit den 1950er Jahren Massenuniversitäten. Beide Faktoren führten nach 1945 zu einem Strukturwandel im Verhältnis von Forschung und Lehre.

Die beschriebenen Veränderungen wirkten sich auf die geschlechterspezifischen Bedingungen des wissenschaftlichen Feldes aus. Studentinnen konnten in den USA seit Mitte des 19. Jahrhunderts private oder staatliche koedu-

41 Geiger, *Research and Relevant Knowledge*, 48 f., 158 ff.

42 Ebd., 165 ff.

43 Bender, *Politics, Intellect*, 6.

44 Ebd., 1.

45 Geiger, *Research and Relevant Knowledge*, 93.

kative Hochschulen sowie eine Vielzahl unterschiedlicher *women's colleges* besuchen, wobei größtenteils weiße, protestantische Frauen aus der Mittelschicht von der Ostküste überhaupt studierten. Nichtsdestotrotz wurde in dieser Zeit über die Befähigung von Frauen zur Wissenschaft diskutiert, die ihnen von Gegnern des so genannten Frauenstudiums entweder aus biologischen oder aus moralischen Gründen abgesprochen wurde. Zudem führten die gesellschaftlichen Diskurse um die Probleme der rapiden Urbanisierung und Industrialisierung um die Jahrhundertwende zu einer Redefinition der Geschlechterrollen. Frauen wurde die Aufgabe zugesprochen, Familie und Staat zu schützen, sich für sozialen Fortschritt und die Erhaltung der (US-amerikanischen) Kultur zu engagieren.<sup>46</sup> Diese Betonung der Häuslichkeit führte unter anderem zu einem geschlechtergetrennten Campus, auf dem Frauen als Studentinnen ihren Platz finden konnten, ihnen jedoch bestimmte Bereiche vorbehalten bleiben sollten.

1880 konnten Frauen sich an einem Drittel der Colleges in den USA immatrikulieren, um 1900 waren fast zwei Drittel koedukativ.<sup>47</sup> Einige staatliche Universitäten ließen Frauen jedoch nicht zu (beziehungsweise unterrichteten nach Geschlechtern getrennt oder unterhielten eigene *women's colleges*). Hierbei gab es regionale Unterschiede: Während die Einrichtungen in den westlichen Bundesstaaten zumeist koedukativ waren, wurde an den staatlichen Hochschulen im Nordosten und im Süden eher geschlechtergetrennt unterrichtet.<sup>48</sup> Auch an zahlreichen prestigeträchtigen Privatuniversitäten konnten sich Studentinnen nicht regulär einschreiben, denn diese waren im Allgemeinen rein männliche Institutionen. Viele der anerkannten privaten Universitäten nahmen erst nach dem Zweiten Weltkrieg Studentinnen auf; die Universitäten Princeton, Yale, Harvard und Columbia ab Ende der 1960er Jahre. In geringer Zahl haben Frauen an diesen Institutionen jedoch schon vor der formalen Zulassung promoviert und gelehrt.<sup>49</sup> Häufig assoziierten oder gründeten die Eliteuniversitäten eine Frauenhochschule, die als *coordinate college* angegliedert wurde und Frauen auf diese Weise die Promotion ermöglichte, so zum Beispiel das Radcliffe College an der Harvard University, das Barnard College an der Columbia University oder das Pembroke College an der Brown University.

1870 lag der Anteil von Studentinnen bei 21 Prozent, 1900 bei fast 37 Prozent, 1920 bei über 47 Prozent, sank danach aber bis zur Mitte der 1950er Jahre.<sup>50</sup> Ähnlich entwickelte sich der Frauenanteil in der *graduate*-Ausbil-

46 Vgl. Rosenberg, *Academic Prism*.

47 Rudolph, *American College*, 322.

48 Thelin, *American Higher Education*, 97.

49 Die Universitäten Harvard und Yale stellten in den 1910er und 1920er Jahren die ersten Dozentinnen ein, deren Zahl jedoch von zunächst 8 Prozent bis 1970 auf 2 Prozent sank. Clifford, *Lone Voyagers (Introduction)*, 32.

50 Newcomer, *Higher Education*, 46.

derung: 1929 waren von den 47.255 *graduate*-Studierenden in den USA 38 Prozent Frauen. Ihr Anteil fiel bis 1949 auf 27 Prozent – bei der wesentlich höheren Zahl von 237.572 *graduate*-Studierenden. Erst 1970 erreichte der Frauenanteil wieder 39 Prozent.<sup>51</sup> Die ersten weißen Frauen promovierten in den 1870er Jahren,<sup>52</sup> die ersten Afroamerikanerinnen erhielten 1921 einen Dokortitel. Bis 1900 hatten 228 Frauen in den USA promoviert (und 2.372 Männer).<sup>53</sup> In den 1920er Jahren erwarben die meisten Frauen ihre Dokortitel an der Frauenhochschule Bryn Mawr, den koedukativen Universitäten Chicago und Cornell, aber auch an den Universitäten Columbia, Pennsylvania und Yale, die zwar keine Frauen zum Studium zuließen, aber durch die zugeordneten *women's colleges* die Promotion ermöglichten.<sup>54</sup> Da Frauen vor allem als Lehrerinnen arbeiten konnten, belegten viele Studentinnen sprach- und literaturwissenschaftliche Fächer, Geschichte und Sozialwissenschaften. Mitte der 1920er Jahre promovierten US-Amerikanerinnen bevorzugt in den Fächern Englisch und Psychologie.<sup>55</sup> Diese Disziplinen, insbesondere die *liberal arts*, galten daher im akademischen und gesellschaftlichen Diskurs zunehmend als ‚weiblich‘. Die Ausbildung der Schullehrer/innen in den USA fand an den staatlichen Hochschulen statt, wodurch die Bundesstaaten gleichzeitig die Standards für die Schulbildung festlegen konnten.<sup>56</sup>

Obwohl (in absoluten Zahlen) mehr Frauen als je zuvor studierten, sank ihr relativer Anteil: 1942 waren von 1,4 Millionen Studierenden 585.000 Frauen (41,6 Prozent), zehn Jahre später von 2,15 Millionen Studierenden 761.190 Frauen (35,4 Prozent). Diese Entwicklung war durch die tiefgreifenden Veränderungen des Hochschulsystems in den 1940er und 1950er Jahren mitbedingt. Zudem studierten – gemessen am Bevölkerungsanteil – weniger schwarze als weiße Frauen (und Männer): 1940 hatten 5,8 Prozent der weißen männlichen Bevölkerung, 4,0 Prozent der weißen weiblichen Bevölkerung, 1,4 Prozent schwarzen männlichen Bevölkerung und 1,2 Prozent schwarzen weiblichen Bevölkerung vier oder mehr Jahre studiert. 1960 waren diese Anteile gestiegen auf 10,3 Prozent der weißen männlichen Bevölkerung, 6,0 Prozent der weißen weiblichen Bevölkerung, 3,5 Prozent der schwarzen männlichen Bevölkerung und 3,6 Prozent der schwarzen weiblichen Bevölkerung.<sup>57</sup> Die Zahl der Studienabschlüsse von Frauen entwickelte sich ähnlich: 1947

51 Touchton/Davis/Makosky, Fact Book, 187.

52 Es ist unklar, welche Frau wann und wo die erste Promotion erreichte. Ab Mitte der 1870er Jahre verliehen Cornell, Syracuse, Boston University und die University of Pennsylvania Dokortitel an Frauen; die Johns Hopkins University erstmals 1907. Wagoner/Kellams, Professoriate, 1683.

53 Ebd.

54 Hutchinson, Women and the Ph.D., 22.

55 Ebd., 23.

56 Rudolph, American College, 361.

57 Zusammengestellt nach: Eisenmann, Higher Education, 45, 56f.

wurden 35 Prozent der Bachelor-, 32 Prozent der Master- und 12 Prozent der Dokortitel an Frauen vergeben. Zwei Jahre später waren diese Anteile auf 24 Prozent (BA), 29 Prozent (MA) und 10 Prozent (Promotion) gesunken und stiegen erst wieder ab Mitte der 1950er Jahre. Dabei erhielten 1950 ein Fünftel aller Promovendinnen in den USA ihren Dokortitel im Bereich Englisch, gefolgt von Erziehungswissenschaft (*education*) und Psychologie – eine kaum veränderte Fächerverteilung im Vergleich zu den 1920er Jahren.

Ähnlich verlief die Entwicklung des Frauenanteils am akademischen Lehrpersonal, der regional außerdem unterschiedlich war. Zwischen 1920 und 1946 war landesweit rund ein Drittel der Hochschullehrerschaft weiblich – eine so hohe Quote wurde erst vier Jahrzehnte später wieder erreicht.<sup>58</sup> 1955 ergab eine Studie der National Education Association, dass das Lehrpersonal der US-Hochschulen insgesamt zu 21,8 Prozent weiblich war, ihr Anteil an den privaten Universitäten jedoch nur bei 13 Prozent, an den öffentlichen Universitäten nur bei 16 Prozent lag.<sup>59</sup> Frauen waren vor allem in den Bereichen Hauswirtschaftslehre (*home economics*), Fremdsprachen, Englisch, Gesundheitswesen und Sport tätig.<sup>60</sup>

Nachdem die Zahl der Studierenden insgesamt und der Frauenanteil bis zum Zweiten Weltkrieg kontinuierlich gestiegen waren, veränderte sich die amerikanische Hochschullandschaft durch die umfangreiche Forschungsförderung im heißen und anschließend im Kalten Krieg. Die Entwicklung von *research universities* führte zu einem erheblichen Zuwachs an Studierenden, Lehrenden und Forschungsprojekten. Außerdem gingen damit höhere Gehälter und soziales Prestige einher, was sich für Akademikerinnen negativ auswirkte. Der akademische Arbeitsmarkt in den USA verschlechterte sich für Frauen außerdem aus zwei weiteren Gründen. Zum einen nahm die Zahl der *women's colleges* ab und die verbliebenen stellten weniger Dozentinnen ein, wodurch die hauptsächlichen Arbeitgeber von Hochschullehrerinnen entfielen. Akademikerinnen, die zuvor zumindest in geringer Anzahl an renommierten Universitäten unterrichtet und geforscht hatten, wurden in der Nachkriegszeit an Institutionen mit niedrigerem Status zurückgedrängt. Zum anderen wurde in den 1930er Jahren eine neue Berufungspolitik durchgesetzt, die *tenure*. Diese Anstellung auf Lebenszeit musste nun nach spätestens sieben Jahren erreicht werden, wobei Forschungsaktivitäten und Publikationen entscheidend waren. Das Brooklyn College zum Beispiel legte 1939 den Status und die Beförderung des Lehrpersonals folgendermaßen fest: Nach fünfmaligen Gehaltserhöhungen als *instructor* und dem Erhalt des Doktorgrades war

58 Pollard, *Women on Faculties*, 188; Touchton/Davis/Makosky, *Fact Book*, 83, 190, 222. Seit der Jahrhundertwende nahm der relative Anteil von Frauen auf dem Arbeitsmarkt ebenso zu wie in absoluten Zahlen: 1930 arbeiteten 10,4 Millionen Mädchen und Frauen (über 14 Jahren), 1950 16,5 Millionen. Eisenmann (Hg.), *Historical Dictionary*, 21.

59 Eisenmann, *Higher Education*, 69.

60 Clifford, *Lone Voyagers* (Introduction), 1–9.

die Beförderung zum *assistant professor* möglich. Von dieser Position aus konnte die Entfristung (*tenure*) erreicht werden, wobei Forschungsarbeit und Mitgliedschaft in wissenschaftlichen Vereinigungen vorausgesetzt wurden. Der Aufstieg zum *associate professor* war Personen vorbehalten, die sich in Lehre und Forschung besonders auszeichneten.<sup>61</sup>

Da Frauen größtenteils als Hochschullehrerinnen an Colleges, nicht an Universitäten beschäftigt waren, forschten und publizierten sie durchschnittlich weniger. Die *tenure*-Regelung, die die unsicheren Positionen der Nachwuchswissenschaftler/innen verbessern sollte, wirkte sich für Frauen oft nachteilig aus, hatten sie doch meistens rangniedere Stellen inne und wurden daher seltener befördert. Das System führte folglich dazu, dass bei mittlerweile fast gleich großem Anteil an Promotionen deutlich weniger Frauen als Männer eine akademische Festanstellung erhielten.<sup>62</sup> Akademikerinnen profitierten in den späten 1950er und frühen 1960er Jahre nicht von steigenden Studierendenzahlen. Zwar hatten mehr Frauen (47 Prozent) als Männer (43 Prozent) ihren Dokortitel an einer der zwölf bedeutendsten Universitäten der USA erworben. Trotzdem arbeiteten Frauen mehrheitlich nicht an den angesehenen Hochschulen, sondern an den wenig prestigeträchtigen *teachers' colleges* und *junior colleges*.<sup>63</sup> 1960 waren unter dem Lehrpersonal der zwanzig führenden Universitäten bloß 4,7 Prozent Professorinnen (im Fach Geschichte nur 2,5 Prozent, im Bereich Englisch und Literatur 3,1 Prozent).<sup>64</sup> Sie verdienten zu dieser Zeit rund 20 Prozent weniger als ihre männlichen Kollegen.<sup>65</sup> Durch die niedrigeren Positionen und das geringere Gehalt erhielten Akademikerinnen auch eine kleinere Rente.

Vor diesem Hintergrund der Entwicklung und der Geschlechterverhältnisse des Hochschulwesens ist die Disziplinengese der American Studies zu sehen. Ähnlich wie in der Anglistik und Geschichtswissenschaft studierten und promovierten Frauen im neuen Fach American Studies, im Vergleich zu ihren Kollegen gelang es jedoch sehr viel weniger Nachwuchswissenschaftlerinnen, sich über Lehre und Forschung in der Disziplin zu etablieren oder eine volle Professur zu erhalten.<sup>66</sup>

61 „By-Laws of the Board of Higher Education Governing the Professorship, the Assistant Professorship, and the Instructorship“ (Durchschlag), 1939/40, in: Brooklyn College (BC), Human Resource Services, Folder: Heffernan, Miriam. Die Bezeichnungen von Archivkartons und -ordnern folgen den dort angegebenen Titeln.

62 Astin/Bayer, *Sex Discrimination in Academe*, 105. Diese Angaben beziehen sich auf die 1960er Jahre.

63 Bernard, *Academic Women*, 85 ff.

64 Parrish, *Women in Top Level Teaching*, 102.

65 Borchers, *Faculty Women*, 68 f. Das durchschnittliche Jahreseinkommen eines Professors lag demnach zwischen \$9.000 und \$9.500, das einer Professorin zwischen \$7.500 und \$8.000.

66 Vgl. auch Harders, *Disziplin(ierung) und Geschlecht*.

## KONTEXTE: GENERAL EDUCATION UND AREA STUDIES

Zwei weitere Faktoren, die American Studies entscheidend beeinflusst haben, sind in den Debatten um General Education und in der Etablierung der Area Studies zu sehen. Als viel diskutierter Ansatz der Hochschulreform war das Konzept der General Education eine Reaktion auf die zunehmende Spezialisierung geisteswissenschaftlicher Fächer. Vorläufer sind schon in der *progressive era* auszumachen, als Hochschulen, besonders staatliche, vermehrt ‚nützliche‘ Kurse anboten, die häufig über so genannte *extensions* realisiert wurden. Über eine angegliederte Einrichtung etablierten Colleges und Universitäten Weiter- und Erwachsenenbildung beziehungsweise Kurse für Menschen ohne Hochschulzugangsberechtigung.<sup>67</sup> In den Bildungsdebatten der USA seit Beginn des 20. Jahrhunderts gewann die Idee der General Education als Allgemeinbildung an Einfluss. In dieser Zeit spielte außerdem die philosophische Richtung des Pragmatismus eine große Rolle. Insbesondere John Dewey war mit seinen Überlegungen zur demokratischen Erziehung für Reformdiskussionen um Schul- und Hochschulbildung einflussreich. Er ging davon aus, dass Bildung sich nach den spezifischen Bedürfnissen der Studierenden richten sollte und ein wesentlicher Bestandteil einer demokratischen Gesellschaft sei. Junge Menschen sollten während ihres Studiums lernen, wie Demokratie funktioniert.

Die Verfechter/innen der General Education verstanden dieses Konzept als Antwort auf verschiedene Probleme der Hochschulbildung, wie der fehlenden nationalen Einheit und der zunehmenden Forderung nach Berufsausbildung. General Education wandte sich gegen Spezialisierung und den konstatierten mangelnden Zusammenhalt der *undergraduate*-Bildung und propagierte stattdessen Freiheit, Wertevermittlung sowie Charakterbildung (*cultivation* versus *vocational training*). Im Rahmen der General Education sollten BA-Studierende Sprache, Literatur, Geschichte, Mathematik und Grundlagen der Naturwissenschaften erlernen, das heißt, es ging nicht um eine umfassende Lernfreiheit. Zentrale Schlagworte waren Integration und Synthese, Einheit und Holismus.<sup>68</sup>

Als Teil des Konzeptes wurde während des Ersten Weltkrieges an der Columbia University ein „War Issues Course“, gefolgt vom „Peace Issues Course“, angeboten. Ab Herbst 1919 mussten alle Studierenden im ersten Jahr den Kurs „Contemporary Civilization“ besuchen, den der Literaturwissenschaftler John Erskine leitete. Der Kurs vereinte Themen aus den Fachbereichen Ökonomie, Politikwissenschaften (*government*), Philosophie und Geschichtswissenschaften. Andere Institutionen in den USA übernahmen den

67 Rudolph, *American College*, 363. Siehe dazu auch Kapitel 2.2 über das Brooklyn College.

68 Klein, *Humanities, Cultures*, 31.