

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in
Forschung, Studium und Administration

Diversity Management und Diversität in der Wissenschaft

- Diversity in der Hochschule – in der Mitte angekommen oder zwischen allen Stühlen?

- Diversität im Ausland?
– Die soziale Selektivität studentischer Mobilität im Rahmen des Bologna Prozesses

- Diversität unter Wissenschaftlern an deutschen Hochschulen

2

2013

Herausgeberkreis

Hans-Dieter Daniel, Dr., Professor für Sozialpsychologie und Hochschulforschung, ETH Zürich (CH), Leiter der Evaluationsstelle der Universität Zürich

Michael Heger, Dr., Evaluationsbeauftragter der Fachhochschule Aachen, Leiter des Bereichs Hochschuldidaktik und Evaluation in der zentralen Qualitätsentwicklung ZQE

Achim Hopbach, Dr., Geschäftsführer der Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria, Wien; Präsident der ENQA - European Association for Quality Assurance in Higher Education

Stefan Hornbostel, Dr., Professor für Soziologie (Wissenschaftsforschung), Institut für Sozialwissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin, Leiter des Instituts für Forschungsinformation und Qualitätssicherung (iFQ), Berlin

René Krempkow, Dr., Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung (iFQ), Berlin

Sandra Mittag, Dr., Geschäftsführerin der Stiftung Gesellschaft macht Schule, München; Leitung Referat Qualitätsmanagement

Philipp Pohlenz, Dr., Geschäftsführer des Zentrums für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium an der Universität Potsdam

Uwe Schmidt, Dr., Leiter des Zentrums für Qualitätssicherung und -entwicklung der Universität Mainz, Geschäftsführer des Hochschulevaluationsverbundes Südwest

Wolff-Dietrich Webler, Dr., Professor of Higher Education, University of Bergen (Norway), Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB)

Don Westerheijden, Dr., Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS), University of Twente, Netherlands

Lothar Zechlin, Dr., Professor für Öffentliches Recht und Politikwissenschaft, ehem. Rektor der Universität Duisburg-Essen, Vertreter der Agenturen im Akkreditierungsrat

Hinweise für die Autoren

In dieser Zeitschrift werden i.d.R. nur Originalbeiträge publiziert. Sie werden doppelt begutachtet. Die Autor/innen versichern, den Beitrag nicht zu gleicher Zeit an anderer Stelle zur Publikation angeboten zu haben. Beiträge werden nur dann angenommen, wenn die Autor/innen den Gegenstand nicht in vergleichbarer Weise in einem anderen Medium behandeln. Senden Sie bitte das Manuskript als Word-Datei und Abbildungen als JPG-Dateien per E-Mail an die Redaktion (Adresse siehe Impressum).

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den „Autorenhinweisen“ auf unserer Verlags-Homepage: „www.universitaetsverlagwebler.de“.

Ausführliche Informationen zu den in diesem Heft aufgeführten Verlagsprodukten erhalten Sie ebenfalls auf der zuvor genannten Verlags-Homepage.

Impressum

Anschrift Verlag, Redaktion, Abonnentenverwaltung:

UVW UniversitätsVerlagWebler
Der Fachverlag für Hochschulthemen
Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld
Tel.: 0521-92 36 10-12, Fax: 0521-92 36 10-22

Satz: UVW, info@universitaetsverlagwebler.de

Anzeigen: Die Zeitschrift „Qualität in der Wissenschaft“ veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten. Die jeweils gültigen Anzeigenpreise sind der Homepage erhalten Sie auf Anfrage beim Verlag.

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 14.05.2013

Umschlaggestaltung: Wolff-Dietrich Webler, Bielefeld
Gesetzt in der Linotype Syntax Regular

Druck: Sievert Druck & Service GmbH,
Potsdamer Str. 190, 33719 Bielefeld

Abonnement/Bezugspreis:

Jahresabonnement: 68 Euro zzgl. Versandkosten
Einzelpreis: 17,25 Euro zzgl. Versandkosten

Abo-Bestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind unterschrieben per Post oder Fax bzw. per E-Mail an den Verlag zu richten. Eine Abo-Bestellvorlage finden Sie unter www.universitaetsverlagwebler.de.

Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um ein Jahr, wenn es nicht 6 Wochen vor Jahresende gekündigt wird.

Erscheinungsweise: 4mal jährlich

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler

Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezensionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung/Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn dies ausdrücklich gewünscht wird und ausreichendes Rückporto beigefügt ist. Die Urheberrechte der hier veröffentlichten Artikel, Fotos und Anzeigen bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in
Forschung, Studium und Administration

Einführung der geschäftsführenden Herausgeber

29

Qualitätsentwicklung/-politik

Petra Kehr & Carmen Leicht-Scholten
Diversity in der Hochschule – in der Mitte
angekommen oder zwischen allen Stühlen?

30

Forschung über Qualität in der Wissenschaft

Claudia Finger
Diversität im Ausland? – Die soziale Selektivität
studentischer Mobilität im Rahmen des Bologna
Prozesses

37

Anna Katharina Jacob
Diversität unter Wissenschaftlern
an deutschen Hochschulen

46

Meldungen

56

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte
Fo, HSW, HM, P-OE und ZBS

IV

Peter Dyrchs Didaktikkunde für Juristen

Eine Annäherung an die Kunst des juristischen Lehrens

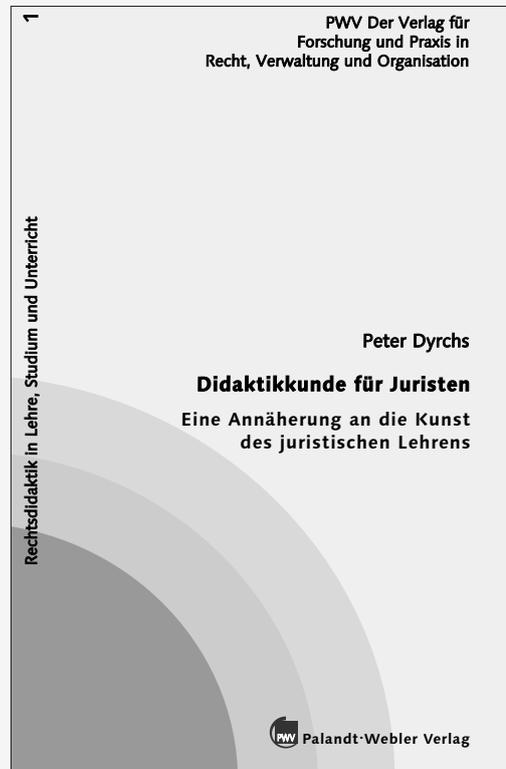
In der Regel wird das juristische Lehren über die Methode des "Trial-and-Error" gelernt. Das vorliegende, sehr engagiert geschriebene Buch eines die Lehre liebenden und an den Studierenden interessierten Praktikers will dazu beitragen, diesen Zustand durch systematische, klar strukturierte Annäherung zu ändern.

Auf 337 Seiten wird eine Fülle begründeter und vom Verfasser in Jahrzehnten praktisch erprobter Tipps und Ratschläge angeboten, um zu einer effizienteren und studierfreundlichen Gestaltung in der juristischen Lehre zu kommen. Praktische Checklisten für die Planung, Durchführung und Nachbereitung sowie umfangreiche Evaluationsideen für die juristischen Lehr-/Lernveranstaltungen machen das Buch zu einem bald unentbehrlichen Ratgeber für die juristische Lehrkunst.

Es möchte all jenen Mutigen, die sich passioniert und verantwortungsbewusst in das aufregende Abenteuer des juristischen Lehrens gestürzt haben, eine Reflexionshilfe und ein Methodenrepertoire bieten. Der Band hilft jenen, darüber nachzudenken, wie sie für ihre Studierenden den juristischen Lehr-Lern-Prozess bestmöglich gestalten können. Er soll dazu beitragen, eine „Berufswissenschaft des juristischen Lehrens zu formulieren“. Der Autor wünscht sich, dass Sie am Ende hoffentlich denken: „So habe ich es bisher nicht gesehen. Interessant! Probier' ich mal aus!"

Der Band hat das nordrhein-westfälische Justizministerium derartig überzeugt, dass es ihn in einer Sonderauflage kostenlos an alle Lehrkräfte für Rechtskunde an den Schulen in NRW verteilt hat.

Adressaten dieses Bandes: Weibliche und männliche Professoren, Dozenten, lehrende wissenschaftliche Mitarbeiter, Rechtskundeführer, Tutoren, Arbeitsgemeinschaftsleiter und Ausbilder.



Der Autor war Staatsanwalt und Richter am Landgericht Köln, verfügt über mehr als 25 Jahre Lehr-erfahrung (Fachhochschule für Rechtspflege NRW) und ist Autor zahlreicher juristischer Einführungs-werke.

ISBN 10: 3-937026-81-9,
ISBN 13: 978-3-937026-81-7,
337 Seiten,
44.60 Euro zzgl. Versandkosten

Bestellung - E-Mail: info@palandt-webler-verlag.de, Fax: 0521/ 923 610-22

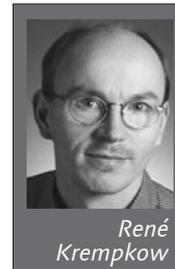
Diversität und der Umgang von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen mit Diversität tauchen in jüngerer Zeit verstärkt als Topoi in der wissenschaftlichen und wissenschaftspolitischen Diskussion auf – besonders virulent im Bereich Qualitätsentwicklung an Hochschulen, aber zunehmend auch in anderen Bereichen (etwa Führungspositionen in der Wirtschaft). Im Zentrum der Diskussion um Diversität an Hochschulen steht dabei vor allem die sich verändernde Zusammensetzung der Studierendenpopulationen, in der die „traditionellen“ Studierenden deutscher Herkunft mit Abitur gegenüber Studierenden verschiedener bildungsbiographischer Erfahrungshintergründe quantitativ an Bedeutung verlieren (Migrationshintergrund, Bildungsherkunft, aber auch Elternschaft, Pflege u.a.).

Dem Themenfeld „Diversität“ widmeten sich in jüngster Zeit zwar bereits einige wissenschaftliche Publikationen und verschiedene Tagungen. Das Thema wird dabei allerdings in erster Linie auf den Bereich Lehre und Studium bezogen; bislang kaum auf den Bereich Forschung und wissenschaftliche Nachwuchsförderung. Dabei läge es nahe, auch die Diversität von Forschenden an sich oder auch in Zusammenhang z.B. mit institutionellen Profilen zu diskutieren. Hier bieten sich vielfältige Anknüpfungspunkte zu anderen Forschungsbereichen wie der Forschung zur Leistungsfähigkeit/Produktivität, Innovativität und Internationalität von Forschenden und Forschungseinrichtungen, zu Determinanten beruflichen Erfolges und Verbleibs von Nachwuchsforschenden in der Wissenschaft, sowie zur Gender- und Migrationsforschung. Wir können hier nur einen Ausschnitt davon thematisieren. Wir hoffen aber mit den in dieser Ausgabe vorab veröffentlichten ausgewählten Beiträgen aus einem demnächst im UVW erscheinenden Sammelband zum Diversity Management und zur Diversität in der Wissenschaft einen weiteren Impuls für die Diskussion zum Umgang mit und zur Erforschung von Diversität zu geben.

Im Beitrag **Diversity in der Hochschule – in der Mitte angekommen oder zwischen allen Stühlen?** von *Petra Kehr und Carmen Leicht-Scholten* werden zum einen die Chancen, zum anderen aber auch die Risiken aufgezeigt, die die Umsetzung eines Diversity Management-Konzeptes im Sinne eines Diversity Mainstreamings für Hochschulen bereithalten. Dabei wird ausgehend von der Entwicklung der Strategie des Gender Mainstreamings und dessen theoretischer Verortung in den Gender Studies, Diversity Management in eine Strategie des Diversity Mainstreaming übersetzt. Es werden die produktiven Spannungsfelder deutlich, die sich aus der Zusammenführung dieser theoretischen und praxisorientierten Konzepte ergeben, und welche Herausforderungen diese in der Umsetzung in der Organisation Hochschule bereithalten. Hierbei sprechen die beiden Verfasserinnen sowohl notwendige Verknüpfungen von Diversity Management und Forschung zur Diversität an, als auch die verschiedenen Leistungsbereiche von Hochschulen. **Seite 30**

Wie eingangs erwähnt, ist die Diskussion zu Diversität und Diversity Management derzeit noch stark auf den Leistungsbereich Lehre und Studium fokussiert und wird dabei zudem oft auf einen 'Benachteiligungsdiskurs' verengt. Unser Anliegen ist in diesem Zusammenhang darüber hinausgehend eine Öffnung der Perspektive für weitere Diversitätsaspekte. Der Beitrag von *Claudia Finger* **Soziale Selektivität studentischer Mobilität im Rahmen des Bologna-Prozesses** verknüpft die Diskussion um Studierende unterschiedlicher bildungsbiographischer Herkunft

mit der im Rahmen des Bologna-Prozesses forcierten Diskussion um die studentische Mobilität. Finger weist darauf hin, dass Mobilität als wichtiges Instrument zum Zusammenwachsen des Europäischen Hochschulraums, zur Verbesserung der Qualität europäischer Hochschulsysteme und somit zur Steigerung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit interpretiert wird. Auf der Individualebene sollen Studienphasen außerhalb des Herkunftslandes zur persönlichen Entwicklung, etwa in Form von größerer Beschäftigungsfähigkeit sowie kultureller Bereicherung, beitragen. Bis vor kurzem weitgehend unerforscht war allerdings die Frage, inwiefern sich soziale Selektionsprozesse bei der Entscheidung deutscher Studierender für oder gegen einen Auslandsaufenthalt im Zuge des Bologna Prozesses verändert haben. Für die diesem Beitrag zugrundeliegende Masterarbeit erhielt sie den Preis der Gesellschaft für Hochschulforschung (GfHf) für hervorragende Abschlussarbeiten. **Seite 37**



René Krempkow



Philipp Pohlentz

Diversity-Dimensionen sind jedoch nicht nur innerhalb des Bereichs Lehre und Studium vielschichtig. Auch Forschung und Nachwuchsförderung stellen noch neue, ebenfalls vielschichtige Felder in der Diskussion zu Diversität dar. Im Kern des hierzu ausgewählten Beitrages von *Anna-Katharina Jacob* steht daher die Frage nach der Diversität von Forschenden, womit an das Untersuchungsfeld Lehre und Studium im Sinne des 'academic life-cycle' angeschlossen wird: In ihrem Beitrag **Diversität unter Wissenschaftlern an deutschen Hochschulen** geht Jacob dieser Frage nach der bereits jetzt anzutreffenden Diversität unter Professor/innen und Wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen nach. Die Diversität der Forschenden kann Jacob zufolge einerseits als Spiegel der Etabliertheit bestimmter sozialer Gruppen innerhalb von gesellschaftlichen Eliten gelesen werden. Es habe andererseits aber auch mindestens indirekte Auswirkungen auf die weitere Entwicklung von Diversität an den Hochschulen, da Lehrende – auf der jeweiligen Hierarchiestufe von Professorenschaft wie wissenschaftlichem Mittelbau – immer auch als Rollenvorbilder für die jeweils nachrückende Generation fungieren. Ausgangspunkt der Betrachtungen bildet das Datenmaterial der internationalen Untersuchung des Hochschullehrerberufs „Changing Academic Profession (CAP)“, das sie für diesen Beitrag erstmals bezüglich zentraler Aspekte der Diversität der Befragten für Deutschland selbst und im internationalen Vergleich auswertete. **Seite 46**

Befunde aus der Diversitätsforschung im Feld der Wirtschaft legen nahe, dass ein Zusammenhang zwischen der (Wertschätzung der) Diversität von Akteuren innerhalb von Organisationen und der Innovativität und Produktivität von Organisationen besteht. Es wäre über die in dieser QiW-Ausgabe betrachteten Aspekte hinaus zu fragen, ob sich ein solcher Zusammenhang auch in der akademischen Forschung bestätigen lässt. Auf die Möglichkeiten und Grenzen eines solchen Ansinnens konnte hier noch nicht eingegangen werden. Diesem Aspekt, sowie u.a. der Frage nach den Möglichkeiten zur Realisierung einer größeren Diversität von Lebensentwürfen in der Wissenschaft widmen sich weitere Beiträge, die im angekündigten Sammelband zu finden sein werden.

Petra Kehr & Carmen Leicht-Scholten

Diversity in der Hochschule – in der Mitte angekommen oder zwischen allen Stühlen?



Die deutschen Hochschulen reagieren seit einigen Jahren vermehrt auf die gesellschaftlichen und politisch-rechtlichen Rahmenbedingungen durch strukturverändernde Maßnahmen. Die steigende Autonomie sowie die damit einhergehende Haushaltsverantwortung führen zu Veränderungen in den Organisationsstrukturen der Hochschule und zu einer Orientierung in Richtung „Entrepreneurial University“ (Clark 1983). Durch die Integration von Management-Strukturen in die Organisation Hochschule werden neue Organisationseinheiten möglich, mit denen die Hochschulen auf die neuen Herausforderungen reagieren können, gleichzeitig bewegen sie sich in einem Spannungsfeld, da „Wissenschaft kein Markt“ ist (vgl. Marquardt 2012). Parallel dazu haben die Themen Diversity und Diversity Management in den letzten Jahren ausgehend von der zunehmenden Heterogenität von Studierenden und Mitarbeitenden sowie dem Wunsch, diese Vielfalt zum Wohle aller Beteiligten zu „nutzen“, zunehmend an Bedeutung im deutschen Wissenschaftssystem gewonnen. In diesem Beitrag werden zum einen die Chancen, zum anderen aber auch die Risiken aufgezeigt, die die Umsetzung eines Diversity Management-Konzeptes im Sinne eines Diversity Mainstreamings für Hochschulen bereithalten. Dabei wird ausgehend von der Entwicklung der Strategie des Gender Mainstreamings und dessen theoretischer Verortung in den Gender Studies, Diversity Management in eine Strategie des Diversity Mainstreaming übersetzt. Dabei werden die produktiven Spannungsfelder, die sich aus der Zusammenführung dieser theorie- und praxisorientierten Konzepte ergeben, und welche Herausforderungen diese in der Umsetzung in der Organisation Hochschule bereithalten, deutlich.

1. Vielfalt in Gesellschaft und Wissenschaft

„Almost everyone likes diversity. Who wants to wear the same outfit all the time or never try a new recipe? We travel to far-off countries to enjoy the diversity of cultures and landscapes. Difference, by contrast, is suspect. It evokes conflict and the destruction of harmony and unity. In a global world we experience a complex diversity of difference.“ (Landfried 2011, S. 15)

Hochschulen sind von der oben beschriebenen Diversität und Differenz sowie dem Spannungsverhältnis in mehrfacher Weise betroffen. So sollen sie als die originären Orte der wissenschaftlichen Erkenntnis Leistungen für

unterschiedliche gesellschaftliche Bereiche erbringen. Dabei sollen sie auf der einen Seite Freiräume für ihre Forschenden und den wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn bieten, auf der anderen Seite technologische Innovation befördern und Lösungen für den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Fortschritt aufzeigen. Zudem ist es ihre Aufgabe, als Bildungseinrichtungen nicht nur die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler von morgen auszubilden, sondern auch die zukünftigen Fach- und Führungskräfte für Industrie und Wirtschaft hervorzu-bringen (Leicht-Scholten 2012). Des Weiteren verpflichtet sie ihr Bildungsauftrag, unterschiedlichsten Studierenden gleichermaßen Chancen für einen erfolgreichen Studienabschluss zu gewähren. Eine daraus folgende notwendige Verzahnung von exzellenter Forschung und exzellenter Lehre wird in den letzten Jahren auch auf nationaler Ebene vor allem vom Stifterverband vorangetrieben¹. Nicht zuletzt auf Grund des Fach- und Führungskräfte mangels und des zunehmenden globalen Wettbewerbs, in dem sich nicht nur Unternehmen, sondern inzwischen auch die Hochschulen wiederfinden, ist Potentialerschließung für die Wissenschaft ein Zukunftsthema geworden, mit dem sich die deutschen Hochschulen auseinandersetzen müssen (Leicht-Scholten 2008).

Die Berücksichtigung von Gender- und Diversity-Aspekten wird somit unabhängig vom Thema Chancengerechtigkeit zu einer zentralen ökonomischen Notwendigkeit für die Wettbewerbsfähigkeit von Hochschulen.

2. Vom Gender zum Diversity Mainstreaming

Die Strategie des Gender Mainstreamings zielt direkt auf die Institutionalisierung von Geschlechtergerechtigkeit, während Gender Studies auf wissenschaftlicher Ebene die Kategorie Geschlecht als soziale Strukturkategorie analysieren und im nächsten Schritt zu verändern suchen. Gender Mainstreaming nutzt, aufbauend auf einer gender-spezifischen Datenerfassung, spezifische Instrumente und Methoden wie zum Beispiel Gender Controlling, Gender Budgeting etc. Dabei muss das Konzept des Gender Mainstreamings zunächst davon ausgehen, dass es geschlechtsspezifisch unterschiedliche gesellschaftlichen Interessen gibt, um politisch agieren zu können. Dies beinhaltet aber die Gefahr, bestehende Rollenstereotype zu reifizieren, anstatt diesen

¹ Dieser hat mit seinem Wettbewerb „Exzellente Lehre“ der Bedeutung von Lehre nicht zuletzt für die exzellente Forschung eine stärkere Sichtbarkeit verschafft (<http://www.exzellente-lehre.de>).

entgegenzuwirken. Gender Mainstreaming kann nur dann nachhaltig zur Veränderung der Gesellschaftsverhältnisse beitragen, wenn die genutzten Instrumente und Methoden zu einer radikalen Reorganisation der organisatorischen Strukturen in Politik, Wirtschaft und ebenso in Wissenschaft führen (Degele 2005, Leicht-Scholten/Wolffram 2010). Gender Mainstreaming ist aber insofern voraussetzungsreich, als es personeller und organisatorischer Rahmenbedingungen bedarf, ohne die geschlechtssensible Analysen und Maßnahmenentwicklungen nicht möglich sind (Baer 2002).

Krell sieht den Vorteil des Diversity Managements gegenüber dem Gender Mainstreaming in der wechselseitigen Ausdifferenzierung der Strukturkategorien „Gender“ und „Diversity“. So wird Diversity als eine Facette von Gender und Gender als eine Facette von Diversity verstanden (Krell 2005). Im Rahmen der „Diversity Studies“ werden somit nicht nur die einzelnen Strukturkategorien näher beleuchtet, sondern auch die Interaktion zwischen den verschiedenen Kategorien thematisiert. Ähnlich wie für das produktive Spannungsverhältnis von Gender Studies und Gender Mainstreaming lässt sich dieses somit auf die Konzepte der „Diversity Studies“ und des Diversity Managements übertragen (Leicht-Scholten/Wolffram 2010).

Die Bürgerrechtsbewegung der USA und ihr Kampf für die Gleichberechtigung von Minderheiten sowie ihre ökonomische und gesellschaftliche Chancengleichheit ist der Ursprung der „Diversity Politics“. Es entstanden über die gesetzlichen Rahmenbedingungen hinausgehende Förderprogramme und Initiativen, die auch von der Privatwirtschaft aufgegriffen und umgesetzt wurden. Im deutschsprachigen Raum wurde Diversity Management zunächst von der Privatwirtschaft als Organisations- und Personalentwicklungskonzept aufgegriffen. Dieses Konzept sieht für die Chancengleichheit nicht mehr nur moralische und rechtliche Gründe, sondern stellt den ökonomischen Vorteil von Chancengleichheit in den Fokus (Krell 2001). Der amerikanischen Forschung folgend hat sich die deutschsprachige Forschung zu Diversity und Diversity Management verstärkt den wirtschaftlichen/unternehmerischen Zusammenhängen gewidmet und wurde als reines Management-Konzept kritisch diskutiert (Andresen et al. 2009).

In Deutschland führte Krell als eine der Ersten die Diskurse um Geschlechtergerechtigkeit und Diversity Management zusammen (Krell 2001, Krell et al. 2007) und öffnete so den Blickwinkel für die Chancen des Diversity Managements in der modernen Organisationsentwicklung. Die Nähe von Diversity Management und Gender-Konzepten lässt sich über die Anwendungsorientierung erschließen. Diese Herangehensweise öffnet den Blick für Diversity Management als gleichstellungspolitisches Konzept und als Maßnahmenpaket zum Abbau von Diskriminierungen sowie der „Norm setzenden Hegemonie einer dominanten Gruppe“ (Leicht-Scholten/Wolffram 2010, S. 84). Diese Deutung des Begriffs wird durch „eine breite Auslegung von Diversity mit Bezug auf die Gleichstellungsperspektive mit den allgemeinen Zielen der Unrechtsbekämpfung, Antidiskriminierung oder Förderung von Fairness, Toleranz und Respekt“ (ebd.) weiter unterstrichen.

Zwar dient Diversity Management nicht in erster Linie der Umsetzung von Antidiskriminierungsansätzen oder entsprechenden Gesetzen, der ökonomische Nutzen und die Umsetzung von Chancengerechtigkeit müssen aber keine unüberwindbaren Widersprüche sein, sondern können zu zwei sich ergänzenden Seiten eines Ganzen werden (Leicht-Scholten 2012). Wenn Diversity Management im Sinne eines Diversity Mainstreamings aber als erweiterte Strategie des Gender Mainstreamings verstanden wird, das neben der Kategorie Geschlecht auch andere Kategorien sozialer Ungleichheit erfasst, so kann es als ganzheitliches Konzept des Umgangs mit personeller und kultureller Vielfalt in Organisationen – zum Nutzen der Organisation und aller Beteiligten – verstanden werden. Auf diese Weise kann es unter der Prämisse der Umsetzung von Chancengleichheit mit dem Konzept des Gender Mainstreamings zusammengeführt und damit konzeptionell erweitert werden (Krell 2007, Leicht-Scholten/Wolffram 2010).

Dabei steht die Analyse diversity-bezogener Themen in einem „Spannungsfeld zwischen Homogenitätsmustern, die Differenz zur Ausgrenzung instrumentalisieren, und Heterogenitätskonzepten, bei denen Differenz kontingent gesetzt, also nicht mehr ausgegrenzt, sondern als Möglichkeit einbezogen wird.“ (Center for Diversity Studies 2006). Des Weiteren wird die Diversität von Gruppen als wichtiges Potential zur Problemlösung komplexer globaler Fragen gesehen (European Commission 2005). Es zeigt sich, dass die Strategie des „Diversity Mainstreamings“ ähnlich wie die Strategie des Gender Mainstreamings ebenfalls im Kontext des Spannungsverhältnisses zwischen Theorie- und Anwendungsorientierung diskutiert werden kann (Bruchhagen 2008).

Nach Hardmeier und Vinz steht bei der Diversität allerdings „ein klarer Bezug auf kulturwissenschaftlich geprägte Theorien der Differenz/Alterität oder auf sozialwissenschaftliche Theorien der Ungleichheit [...]“ (Hardmeier/Vinz 2007, S. 29) weiterhin aus². Des Weiteren zeigt sich, dass Diversität „den Blick weniger auf den Prozess, vielmehr auf die Ergebnisse gesamtgesellschaftlichen Wandels“ (ebd.) richtet.

Gerade darin aber liegt die Chance eines Diversity Management-Ansatzes, der ausgehend von den Antidiskriminierungsgesetzen im Rahmen der EU und dem sich daraus ableitenden Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) auch die Organisationen dahingehend analysiert, inwieweit welche diversity-relevanten Dimensionen innerhalb einer Organisation zu berücksichtigen sind (Krell et al. 2007).

Eine große Herausforderung besteht dennoch darin, (potentiell) benachteiligte Individuen beziehungsweise Gruppen zu identifizieren, ohne Personen auf Grund des Geschlechts, der Herkunft, des Alters usw. stereotyp Bedürfnisse, Eigenschaften, Verhaltensweisen oder Interessen zuzuschreiben (sei es als Defizit oder als Potential)

² Während die Gender Studies im deutschsprachigen Raum als eigenständige und institutionalisierte Forschungsdisziplin bezeichnet werden können, stehen die „Diversity Studies“ noch am Anfang ihres Institutionalisierungsprozesses als eigenständige Disziplin. Krell et al. bestimmen die „Diversity Studies“ deshalb als ein multi- beziehungsweise interdisziplinäres Forschungsprogramm, weshalb die „Diversity Studies“ in ihrer parallelen Setzung zu den Gender Studies in diesem Artikel in Anführungszeichen gesetzt werden (Krell et al. 2007).

(Leicht-Scholten 2012). Dieser Herausforderung musste und muss sich aber auch die Strategie des Gender Mainstreamings bezüglich der geschlechtsspezifischen Stereotypisierung immer noch stellen.

Dies erfordert aber ein Verständnis von Vielfalt als Unterschiede und Gemeinsamkeiten. Denn es gibt „weder „die Interessen“, noch „die spezifischen Potenziale“ aller Frauen, Behinderten, Älteren sowie Menschen einer Nation, Ethnie, Religion usw. Vielmehr gibt es Gemeinsamkeiten und Unterschiede innerhalb der nach solchen Kategorien gebildeten Gruppen“ (Leicht-Scholten 2012, S. 9). Damit kann eine Strategie des Diversity Mainstreamings das Konzept des Gender Mainstreamings um weitere Dimensionen der Ungleichheit erweitern. Demzufolge gibt es auch nicht das Konzept des Diversity Managements. Institutionen und Unternehmen sind vielmehr gefordert, auf der Grundlage ihres Leitbildes und einer Stärken-Schwächen-Analyse (SWOT-Analyse)³ ihr passgenaues Diversity-Konzept zu entwickeln, um sich in einem Prozess zu einer diversity-gerechten Organisation zu entwickeln. Denn will man dem von Cox formulierten Leitbild einer „Multikulturellen Organisation“ (Cox 1993, Cox et al. 2001) folgen, ist Diversity Management ein prozessorientiertes Modell, das in die strategische Unternehmensführung zu integrieren ist (ebd.).

3. Neue Strukturen neue Möglichkeiten: Gender und Diversity Management an Hochschulen

Die Hochschulen wandeln sich unter diesen Bedingungen von einer reinen Bildungsorganisation zu einer unternehmerischen Organisation mit einer verstärkten Management-Verantwortung. Die Universitäten müssen sich den wettbewerblich geprägten Rahmenbedingungen stellen. Demnach hat die Ebene des Finanz-Managements Eingang in die zentralen Arbeitsbereiche der Hochschulen gefunden. Damit gehen veränderte Anforderungen an das wissenschaftliche Personal einher und daraus resultierend neue Anforderungen für die Personal- und Organisationsentwicklung. Hochschulen nähern sich in ihren Strukturen und Organisationsformen Wirtschaftsunternehmen an, ein Prozess, der auch als „Organisationswerdung“ der Hochschule bezeichnet wird (Blättel-Mink et al. 2011, Krücken et al. 2006, Meier/Schimank 2010).

Die bereits dargestellte zunehmende Komplexität der Hochschulstrukturen und die durch diese Entwicklungen notwendig gewordenen Management-Strukturen eröffnen neue Arbeitsfelder im dual geprägten Hochschulsystem mit den traditionell manifestierten Grenzen zwischen Administration und Wissenschaft. Whitchurch postuliert, dass die Aufhebung der klaren Abgrenzung zwischen Wissenschaft und Verwaltung in Wissenschaftsinstitutionen beziehungsweise -organisationen zu der Entstehung eines neuen Raums, des sogenannten „Third Space“, beitragen. In dieser Sphäre nähern sich die Steuerungsmechanismen der Wissenschaft denen der ökonomisch-orientierten Management-Ansätze an, so dass es zu einer Abkehr und Grenzüberschreitung des hochschulorganisatorischen Dualismus kommt (Whitchurch 2008, 2010). So

entsteht eine neue Dimension der Arbeitsbereiche, in welcher Beschäftigte eine Doppelrolle einnehmen, in der sie Elemente des administrativen sowie des wissenschaftlichen Bereichs in ihrer Rolle vereinen. Auf diese Weise kommt es zu einer Professionalisierung und Spezialisierung dieser neuen Rollen innerhalb der Organisation Hochschule (Whitchurch 2008). Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im „Third Space“ durchlaufen laut Whitchurch drei verschiedene Phasen: Die Phase der Auseinandersetzung (Contestation), der Schlichtung (Reconciliation) und des Wiederaufbaus (Reconstruction) (Whitchurch 2010). Die Phase der Auseinandersetzung ist durch das Verhandeln der eigenen Position und des Kompetenzbereiches gekennzeichnet, während in der darauffolgenden Phase der Schlichtung durch einen Aufbau von Beziehungen zwischen den verschiedenen Akteurinnen und Akteuren ein Mehrwert der Zusammenarbeit erreicht wird. Die letzte Phase des Neuaufbaus ermöglicht die Entstehung neuer Räume, Identitäten und Handlungsfelder innerhalb der Organisation, so dass Vielfalt und Pluralität möglich werden (ebd.). Der „Third Space“ ist somit Wandlungen unterworfen und kein statischer Raum. Vielmehr handelt es sich um ein dynamisches Arbeitsfeld, das immer wieder neue Formen und Handlungsbereiche hervorbringen wird. Diese Entwicklungen erzeugen neue Ansprüche der Professionalisierung an die Beschäftigten, so dass neue Beschäftigungs-Profile jenseits der ehemals streng abgesteckten Pole zwischen Wissenschaft und Verwaltung entstehen.

Im Rahmen des „Third Space“ eröffnen sich damit neue Chancen für vielseitige Arbeitsfelder innerhalb der Organisation Hochschule und für den Bereich der Gleichstellungsarbeit. Durch die verschiedenen hochschulpolitischen Entwicklungen und Initiativen zur Etablierung der Chancengleichheit an Hochschulen konnten neue gleichstellungspolitische Modelle in die Hochschulen integriert werden.

Unterstützt wird die Professionalisierung der Management-Strukturen an den Hochschulen durch die Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder, die durch die Auslobung von Zukunftskonzepten Hochschulen umfassende Mittel zur Verfügung stellt, um neue für die jeweilige Einrichtung passgenaue Governance-Modelle zu entwickeln und umzusetzen.

Die Förderlinie der Zukunftskonzepte brachte für die Hochschulen die Chance, individuell auf ihre jeweiligen Bedarfe zugeschnittene Steuerungsmodelle zu initiieren und zu implementieren (Leicht-Scholten 2011). Die Einbeziehung von internationalen Gutachterinnen und Gutachtern in die Evaluation der Zukunftskonzepte gilt als Wegbereiter für die gesteigerte Berücksichtigung von Gender- und Diversity-Themen in diesem Prozess. Neben der Exzellenzinitiative schärfen zwei weitere Initiativen den Blick auf die Chancengerechtigkeit an Hochschulen: Das „Professorinnenprogramm“ und die von der DFG verabschiedeten „Forschungsorientierten Gleichstellungsstandards“.

³ SWOT steht für Strengths (Stärken), Weaknesses (Schwächen), Opportunities (Chancen) und Threats (Bedrohungen) (Homburg 2000). Als Instrument der strategischen Planung wird sie zur Positionsbestimmung und Strategieentwicklung von Organisationen eingesetzt.

Simon sieht die DFG „als gatekeeper guter wissenschaftlicher Praxis“ (Simon 2011, S. 118), durch die auch über die Laufzeit der „Forschungsorientierten Gleichstellungsstandards“ hinaus entsprechende Standards in Organisationsentwicklungsprozesse der Hochschulen integriert werden sollten, um die Gleichstellung zwischen Frauen und Männern weiter über gleichstellungspolitische Maßnahmen hinaus auf Bundesebene auch auf Forschungsebene voranzutreiben.

Mit dem Zusammenwirken der oben genannten Faktoren war die Basis geschaffen, um neue Management-Konzepte wie das Diversity Management auf die Hochschulen zu übertragen. Dies geschah insbesondere dadurch, dass durch die Beteiligung von internationalen Gutachterinnen und Gutachtern erstmals sowohl die „Gender-Frage“ als auch die Frage nach Chancengerechtigkeit ein wichtiges Moment bei der Beurteilung neuer Governance-Modelle innerhalb des Exzellenzprozesses wurden.

Diese Veränderungen des Aufgabenprofils machten die Professionalisierung der Management-Strukturen notwendig und eröffneten gleichzeitig die Möglichkeit, neue Ziele in den Blick zu nehmen (Leicht-Scholten 2011, Blättel-Mink et al. 2011).

4. Reloaded: Gender und Diversity Management an der RWTH Aachen

Im Zuge der Hochschulmodernisierung mit sich verändernden Management-Strukturen entwickelten sich neben den gesetzlich festgeschriebenen Gleichstellungsorganen wie den Gleichstellungsbeauftragten und verschiedenen Interessenvertretungen eine Reihe zusätzlicher Akteurinnen und Akteure mit Gender- und Diversity-Kompetenz. Diese Professionalisierung der Gleichstellungsarbeit⁴ steht im Zusammenhang mit gestiegenen Anforderungen an die hochschulpolitische Gleichstellungsarbeit. Zum einen haben beispielsweise die „Forschungsorientierten Gleichstellungsstandards“ der DFG, das „Professorinnenprogramm“ des Bundes und der Länder sowie die Exzellenzinitiative den Anspruch an Konzeptentwicklungen im Rahmen der Gleichstellungsarbeit erhöht. Zum anderen macht die Einrichtung neuer Steuerungsmodelle im Hochschul-Management bei gleichzeitiger Integration von Gender und Diversity eine Neuordnung der Gleichstellungsarbeit notwendig, damit Veränderungen in der Hochschulorganisation und -kultur erreicht werden können.

Die RWTH Aachen war die erste Exzellenzuniversität, die im Rahmen ihres Zukunftskonzeptes schon im Jahre 2007 mit dem so genannten „Gender-Dreieck“ eine starke, impulsgebende Struktur geschaffen hat, die neben den gewählten Gleichstellungsbeauftragten zwei weitere zentrale Akteurinnen mit Gender- und Diversity-Expertise umfasst (Leicht-Scholten 2008). Zu diesen gehören zum einen die im Rahmen des Zukunftskonzeptes geschaffene Stabsstelle „Integration Team – Human Resources, Gender und Diversity Management“ (IGaD) und zum anderen die Professuren mit Gender- beziehungsweise Gender- und Diversity-Denomination⁵.

Die Struktur des „Gender-Dreiecks“ zeigt deutlich, dass die verschiedenen Akteurinnen und Akteure zwar auf

Grund ihrer Zuständigkeiten eigenständige Aufgaben- und Handlungsbereiche haben. Darüber hinaus gibt es jedoch ebenfalls „verschwommene“ Grenzbereiche, in denen Kommunikation und Kooperation sowie die Vernetzung der verschiedenen Akteurinnen und Akteure von großer Wichtigkeit für die Gleichstellungsarbeit sind, damit alle Beteiligten von dem jeweils spezifischen Expertenwissen der anderen – und somit die Hochschule insgesamt – von entstehenden Synergien profitieren können.

Diversity Mainstreaming im „Third Space“: Die Stabsstelle „Integration Team – Human Resources Gender und Diversity Management an der RWTH Aachen“

Im Rahmen des anwendungsorientierten Forschungsprojektes „Gender and Science“ wurde 2007 an der RWTH untersucht, welche Bedeutung Gender-Aspekten in Forschung, Lehre und Organisationsentwicklung an der Hochschule beigemessen wird und inwieweit Gender im Mainstream der Hochschule angekommen ist (Leicht-Scholten 2007).

Die Ergebnisse der Befragung zeigten die unterschiedliche Relevanz, die Gender-Aspekten innerhalb der Wissenschaft zugemessen wird und machte damit nicht nur die unterschiedlichen „Gender-Blicke“, sondern auch die vielen „gender-blinden Flecken im Gesichtsfeld der Wissenschaft“ (Leicht-Scholten/Wolf 2007) deutlich.

„Soll das beschriebene Leitbild mehr sein als eine Vision, so gilt es die Hochschule als gesamte Organisation auf allen hierarchischen Ebenen im Hinblick auf Geschlechtergerechtigkeit zu reorganisieren und die Geschlechterfrage auch als wesentliches Kriterium für die Entwicklung von Forschungsfragen und Forschungsprojekten zu betrachten“ (ebd., S. 34).

Ausgehend von diesem Leitbild und einer Analyse der Ist-Situation im Rahmen eines Forschungsprojektes an der RWTH Aachen konnte die Stabsstelle „Integration Team – Human Resources, Gender und Diversity Management“ (IGaD) der RWTH Aachen im Jahr 2007 als zentraler Teil der Maßnahme ‚Mobilising People‘⁶ durch die dritte Förderlinie im Rahmen der ersten Phase der Exzellenzinitiative etabliert werden. Sie wurde dem Rektorat zugeordnet und unterstützt seitdem die Hochschule bei der Entwicklung einer kohärenten Personal- und Organisationsentwicklung, die Gender- und Diversity-Ansätze konsequent berücksichtigt (Leicht-Scholten 2008).

Das von Leicht-Scholten entwickelte theoretische Konzept der Stabsstelle beruht auf der Annahme, dass

⁴ Interessante Ergebnisse verspricht ein aktuelles Forschungsprojekt des CEWS zu „Wandel und Professionalisierung der Gleichstellungsarbeit an Hochschulen“.

⁵ Die RWTH Aachen verfügt über insgesamt drei Professuren mit Gender-Denomination: an der Philosophischen Fakultät, der Medizinischen Fakultät sowie der Fakultät für Bauingenieurwesen.

⁶ Die Maßnahme „Mobilising People“ gehört zu den vier Maßnahmensträngen, die im Rahmen des Zukunftskonzeptes I der RWTH Aachen „RWTH 2020 – Meeting Global Challenges“ entwickelt wurden. Ziel der Maßnahme war die Entwicklung und Implementierung eines universitätsumfassenden Personal- und Organisationsentwicklungskonzeptes, welches Gender- und Diversity-Aspekte berücksichtigt. Die im Zukunftskonzept II der RWTH Aachen „RWTH 2020: Meeting Global Challenges. The Integrated Interdisciplinary University of Technology“ integrierte Maßnahme „place to be“ baut auf „Mobilising People“ auf.

weder die Strategie des Gender Mainstreamings noch die des Diversity Managements auf Grund der besonderen Organisationsstruktur der Hochschulen für sich allein gestellt einen Organisationswandel mit dem Ziel der Umsetzung und Etablierung von Chancengerechtigkeit erreicht werden kann (Leicht-Scholten 2008, Leicht-Scholten/Wolffram 2010). Ausgehend von dem theoretischen Bezugsrahmen der Gender Studies und der „Diversity Studies“ einerseits und des normativ-praxisorientierten Bezugsrahmens des Gender Mainstreamings sowie des Diversity Managements andererseits, werden die theoretischen sowie praxisorientierten Ansätze zu einem Diversity Mainstreaming-Ansatz zusammengeführt. Aus diesem Ansatz resultiert ein Entwicklungsprozess, der auf Grund der produktiven Spannungsfelder⁷ zwischen den Gender Studies und „Diversity Studies“ sowie den Konzepten des Gender Mainstreamings und des Diversity Managements einen umfassenden Reorganisationsprozess in Hochschulen in Gang setzen kann und damit zu einer chancengerechten und wettbewerbsfähigen Hochschule beitragen kann (Leicht-Scholten 2008, Leicht-Scholten/Wolffram 2010, Leicht-Scholten 2011).

Dem Top-Down-Ansatz folgend wurde die Stabsstelle in das Steuerungssystem der Hochschule integriert und am Rektorat der RWTH Aachen angesiedelt und so in die Verfahrenslogik der Hochschule integriert. Gleichzeitig wurde ein Bottom-Up-Ansatz durch Kooperationen mit den Fakultäten und weiteren Einrichtungen der Hochschule verfolgt. Durch die Ansiedlung der Stabsstelle im administrativen Bereich der Hochschule auf der einen Seite und ihrer wissenschaftlichen Konzeption und Arbeitsweise⁸ sowie ihren Kooperationen mit Fakultäten auf der anderen Seite entspricht sie dem Konzept des „Third Space“ (Whitchurch 2008, 2010).

Durch diese Konzeption der Stabsstelle, mit dem Ziel der Inklusion des Gender und Diversity Managements in allen hochschulpolitisch relevanten Handlungs- und Entscheidungsvorgängen, konnte das Themenfeld als Querschnittsthema dauerhaft an der RWTH Aachen implementiert werden.

Dabei wurde im Vorfeld aufbauend auf einer SWOT-Analyse der Hochschule und angesichts der Kernproblematik eines extrem niedrigen Frauenanteils in Führungspositionen – im Jahr 2006 waren insgesamt nur 5,6 Prozent der Professuren mit Frauen besetzt und unter den W3- beziehungsweise C4-Professuren lag der Frauenanteil bei lediglich 2,6 Prozent (RWTH Aachen 2007) – festgelegt, dass Gender die vorrangig zu bearbeitende Strukturkategorie sei, gleichwohl weitere Diversity-Dimensionen bearbeitet werden sollten (ebd.).

Das IGaD konnte in den ersten Aufbaujahren zahlreiche Erfolge verzeichnen. So wurde das vom IGaD für die RWTH Aachen erarbeitete Gleichstellungskonzept im Jahr 2008 im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung initiierten „Professorinnenprogramms“ ausgezeichnet.

Im Gleichstellungskonzept werden Handlungsfelder zur Realisierung der Chancengleichheit und dazugehörige bestehende sowie geplante Maßnahmen dargestellt. Dazu zählen vor allem die Handlungsfelder Personal- und Organisationsentwicklung, aber auch die Bereiche For-

schung, Lehre und Work Life Balance (Leicht-Scholten et al. 2009). Ein weiterer Erfolg der Stabsstelle IGaD ist der im Jahre 2009 von den Gutachterinnen und Gutachtern positiv bewertete Bericht zu den „Forschungsorientierten Gleichstellungsstandards“, in dem die RWTH Aachen als erste technische Hochschule die höchste Stufe 4 erreichte (Deutsche Forschungsgemeinschaft 2013).

Über die Einbeziehung der Leitung der Stabsstelle in Strategie- und Entwicklungsprozesse konnten zum Beispiel das so genannte „Zukunftskonzept Lehre“⁹ (RWTH Aachen 2009) sowie die Zielvereinbarungen mit dem Land mitgestaltet und um Gender- und Diversity-Perspektiven erweitert werden und die Gleichstellung über eine bessere personelle Ausstattung der Gleichstellungsbeauftragten und die Verstärkung der Stabsstelle gestärkt werden (RWTH Aachen 2012).

Trotz dieser positiven Bilanz, die auf die besondere Struktur und das theoretische Konzept der Stabsstelle zurückzuführen ist, birgt die Positionierung im „Third Space“ zwischen Administration und Wissenschaft zahlreiche Herausforderungen.

Eine Herausforderung, der sich die Stabsstelle immer wieder aufs Neue ausgesetzt sieht, liegt zum einen darin, dass sie, wie in der Entwicklung des Diversity Mainstreaming beschrieben, den strukturellen Herausforderungen eines Mainstreaming Ansatzes folgend, auf unterschiedlichsten Ebenen mit den verschiedensten Akteurinnen und Akteuren innerhalb der Hochschule kommunizieren und kooperieren muss. Zum anderen erfordert die Bearbeitung der verschiedenen Diversitätsdimensionen nicht nur ein breites Expertenwissen in diesen Feldern, sondern über die einzelnen neuen Dimensionen auch die Integration neuer Akteurinnen und Akteure. Dies führt dazu, dass die von Whitchurch beschriebenen Phasen der Auseinandersetzung und Schlichtung in wellenförmigen Bewegungen immer wieder aufs Neue durchlaufen werden müssen. Dadurch werden der Prozess des Neuaufbaus und die anschließende verlässliche Etablierung im System der Hochschule äußerst langwierig und schwierig.

Dies ist eine Herausforderung, der sich zwar auch Akteurinnen und Akteure ausgesetzt sehen, die den Prozess des Gender Mainstreamings umsetzen, gleichwohl können sich diese aber auf den normativen Gleichstellungsauftrag der Hochschulen berufen. Die Berufung auf das AGG ist im Bereich Diversity wie oben erläutert, bisher nur bedingt möglich.

Über eine zu große Verwaltungsnähe und eine Abkehr von wissenschaftlicher Diversity-Forschung steigt das Risiko, dass die Gender- und Diversity-Expertise als abrufbare Dienstleistung angenommen wird, ohne ein verantwortungsbewusstes Handeln durch Selbstreflexion der einzelnen Akteurinnen und Akteure nach sich zu ziehen. Die Expertise kommt zwar im Mainstream der Wissen-

⁷ Auf diese produktiven Spannungsfelder wird in Leicht-Scholten 2011 und Leicht-Scholten/Wolffram 2010 detailliert eingegangen.

⁸ Die Konzeption der Stabsstelle fußte auf der wissenschaftlichen Gender- und Diversity-Expertise der Leitung, um die Erkenntnisse der Gender Studies und „Diversity Studies“ in anwendungsorientierte Konzepte und Maßnahmen umsetzen zu können.

⁹ Die Leiterin des IGaD, Carmen Leicht-Scholten, war Mitglied des Redaktionsteams.

schaften vor, wie zum Beispiel in Forschungsanträgen, das hochschulorganisationsverändernde Potential aber wird dennoch blockiert oder geht schlimmstenfalls ganz verloren (Leicht-Scholten 2011).

Erfolgsversprechend können deshalb nur diejenigen Organisationseinheiten im „Third Space“ agieren, die eben beide Pole des hochschulorganisatorischen Dualismus, also die verwaltungsorganisatorische Ebene und die Steuerungsmechanismen der Wissenschaft, vereinen.

5. Ausblick

Noch sind die Konzepte, Strategien und die Institutionalisierung von Diversity äußerst heterogen und vielfältig. Wie gezeigt werden konnte, bietet diese Heterogenität gleichermaßen Herausforderungen und Chancen.

Wird Diversity Management im Sinne der oben beschriebenen Strategie eines Diversity Mainstreamings verstanden, der zufolge sich Organisationen auf den Weg machen von einer monokulturellen, also durch eine dominante Gruppe geprägten Organisation, hin zu einer multikulturellen Organisation, kann auf diese Weise die Strategie des Gender Mainstreamings am produktivsten erweitert und befruchtet werden. Sie kann damit im Idealfall als Erweiterung der Gender Mainstreaming-Strategie verstanden werden.

Die Diskussion um Diversity hat in den letzten Jahren zweifellos den Blick dafür geschärft, dass Vielfalt und Chancengerechtigkeit an Hochschulen wichtige Elemente der Hochschulstrategien sein sollten.

Da die große Herausforderung des Diversity Mainstreamings darin besteht, gleiche Chancen für (potentiell) benachteiligte Individuen beziehungsweise Gruppen zu realisieren, ohne Personen auf Grund ihres Geschlechts, ihres Alters oder ihrer Herkunft usw. stereotyp Bedürfnisse, Eigenschaften, Verhaltensweisen oder Interessen zuzuschreiben – sei es als Defizite oder als Potential – ist aber wissenschaftliche Expertise in Gender und „Diversity Studies“ unabdingbar (Leicht-Scholten 2012).

Strukturell kann die Entwicklung einer Organisationskultur, in der Vielfalt wertgeschätzt wird und alle Beschäftigten strukturell und informell beteiligt werden und überdies vorurteils- und diskriminierungsfreie personalpolitische Kriterien, Verfahren und Praktiken vorherrschen, nur erreicht werden, wenn dieser Prozess im Rahmen der Organisationsentwicklung in allen Bereichen der Hochschule umgesetzt und mit adäquaten Maßnahmen unterfüttert wird (Leicht-Scholten 2011).

Die Schwierigkeiten, denen sich die Gleichstellungsbeauftragten gegenübersahen und sehen, die Gender Mainstreaming-Strategie wirklich im Mainstream der Organisationsentwicklung in Hochschulen zu etablieren, machen deutlich wie wichtig eine übergreifende strukturelle Ein- und Anbindung ist. Dafür müssen bestehende Organisationsformen kritisch hinterfragt und neue gefunden werden.

Damit scheint der „Third Space“, trotz aller systeminhärenten Schwierigkeiten, die am besten geeignete Möglichkeit zu sein, um Gender und Diversity Mainstreaming umzusetzen.

Erfolgsversprechend können aber nur diejenigen Organisationseinheiten im „Third Space“ agieren, die eben

beide Pole des hochschulorganisatorischen Dualismus, also die verwaltungsorganisatorische Ebene und die Steuerungsmechanismen der Wissenschaft, vereinen. Bei einer zu starken Ausrichtung an administrative, ökonomisch-orientierte Management-Ansätze kann die Gender- und Diversity-Expertise auf Dauer nicht reflektiert und weiterentwickelt werden. Damit hat der Bereich des Gender und Diversity eine Pionierstellung im „Third Space“ inne.

Die Hochschulmodernisierung wird damit eng verknüpft mit der Frage, wie es den Hochschulen gelingt, gender- und diversity-spezifische Fragestellungen in alle Bereiche der Hochschule nachhaltig zu integrieren und als Motor für eine sich verändernde Wissenskultur zu nutzen.

Die Umsetzung des Diversity Mainstreamings kann damit zu einem wichtigen Indikator für die Zukunftsfähigkeit der Hochschulen und zum Treiber für Innovationen in der Wissenschaft werden.

Literaturverzeichnis

- Andresen, S./Koreuber, M./Lüdke, D. (2009): Gender und Diversity: Alptraum oder Traumpaar? Interdisziplinärer Dialog zur „Modernisierung“ von Geschlechter- und Gleichstellungspolitik. Wiesbaden.
- Baer, S. (2002): Gender Mainstreaming als Operationalisierung des Rechts auf Gleichheit. Ausgangspunkte, Rahmen und Perspektive einer Strategie. In: Bothfeld, S./Gronbach, S./Riedmüller, B. (Hg.): Gender Mainstreaming – eine Innovation in der Gleichstellungspolitik. Zwischenberichte aus der politischen Praxis. Frankfurt/Main.
- Blätzel-Mink, B./Briken, K./Rau, A. (2011): Wissenschaftsmanagement: Neue Karrierewege für Frauen? In: Blätzel-Mink, B./Franzke, A./Wolde, A. (Hg.): Gleichstellung im Reformprozess der Hochschulen. Neue Karrierewege für Frauen? Sulzbach/Taunus.
- Bruchhagen, V. (2008): Managing Gender & Diversity: Eine kritische Gestaltungsperspektive für den Profit- und Non-Profit-Bereich. In: Iber, K./Virtbauer, B. (Hg.): Diversity Management. Eine transdisziplinäre Herausforderung. Göttingen.
- Center for Diversity Studies (2006): Leitidee. Online im Internet: <http://www.hf.uni-koeln.de/data/cedis/File/pdfs/uebercedis/Leitidee.pdf>.
- Clark, B. (1983): The higher education system. Academic institutions in cross-national perspective. Berkeley/Los Angeles.
- Cox, T. (1993): Cultural diversity in organizations, theory, research and practice. San Francisco.
- Cox, T./Quinn, R. E./O'Neill, P. (2001): Creating the Multicultural Organization: A Strategy for Capturing the Power of Diversity. San Francisco.
- Degele, N. (2005): Anpassen und unterminieren: Zum Verhältnis von Gender Mainstreaming und Gender Studies. In: Lüdke, D./Runge, A./Koreuber, M. (Hg.): Kompetenz und/oder Zuständigkeit. Zum Verhältnis von Geschlechtertheorie und Gleichstellungspraxis. Wiesbaden.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) (2013): Forschungsorientierte Gleichstellungsstandards der DFG. Online im Internet: http://www.dfg.de/foerderung/grundlagen_dfg_foerderung/chancengleichheit/forschungsorientierte_standards/index.html
- European Commission (2005): Business Case for Diversity – Good Practices in the Workplace. Luxembourg.
- Hardmeier, S./Vinz, D. (2007): Diversity und Intersectionality. Eine kritische Würdigung der Ansätze für Politikwissenschaft. In: Femina Politica – Zeitschrift für feministische Politikwissenschaft, Jg. 2007, Nr. 1, S. 23-33.
- Homburg, C. (2000): Quantitative Betriebswirtschaftslehre. Wiesbaden.
- Krell, G. (Hg.) (2001): Chancengleichheit durch Personalpolitik. Gleichstellung von Frauen und Männern in Unternehmen und Verwaltungen. Rechtliche Regelungen – Problemanalysen – Lösungen. Wiesbaden.
- Krell, G. (2005): Geschlechterpolitik zwischen allen Stühlen: Betriebswirtschaftslehre, Geschlechtsunterscheidungen und die Konzepte Gender Mainstreaming/Managing Diversity als geschlechterpolitische Bausteine. In: Lüdke, D./Runge, A./Koreuber, M. (Hg.): Kompetenz und/oder Zuständigkeit. Zum Verhältnis von Geschlechtertheorie und Gleichstellungspraxis. Wiesbaden.
- Krell, G. (2007): Gender und Diversity: Integrieren statt Polarisieren. In: Heinrich Böll Stiftung (Hg.): Dossier: Managing Diversity – Alle Chancen genutzt? Berlin.

Krell, G./Riedmüller, B./Sieben, B./Vinz, D. (2007): Einleitung – Diversity Studies als integrierende Forschungsrichtung. In: Krell, G./Riedmüller, B./Sieben, B./Vinz, D. (Hg.): Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze. Frankfurt/Main.

Krücken, G./Kosmützky, A./Torka, M. (Hg.) (2006): Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and National Traditions. Bielefeld.

Landfried, C. (2011): The Concept of Difference. In: Raube, K./Sattler, A./Mestern, S. (Ed.): Difference and Democracy Exploring Potentials in Europe and Beyond. Frankfurt.

Leicht-Scholten, C. (Hg.) (2007): Gender and Science. Perspektiven in den Natur- und Ingenieurwissenschaften. Bielefeld.

Leicht-Scholten, C. (2008): Exzellenz braucht Vielfalt – oder wie Gender and Diversity in den Mainstream der Hochschulentwicklung kommt. In: Journal Netzwerk Frauenforschung NRW, Jg. 2008, H. 23, S. 33-39.

Leicht-Scholten, C. (2011): Managing Gender and Diversity Mainstreaming in Zeiten der Exzellenz: alte Schwierigkeiten, neue Herausforderungen, geeignete Maßnahmen. In: Blättel-Mink, B./Franzke, A./Wolde, A. (Hg.): Gleichstellung im Reformprozess der Hochschulen. Neue Karrierewege für Frauen? Sulzbach/Taunus.

Leicht-Scholten, C. (2012): Diversity Management an deutschen Hochschulen – eine Annäherung. In: Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hg.): Chancen erkennen – Vielfalt gestalten. Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre. Bonn.

Leicht-Scholten, C./Wolf, H. (2007): Gender Mainstreaming – Mehr als nur ein Papiertiger? Wie viel Gender ist im Mainstream der Wissenschaften? In: Leicht-Scholten, C. (Hg.): Gender and Science. Perspektiven in den Natur- und Ingenieurwissenschaften. Bielefeld.

Leicht-Scholten, C./Wolffram, A./Veheliye, A./Lämmerhirt, M. (2009): Gender and Diversity Management an der RWTH Aachen. Gleichstellungskonzept RWTH Aachen. Kurzfassung. Aachen.

Leicht-Scholten, C./Wolffram, A. (2010): Neue Wege in der Organisationsentwicklung an Hochschulen: Gender- und Diversity-Management an der RWTH Aachen. In: Schraudner, M. (Hg.): Diversity im Innovationssystem. Stuttgart.

Marquardt, W. (2012): Führung von Hochschulen. Vortrag im Rahmen der Melatener Gespräche an der RWTH Aachen, am 27.11.2012.

Meier, F./Schimank, U. (2010): Mission Now Possible. Profile Building and Leadership in German Universities. In: Whitley, R./Gläser, J./Engwall, L. (Ed.): Reconfiguring Knowledge Production. Changing Authority Relationships in the Sciences and their Consequences for Intellectual Innovation. Oxford.

RWTH Aachen (2007): Proposal for the Establishment and Funding of the Institutional Strategy to Promote Top-Level Research: „RWTH 2020 – Meeting Global Challenges“. Aachen.

RWTH Aachen (2009): Studierende im Fokus der Exzellenz. Online im Internet: http://www.rwth-aachen.de/cms/root/Die_RWTH_Profil/Lehre/~ccbd/Exzellente_Lehre/.

RWTH Aachen (2012): Ziel- und Leistungsvereinbarung IV (ZLV 2012/2013) zwischen der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen und dem Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalens. Online im Internet: http://www.wissenschaft.nrw.de/fileadmin/Medien/Dokumente/Hochschule/ZLV_IV/ZLV_IV_RWTH_Aachen.pdf.

Simon, D. (2011): Gleichstellungspolitik als Element der Hochschulentwicklung. Anmerkung zu den forschungsorientierten Gleichstellungsstandards. In: Blättel-Mink, B./Franzke, A./Wolde, A. (Hg.): Gleichstellung im Reformprozess der Hochschulen. Neue Karrierewege für Frauen? Sulzbach/Taunus.

Whitchurch, C. (2008): Shifting Identities and Blurring Boundaries. The Emergence of Third Space Professionals in UK Higher Education. In: Higher Education Quarterly, Vol. 62 2008, No. 4, pp. 377-394.

Whitchurch, C. (2010): Optimising the Potential of Third Space Professionals in Higher Education. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 5. Jg. 2010, H. 4, S. 9-22.

■ **Petra Kehr, M.A.**, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehr- und Forschungsgebiet Gender und Diversity in den Ingenieurwissenschaften (GDI) der RWTH Aachen, E-Mail: petra.kehr@gdi.rwth-aachen.de

■ **Dr. Carmen Leicht-Scholten**, Professur Gender und Diversity in den Ingenieurwissenschaften an der RWTH Aachen, Studiendekanin der Fakultät für Bauingenieurwesen der RWTH Aachen, E-Mail: carmen.leicht@gdi.rwth-aachen.de

Sandra Mittag, Rüdiger Mutz & Hans-Dieter Daniel:

Institutionelle Qualitätssicherung der Lehre auf dem Prüfstand: Eine Fallstudie an der ETH Zürich

Reihe: Qualität - Evaluation - Akkreditierung

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde das Qualitätssicherungssystem der ETH Zürich im Bereich Lehre einer umfassenden Meta-Evaluation unterzogen.

Das Qualitätssicherungssystem stützt sich auf die vier Instrumente Lehrveranstaltungsbeurteilung, Absolventenbefragung, Selbstevaluation und Peer Review.

Die Ergebnisse zeigen unter anderem, dass die ETH Zürich über etablierte Qualitätssicherungsinstrumente verfügt, die weitestgehend akzeptiert sind.

Allerdings bestehen bei allen vier Instrumenten Optimierungspotentiale.

ISBN 3-937026-74-6, Bielefeld 2012, 115 S., 19.50 Euro zzgl. Versandkosten



Bestellung - E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Claudia Finger

Diversität im Ausland? – Die soziale Selektivität studentischer Mobilität im Rahmen des Bologna Prozesses¹



Claudia Finger

Seit Beginn des Bologna Prozesses im Jahre 1999² wird die Förderung von internationaler Studierendenmobilität als ein zentrales Ziel der Bildungspolitik in Europa zunehmend vorangetrieben (vgl. zum Beispiel Teichler 2012, für einen umfassenderen Literaturüberblick vgl. Finger 2011). Mobilität wird dabei als wichtiges Instrument zum Zusammenwachsen des Europäischen Hochschulraums, zur Verbesserung der Qualität europäischer Hochschulsysteme und somit zur Steigerung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit interpretiert. Auf der Individualebene sollen Studienphasen außerhalb des Herkunftslandes zur persönlichen Entwicklung, etwa in Form von größerer Beschäftigungsfähigkeit sowie kultureller Bereicherung, beitragen.

In Deutschland fallen diese Ideen auf fruchtbaren Boden: auf politischer Ebene wird den Forderungen nahezu uneingeschränkt zugestimmt; internationale Mobilität wird als positiv erachtet und vermehrt gefördert. Bildungspolitiker sehen dabei die Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen – in Deutschland die mit Abstand sichtbarste „Bologna-Reform“ – als geeignetes Instrument, um mobile Studienphasen vermehrt zu verwirklichen. Bei diesem von euphorischen Zahlen begleiteten Diskurs gerät oft in den Hintergrund, dass wie schon der Zugang zu tertiärer Bildung (vgl. Powell und Solga 2011) auch internationale Studierendenmobilität sozialen Selektionsprozessen unterliegt. Darauf verweisen unterschiedliche Studien (zum Beispiel Gwosc et al. 2011, Netz et al. 2012, Pineda/Moreno & Belvis 2008, Souto Otero 2008, Waters & Brooks 2010). Für den deutschen Kontext finden Lörz und Krawietz (2011) je nach Modellspezifikation einen herkunftsspezifischen Unterschied zwischen 19 und 41% hinsichtlich der Chance, sich für den Wechsel an eine ausländische Hochschule zu entscheiden. Somit setzen sich die vergleichsweise starken Selektionsprozesse im deutschen Bildungssystem auch innerhalb des tertiären Bereichs fort. Geht man davon aus, dass Auslandserfahrungen im Zuge der Internationalisierung gesellschaftlicher Sphären für individuelle Lebenschancen immer relevanter werden (vgl. zum Beispiel Netz 2012), dann ist eine systematische Benachteiligung bestimmter sozialer Gruppen als problematisch zu bewerten.

Auch wenn solche, an größerer Chancengleichheit orientierten Überlegungen hinter politischen Forderungen nach einer rein quantitativen Steigerung international mobiler Studierender zurückbleiben, wird das Problem im Kontext der Bologna Reformen zumindest wahrgenommen und thematisiert (vgl. Westerheijden 2010).

Bisher weitgehend unerforscht ist allerdings die Frage, inwiefern sich soziale Selektionsprozesse bei der Entscheidung deutscher Studierender für oder gegen einen Auslandsaufenthalt im Zuge des Bologna Prozesses verändert haben. Mit diesem Beitrag möchte ich eine erste Annäherung an diese Frage leisten. Dafür betrachte ich drei Ebenen: Im nächsten Abschnitt gehe ich zum einen darauf ein, ob und wie die soziale Selektivität internationaler Studierendenmobilität in offiziellen Dokumenten des Bologna Prozesses Erwähnung findet. Zum anderen zeige ich die wichtigsten Reaktionen auf deutscher Ebene – sowohl rhetorische als auch konkreter regulative – auf. Im Anschluss daran werde ich einige zentrale Konzepte von Bourdieus Reproduktionstheorie nutzen, um Hypothesen zu sozialgruppenspezifischen Mobilitätsentscheidungen deutscher Studierender zu formulieren. Nach einer kurzen Beschreibung der genutzten Daten und Methoden werde ich die Ergebnisse der empirischen Analysen präsentieren, die im letzten Abschnitt sowohl zusammenfassend als auch ausblickend reflektiert werden sollen.

Soziale Selektivität studentischer Mobilität: Diskussionen im deutschen und Bologna Kontext

Wie einleitend bereits erwähnt, war und ist die Ausweitung internationaler, insbesondere inner-europäischer Studierendenmobilität ein zentrales Ziel des Bologna Prozesses. Dies wird sowohl in der Sorbonne (1998) und der Bologna Deklaration (1999) als auch in den regelmäßig nachfolgenden Communiqués der Ministerkonferenzen deutlich, die die Bedeutung von studentischer Mobilität immer wieder hervorheben. Diese Entwicklung erreichte ihren Höhepunkt bei der 2012er Bologna Folgekonferenz in Bukarest, bei der ein eigenes, fünfseitiges Papier – die „Mobility Strategy 2020 for the European Higher Education Area“ – verabschiedet wurde. Parallel dazu, wenn auch weniger umfangreich, wurde auf Drängen von Studierenden seit dem Prager Kommu-

¹ Mein Dank für wertvolle Kommentare zu früheren Versionen dieses Beitrags gilt insbesondere Justin Powell, Heike Solga, Nicolai Netz sowie dem INVEST Team am WZB.

² Der eigentliche Startschuss für den Bologna Prozess wurde bereits 1998 in Paris mit der Sorbonne Erklärung abgegeben, mit der sich vier europäische Bildungsminister (IT, FR, DE, GB) darauf verständigten, einen europäischen Hochschulraum zu kreieren. Ein Jahr später schlossen sich weitere 25 europäische Staaten diesem Ziel auf der Bologna Konferenz an – der Namensgebung des Bologna Prozesses.

niqué (2001) die so genannte „soziale Dimension“ des Bologna Prozesses in die offiziellen Bologna-Dokumente aufgenommen. Diese thematisiert den gleichberechtigten Zugang zu Hochschulbildung sowie angemessene Studien- und Lebensbedingungen für alle Studierenden, unabhängig von ihrer Herkunft.

Explizit zusammengedacht wurden internationale Mobilität und soziale Durchlässigkeit in den Konsensdokumenten (hier: Deklarationen, Communiqués) des mittlerweile 14jährigen Bologna Prozesses allerdings nur an wenigen Stellen: im Prager Communiqué (2001) betonen die beteiligten Minister die „soziale Dimension von Mobilität“ und im Leuven Communiqué (2009) fordern sie eine höhere Rate von mobilen Studierenden unterschiedlicher Gruppen. Beide Textstellen verbleiben dabei auf einer sehr vagen und abstrakten Ebene – es werden zum Beispiel keine weiteren Benchmarks genannt oder explizite Zielgruppen identifiziert, denen sich nationale Hochschulakteure widmen könnten. Diese Beobachtung trifft grundsätzlich auch auf das bereits erwähnte Strategiepapier zu: Hier geht die einschlägigste Textstelle nicht über die Absichtserklärung: „we will give extra attention and opportunities to under-represented groups to be mobile“ (Working Group on Mobility 2012) hinaus. Allerdings werden in einigen Bologna Dokumenten Reformempfehlungen genannt, wenn auch nicht weiter inhaltlich unterfüttert, die dazu beitragen können, internationale Studierendenmobilität an sich zu steigern (z.B. durch das Einrichten von Mobilitätsfenstern, ein größeres Angebot an Austauschprogrammen, bessere Anerkennungsverfahren oder verbesserte Informationsmöglichkeiten) und deren soziale Selektivität abzuschwächen (etwa durch „mitnehmbare“, finanzielle Förderung).

Das insgesamt hohe Abstraktionslevel ist nicht verwunderlich, da es sich beim Bologna Prozess um einen konsensualen, intergouvernementalen Prozess handelt, der nicht durch rechtlichen Druck, sondern vielmehr durch Instrumente der Offenen Methode der Koordinierung, wie etwa Benchmarking, die Benennung von Best Practice Beispielen sowie „Naming and Shaming“ vorangetrieben wird (Sabel und Zeitlin 2007). Nichtsdestotrotz übt der Bologna Prozess einen subtilen Zwang auf nationale Systeme aus, die sich diesem oftmals in dem Glauben, dass sie sonst langfristig hinter der Leistung anderer Hochschulsysteme zurückbleiben, beugen. So zeigen Studien, dass die rechtlich nicht bindenden Bologna Dokumente von nationalen Akteuren als solche umgedeutet werden (Ravinet 2008) und somit zum Beispiel als „internationale Argumente“ genutzt werden, um nationale Reformen zu legitimieren (Gonon 1998, Musselin 2009). In diesem Sinne können auch großangelegte Reformen nationaler Systeme, wie etwa die Studienstrukturreform in Deutschland, interpretiert werden.³

Somit ist es nicht überraschend, dass Teile des „Bologna Mobilitätsmodells“ auch in den deutschen Kontext diffundieren bzw. in diesen übersetzt werden. Damit wurde ein Trend zur Internationalisierung des deutschen Hochschulsystems aufgegriffen, der schon in den frühen 1990ern in der deutschen Debatte omnipräsent war. Im Vergleich zu den 1990er Jahren wurde um die Jahrtausendwende und mit der weiteren Ausbuchstabierung

des Bologna Prozesses der Fokus des politischen Diskurses allerdings von der Mobilität nach Deutschland („Brain Gain“) auf die Auslandsmobilität deutscher Studierender und Wissenschaftler verlagert (vgl. Teichler 2007). Dabei wurde das Ziel des Bologna Prozesses, die Anzahl international mobiler Studierender zu erhöhen, zumindest rhetorisch von zentralen Akteuren des deutschen Hochschulsystems⁴ mitgetragen und forciert. So ist es erklärtes Ziel des BMBF (2007) und des DAAD (2004) die Rate international mobiler Studierender auf 50% zu erhöhen. Eingerichtete Programme, die dieses Ziel sowohl auf organisatorischer als auch individueller Ebene unterstützen sollen bzw. sollten, sind zum Beispiel das Programm zur Förderung der Internationalisierungsstrukturen an den deutschen Hochschulen, das Free Mover Programm, das ergänzend zum ERASMUS Programm auch Auslandsaufenthalte an Hochschulen ermöglichen soll, die keinen ERASMUS-Austausch mit der Heimuniversität bieten, sowie die Go Out! Kampagne – eine Plattform, die über diverse Mobilitätsmöglichkeiten informiert. Zusätzlich stieg die Anzahl der vom DAAD vergebenen Individualstipendien für Studierende und Wissenschaftler von knapp 12.000 Anfang der 1990er auf über 31.000 im Jahr 2010. Allerdings bekennt sich der DAAD zu einer „Eliten-Förderung [...]“, die rein leistungsorientiert, von unabhängigen akademischen Kommissionen abgesichert und insofern offen für jedermann ist, der diesen hohen Ansprüchen genügt⁵. Bedenkt man die relativ geringe soziale Durchlässigkeit deutscher „Begabtenförderwerke“ (vgl. Middendorff et al. 2009), dann führt auch dieser meritokratische Ansatz wahrscheinlich zu sozialen Selektivitätsprozessen. Demnach wird an dieser Stelle zwar dem Bologna Ziel entsprochen, die Auslandsmobilität zu erhöhen, nicht aber, diese auch inklusiver zu gestalten.

Ausgleichend könnte hier eine bereits implementierte Reform wirken, die als Internationalisierung deutscher Studienfinanzierungspolitik gewertet wird (vgl. Hahn 2004) und somit die soziale Durchlässigkeit von Mobilität explizit in den Blick nimmt: die BAföG Reform von 2001. Seit ihrer Umsetzung kann das BAföG nach einer einjährigen Studienphase an einer deutschen Hochschule – der so genannten „Einführungsphase“ – mit ins Ausland genommen werden. Handelt es sich dabei um ein außerhalb der EU liegendes Land, ist die Förderungshöchstdauer allerdings auf ein Jahr beschränkt. Bis zu zwei Semester werden dabei nicht auf die Regelstudienzeit angerechnet, so dass mögliche Studienzeitverlängerungen ausgeglichen werden. Zusätzlich zum errechneten InlandsBAföG erhalten berechnete Studierende einen je nach Zielland variierenden Auslandszuschuss, eine einmalige Reisekosten-

³ Es wäre nicht korrekt zu sagen, dass die Studienstrukturreform in Deutschland durch den Bologna Prozess ausgelöst wurde. Nach längerer Diskussion wurde bereits in die Novelle des Hochschulrahmengesetzes von 1998 eine probeweise Umstellung der Studienstruktur aufgenommen. Dennoch kann der Bologna Prozess hier als Beschleuniger interpretiert werden, der eine erstaunliche Dynamik in die eigentlich sehr träge deutsche Hochschullandschaft brachte (vgl. Krücken 2007).

⁴ Gemeint sind hiermit vor allem das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), die Hochschulrektorenkonferenz (HRK), die Kultusministerkonferenz (KMK) sowie der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD). Für einen Überblick über weitere Akteure siehe zum Beispiel Graf (2008).

⁵ <http://www.daad.de/portrait/wer-wir-sind/programme/08941.de.html>

erstattung sowie eine Erstattung der Studiengebühren bis zu 4600€. Bei dieser Zusatzförderung handelte es sich zunächst um einen Vollzuschuss, der nicht – wie das eigentliche BAföG – anteilig zurückgezahlt werden musste. Dies änderte sich wiederum mit der BAföG Novellierung 2008. Seitdem müssen – trotz Studierendenprotest – auch die Zuschüsse anteilig zurückgezahlt werden (außer die Studiengebühren). Dafür darf das BAföG innerhalb der EU vom ersten Semester an mitgenommen werden, sodass ein komplettes Auslandsstudium über BAföG (teil)finanziert werden kann.

Trotz dieser bundesweit einheitlichen Regelung unterscheiden sich die Gelegenheitsstrukturen für Auslandsaufenthalte während des Studiums zwischen Fächern und Hochschulen relativ stark. Zum einen ist Hochschulpolitik im föderalen deutschen System weitestgehend Ländersache. Zum anderen sind die Umsetzung von Programmen oder die Initiierung von Partnerschaften meist auf Hochschul- oder sogar auf Fakultätsebene angesiedelt, sodass es hier eine relativ starke, strukturelle Variation gibt, je nach dem wo und was man studiert (DAAD 2010). Weitere Unterschiede bestehen in Abhängigkeit vom angestrebten Studienabschluss. Hierbei werden vor allem die seit 2002 sukzessive eingeführten Bachelorprogramme kritisiert. Sie seien zu verschult, inflexibel und überfrachtet – so die Kritiker⁶ – um mobile Studienphasen zu ermöglichen (vgl. Becker et al. 2009). Verschiedene Studien zeigen zudem, dass die Mobilitätsrate von Bachelor-Studierenden tatsächlich hinter der von traditionellen Studiengängen zurückbleibt bzw. sich auf Master-Programme verschiebt (z.B. Krawietz 2008). In diesem Kontext stellt sich die Frage, inwiefern BAföG-berechtigte Bachelor-Studierende, die keinen Master-Abschluss anstreben, von dieser Finanzierungsmöglichkeit profitieren können.

Insgesamt scheinen die Bologna Ziele, die Studierendenmobilität zu erhöhen und diese sozial durchlässiger zu gestalten, den deutschen politischen Diskurs durchdrungen zu haben. Es gibt aber auch Anzeichen dafür, dass diese Ziele auf der Ebene einzelner Hochschulen und Mobilitätsprogramme bisher unzureichend umgesetzt wurden (z.B. DAAD 2010). Es sind aber gerade diese Ebenen, die für Studierende handlungsrelevant sind. Es bleibt die Frage zu beantworten, inwiefern sich unter den geschilderten Rahmenbedingungen die soziale Selektivität von Studierendenmobilität im Zuge des Bologna Prozesses tatsächlich verändert hat. Im nächsten Abschnitt sollen dafür ein theoretischer Rahmen zur Erklärung sozialer Selektivität von internationaler Studierendenmobilität aufgespannt und Hypothesen formuliert werden, die mögliche Einflüsse des Bologna Prozesses reflektieren.

Theoretischer Rahmen

Traditionelle Theorien zu Bildungsungleichheiten beschäftigen sich vor allem mit sozial stratifizierten Übergängen zwischen verschiedenen Bildungsstufen und nehmen soziale Selektionsprozesse bei Auslandsaufenthalten nicht explizit in den Blick. Es ist daher Aufgabe dieses Abschnitts, eine geeignete Theorie auf diesen Forschungsgegenstand zu übertragen.

Bisher wurde zur Untersuchung von (sozial selektiven) Mobilitätsentscheidungen vor allem der Rational Choice Ansatz gewählt, der von herkunftsbedingten Kosten-Nutzen-Abwägungen ausgeht (vgl. z.B. Lörz und Krawietz 2011). In diesem Beitrag sollen allerdings Konzepte aus Pierre Bourdieus Reproduktionstheorie als theoretische Schablone herangezogen werden, da diese sowohl bewusste als auch unterbewusste Elemente der Entscheidungsfindung einbeziehen (für Auslandsmobilität im Schulkontext vgl. Gerhards und Hans 2012). Zu den zentralen Konzepten, die hier für relevant erachtet werden, gehören der Habitus und die unterschiedlichen Kapitalarten. Der Habitus bezieht sich laut Bourdieu (1982) auf ein Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster, das im Laufe der Sozialisation erworben wird. Dabei werden äußere soziale, kulturelle und ökonomische Bedingungen so stark internalisiert oder „inkorporiert“, dass sie Teil körperlicher Haltung und Bewegung, der Art zu Sprechen und der Persönlichkeit werden. Der so gebildete „klassenspezifische“ Habitus wirkt dabei unterbewusst und bildet einen Rahmen für individuelle Handlungen.⁷

In Beziehung zum Habitus stehen die drei Kapitalarten, die Bourdieu (1983) – seiner Kritik an der Eindimensionalität des rein materiellen Kapitalbegriffs entsprechend – einführt: ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital. Ersteres bezieht sich dabei auf das traditionelle Verständnis von Kapital und umfasst vor allem Vermögen und Einkommen. Kulturelles Kapital kann institutionalisiert (vor allem in Form von Bildungszertifikaten), objektiviert (durch Besitz von Kulturgütern und Medien) sowie inkorporiert sein. Letzteres bezieht sich dabei auf im Lebensverlauf, vor allem während der Sozialisation, erworbenes Wissen und auf kulturelle Fähigkeiten, die verinnerlicht wurden. Inkorporiertes kulturelles Kapital ist somit ein „Besitztum, das zu einem festen Bestandteil der ‚Person‘, zum Habitus geworden ist“ (Bourdieu 2009[1983]: S. 115), Hervorhebung im Original). Soziales Kapital ist schließlich „die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzwerks von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind“ (Bourdieu 2009[1983]: S. 119, Hervorhebung im Original). Beziehungen zu Gruppen oder Individuen können dabei das eigene kulturelle und ökonomische Kapital vervielfachen, indem sie Zugang zu deren Ressourcen bieten (Bourdieu 1992). Allein die Anzahl von Beziehungen reicht allerdings nicht aus – man muss die „richtigen“ Personen kennen, um direkten Zugang zu wertvollem Kapital und zu Positionen zu erhalten (Albrecht 2002).

Soziale Reproduktion kommt laut Bourdieu (1973, Bourdieu und Passeron 1971) durch die Dominanz der oberen Schichten innerhalb des Bildungssystems, die die Regeln und Anforderungen passend zu ihrem Habitus festlegen, zustande. Dadurch, dass Schüler unterschied-

⁶ Zu den Kritikern zählen vor allem Studenten, Professoren und jüngst auch die HRK. (<http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/bologna-reform-hrk-chef-hippler-kritisiert-bachelor-und-master-a-849933.html>)

⁷ Der Habitus als unterbewusster Handlungsrahmen ist nur schwer zu operationalisieren und zu messen. Er soll hier aber dennoch zumindest mitgedacht werden, da er einen wichtigen Reproduktionsmechanismus darstellt.

licher Klassen (und somit mit unterschiedlichem Habitus ausgestattet) formal gleich behandelt werden, übersetzt das Bildungssystem soziale Privilegien in natürliche Begabung und legitimiert so implizite Ungleichbehandlungen und die schrittweise Eliminierung der unteren Klassen. Diejenigen aus unteren sozialen Klassen, die es dennoch bis in die Hochschule schaffen, sind folglich positiv selektiert (siehe auch Mare 1980). Dennoch verfügen sie nicht über den „richtigen“ Habitus und auch nicht über die gleiche Menge und Qualität an studienrelevantem ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapital, sodass sie im Verlauf des Studiums implizit benachteiligt sind.

Übertragen auf studentische Auslandsmobilität können mit Bourdieus Konzepten Selektionsprozesse nachvollzogen werden. Zum Beispiel sollten sich Studenten mit dem „richtigen“ universitären Habitus, der in einem akademisch gebildeten Elternhaus ausgebildet wurde, leichter und selbstsicherer im Hochschulkontext bewegen können. Diese „natürliche“ Anpassung und Selbstsicherheit kann das Studium insgesamt, aber auch die Planung und Umsetzung von Auslandsaufenthalten erleichtern. Ein akademischer Habitus korreliert oft mit einer „Reisekultur“, die vor allem erworben wird, wenn Kinder und Jugendliche häufig bereits während ihrer frühen Bildungsbiographie ins Ausland reisen (vgl. Brooks & Waters 2009). Es ist für sie somit auch im späteren Hochschulkontext einfacher, fern von der Heimat zu sein, sodass sie sich weniger lokal gebunden fühlen und ein längerer Auslandsaufenthalt für sie kognitiv zugänglicher ist. Dementsprechend zeigen Studien, dass die soziale Stellung der Eltern stark mit dem kulturellen Kapital der Kinder in Form von Auslandsaufenthalten vor dem Studium (z.B. Au Pair, Austauschjahr und Sprachreisen) korreliert (vgl. z.B. Gerhards & Hans 2012). Bezogen auf soziales Kapital ist anzunehmen, dass die Selbstsicherheit von Studierenden aus Akademikerelternhäusern zu einem intensiveren Kontakt mit dem universitären Personal führt, wodurch sie einfacheren Zugang zu hilfreichen Informationen über existierende Austauschprogramme und andere Mobilitätsmöglichkeiten bekommen können. Letztlich kann auch ein Zusammenhang zwischen internationaler Mobilität und der Menge an verfügbarem ökonomischen Kapital angenommen werden: Da ein studienbezogener Auslandsaufenthalt meist mit höheren Kosten verbunden ist, nehmen diejenigen Studierenden, die über mehr ökonomisches Kapital verfügen, die Kosten im Vorhinein als geringeres Hindernis wahr (vgl. Gwosc et al. 2011) und können einen Auslandsaufenthalt folglich auch leichter realisieren. Dies betrifft auch den Verlust von Zusatzeinnahmen durch Nebenjobs, der nicht von allen gleichermaßen kompensiert werden kann. Inwiefern das AuslandsBAföG hier Abhilfe schafft, ist eine noch zu klärende Frage. Allerdings muss hierbei einschränkend bedacht werden, dass die Höhe des zurückzuerstattenden Betrages wächst, wenn sich – was häufig der Fall ist – die Studiendauer durch einen Auslandsaufenthalt verlängert. Zusammenfassend kann also folgende Hypothese aufgestellt werden:

H1: Die Wahrscheinlichkeit, einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt zu realisieren, ist größer für Studie-

rende aus einem akademisch gebildeten Elternhaus als für Studierende, deren Eltern kein Hochschulstudium absolviert haben.

Doch inwiefern hat sich die soziale Selektivität von Studierendenmobilität über die Zeit verändert? Dies soll im Rahmen des Bologna Prozesses und seiner Umsetzung in Deutschland reflektiert werden. Wie oben diskutiert wird das Ziel, studentische Auslandsmobilität an sich zu steigern, aber auch diese sozial durchlässiger zu gestalten, vom Bologna Prozess vorangetrieben bzw. zumindest thematisiert. Allerdings sind in den Bologna-Konensdokumenten Ideen und Richtlinien eher vage formuliert, sodass großer Spielraum auf nationaler Ebene bleibt. In Deutschland werden die Zielsetzungen zumindest auf rhetorischer Ebene repliziert. Internationalisierungsstrategien, Austauschprogramme und Individualstipendien werden verstärkt gefördert. Auf regulativer Ebene ist vor allem die BAföG Reform relevant, die es finanziell schlechter ausgestatteten Studierenden erlaubt, ihre Förderung mit ins Ausland zu nehmen und soziale Selektionsprozesse somit abschwächen kann. Allerdings wird die Umsetzung des Bologna Prozesses, vor allem die Studienstrukturreform, auch kritisch betrachtet, da die neuen Studienprogramme oft weniger Raum für zeitweilige Auslandsmobilität lassen. Dies kann vor allem für sozial schlechter gestellte Studierende ein Problem sein, wenn sich durch ihren Auslandsaufenthalt ihre Studienzeit verlängert, sie somit später in den Arbeitsmarkt einsteigen können und einen höheren BAföG-Betrag zurückzahlen müssen.

In welche Richtung sich die soziale Selektivität studentischer Mobilität entwickelt hat, ist daher nicht einfach theoretisch vorherzusagen. Es sollen daher zwei gegensätzliche Hypothesen gebildet werden.

H2a: Der Zusammenhang zwischen dem Bildungshintergrund von Studierenden und der Wahrscheinlichkeit, einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt zu realisieren, ist 1997 schwächer als 2006.

H2b: Der Zusammenhang zwischen dem Bildungshintergrund von Studierenden und der Wahrscheinlichkeit, einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt zu realisieren, ist 1997 stärker als 2006.

Die Kritik zur Studienstrukturreform aufgreifend wird hier angenommen, dass Bachelor-Programme in ihrer frühen Umsetzung die soziale Selektivität internationaler Mobilität eher verstärken.

H3: Der Zusammenhang zwischen dem Bildungshintergrund von Studierenden und der Wahrscheinlichkeit, einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt zu realisieren, ist stärker bei Studierenden, die in BA Programmen eingeschrieben sind, als bei Studierenden „traditioneller“ Programme.

Daten und Methoden

Um diese Hypothesen zu testen, benötige ich Daten, die einen Vergleich über die Zeit ermöglichen und gleichzeitig sowohl den sozialen Hintergrund der Studierenden als auch deren Mobilität erfassen. Am besten geeignet ist hierfür die vom HIS-Institut für Hochschul-

forschung durchgeführte Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Es handelt sich hierbei um eine repräsentative Befragung von Studierenden an deutschen Hochschulen, die seit 1951 etwa alle drei Jahre durchgeführt wird. Zur Beantwortung der Fragestellung nutze ich im Folgenden Daten der 15. Sozialerhebung (1997 – prä-Bologna) und der 18. Sozialerhebung (2006 – post-Bologna⁸). Beide Datensätze verfügen über relativ große Fallzahlen (1997: 20.533, 2006: 16.590) und gut vergleichbare Variablen. Allerdings beinhaltet die 15. Sozialerhebung detailliertere Informationen zum sozialen und kulturellen Kapital von Studierenden, sodass einige Zusammenhänge leider nicht für die post-Bologna Kohorte aufgezeigt werden können.

Die abhängige Variable ist eine Dummy-Variable, die den Wert 1 annimmt, wenn Studierende mindestens ein Mal studienbezogen im Ausland (Studium, Praktikum, Sprachkurs, Sonstige) waren.⁹ Die erklärenden Variablen beziehen sich auf die drei Bourdieuschen Kapitalarten.¹⁰ Zentral ist hier das kulturelle Kapital, das über den Bildungsgrad der Eltern gemessen wird (mindestens ein Elternteil hat einen Hochschulabschluss vs. kein Elternteil hat einen Hochschulabschluss). Diese Variable dient als Indikator für einen „akademischen Habitus“ in der Familie, der die Anpassung an das Feld Hochschule erleichtern kann und außerdem ein Maß für die Unterstützungsleistung durch die Eltern darstellt. Für die 1997er Kohorte stehen außerdem Variablen für vor dem Studium erworbenes „transnationales Bildungskapital“ (Gerhards & Hans 2012) zur Verfügung. Eine Dummy-Variable bezieht sich dabei darauf, ob die Befragten Auslandserfahrungen vor dem Studium sammeln konnten (über Urlaub hinaus); eine andere gibt an, ob zwischen Abitur und Studienbeginn eine Fremdsprache gelernt wurde. Letzteres verweist dabei direkter auf Sprachkenntnisse, während ersteres eher ein Indikator für inkorporiertes transnationales Kapital darstellt. Das ökonomische Kapital von Studierenden wird über ihren BAföG-Status gemessen sowie über die Fragen, ob sie noch bei ihren Eltern wohnen bzw. ob sie zu Beginn ihres Studiums das Bundesland wechselten. Vor allem der letzte Indikator geht allerdings über eine ökonomische Dimension hinaus. Denn auch ein Bundeslandwechsel ist meist verbunden mit einer Loslösung von Gewohnheiten und sozialen Netzwerken am Heimatort und korreliert sowohl mit dem sozialen Hintergrund von Studierenden als auch mit ihren späteren Mobilitätsentscheidungen (vgl. Lörz 2008). Variablen, die sich auf das soziale Kapital von Studierenden beziehen, kommen leider nur im 1997er Datensatz vor. Hier wurde erfragt, wie oft Studierende Kontakt zum Lehrpersonal in Bezug auf fachliche, studiumsbezogene und persönliche Fragen haben. Aus diesen drei Variablen konnte ein additiver Index gebildet werden (Cronbachs alpha: 0,73), aus dem im Anschluss drei Dummy-Variablen gebildet wurden (für keinen, unterdurchschnittlich und überdurchschnittlich häufigen Kontakt).¹²

Neben diesen inhaltlichen Variablen wird in den Modellen außerdem für soziodemographische (Geschlecht, Partnerschaftsstatus¹³) sowie studienbezogene Variablen kontrolliert. Letztere beziehen sich auf die Fächergruppe, den Hochschultyp (FH, Universität), die Studi-

endauer (1-4 und 5-8 Semester) und darauf, ob der Studienbereich, in dem Studierende immatrikuliert sind, über- oder unterdurchschnittliche Mobilitätsraten aufweist. Für die 2006er Kohorte wurde außerdem ein Dummy gebildet, der anzeigt, ob Studierende in einem Bachelor-Programm oder einem „traditionellen“ Studiengang eingeschrieben sind.

Vor den Analysen wurden aus beiden Datensätzen Bildungsausländer, Promotionsstudenten sowie alle Studierende ab dem neunten Fachsemester entfernt. Der letzte Schritt ist nötig, um die internationale Mobilität von BA Studierenden und Studierenden „traditioneller“ Studiengänge vergleichen zu können. Es ist bekannt, dass die Mobilitätsrate mit der Studiendauer steigt, sodass BA Studierende von vorn herein benachteiligt wären. Obwohl die meisten BA Programme regulär 6 Semester beinhalten, wird hier die Grenze bei 8 Semestern festgelegt, zum einen, weil viele Studierende – insbesondere wenn sie mobil waren – nicht innerhalb der Regelstudienzeit abschließen, zum anderen, weil auch einige BA Programme (besonders an Fachhochschulen) eine Regelstudienzeit von 7 oder 8 Semestern ansetzen.

Die Hypothesen werden mithilfe von logistischen Regressionen getestet. Ausgewiesen werden Average Marginal Effects (AME), die „den Durchschnittseffekt einer unabhängigen Variablen als Mittelwert der marginalen Effekte über alle Beobachtungen hinweg wieder[geben]“ (Best und Wolf 2012: 382).¹⁴ Es werden also zwei hypothetische Populationen verglichen, die bei allen Variablen den gleichen (beobachteten) Wert annehmen und sich nur in der Ausprägung einer Variablen (in diesem Fall zum Beispiel Bildungsgrad der Eltern) unterscheiden. Der Unterschied zwischen Akademikerkindern und

⁸ Mit „post-Bologna“ ist hier nicht eine Zeit nach dem Bologna Prozess, sondern nach Beginn des Bologna Prozesses gemeint. Auch heute (2013) ist der Bologna Prozess noch nicht abgeschlossen, sodass die Ergebnisse als Zwischenergebnisse interpretiert werden sollten.

⁹ Da es sich um eine Studierenden- und nicht um eine Absolventenbefragung handelt und nur Studierende, die an einer deutschen Hochschule immatrikuliert sind, erfasst werden, kommt es zu einer Unterschätzung sowohl der Mobilitätsraten an sich als auch der sozialen Selektivität von Mobilität (zumindest dann, wenn das Absolvieren eines kompletten Studiums im Ausland stärkeren Selektivitätsprozessen unterworfen ist).

¹⁰ Die hier verwendeten theoretischen Konstrukte – vor allem der Habitus und das kulturelle Kapital – sind generell nur schwer quantitativ messbar. Die vorgestellte Operationalisierung unterliegt daher leider Einschränkungen, die bei der Ergebnisinterpretation beachtet werden sollten.

¹¹ Beide Variablen korrelieren nur schwach miteinander. Das kann zum einen an möglichen Pendler/innen (Studierende, die bei ihren Eltern wohnen und in ein anderes, nahegelegenes Bundesland pendeln), zum anderen an zurückkehrenden Internatsschülern (Schülerinnen und Schüler, die nicht in ihrem „Heimatbundesland“ ihr Abitur machen, im Anschluss aber zum Studieren wieder in dieses zurückkehren) liegen.

¹² Die Variable „Kontakt zu Dozenten“ birgt ein potentiell Kausalitätsproblem, da sie auf Angaben zum Befragungszeitpunkt – also nach, nicht vor dem Auslandsaufenthalt – beruht. Ein Auslandsaufenthalt könnte also etwa durch die Stärkung des Selbstbewusstseins positiv auf die Kontakthäufigkeit von Studierenden wirken.

¹³ Partnerschaftsstatus wird als Indikator für Familienorientierung in die Modelle aufgenommen. Dieser bezieht sich allerdings auf den Befragungszeitpunkt und nicht den Zeitraum vor oder während des Auslandsaufenthalts.

¹⁴ In den Sozialwissenschaften gibt es seit längerem eine methodische Debatte darüber, ob und wie logistische Regressionskoeffizienten sinnvoll interpretiert werden können und inwiefern ein Modellvergleich möglich ist (vgl. Mood 2010). Ich lehne mich hier an einen neuen Aufsatz von Best und Wolf (2012) an, die mithilfe von Simulationen zeigen konnten, dass AMEs relativ robuste Ergebnisse liefern und weniger voraussetzungsvoll sind, auch im Modellvergleich.

nicht-Akademikerkindern in ihrer Wahrscheinlichkeit, mobil zu sein, ist dann der marginale Effekt, dessen Durchschnitt über alle Fälle hinweg berechnet wird (AME). Da es sich um einen Durchschnittseffekt handelt, ist zu beachten, dass die Effektstärken einzelner Fälle mehr oder weniger stark von diesem abweichen können (vgl. Williams 2012). Zur grafischen Darstellung der Interaktionen zwischen dem Bildungsgrad der Eltern und dem Jahr werden außerdem auch Marginal Effects at Representative Values (MERs) berechnet (vgl. Williams 2012).

Ergebnisse

Tabelle 1 zeigt zunächst deskriptiv die bivariaten Zusammenhänge zwischen den Bourdieuschen unabhängigen Variablen und den studienbezogenen Auslandsaufenthalten. Studierende, deren Eltern keinen Hochschulabschluss haben, sind – in Übereinstimmung mit bisherigen Forschungsergebnissen – weniger mobil als Studierende aus akademisch gebildeten Elternhäusern (H1). Der Unterschied ist in der post-Bologna Kohorte um etwa drei Prozentpunkte größer als in der prä-Bologna Kohorte – ein Ergebnis, das eher für Hypothese H2a spricht. Einen sehr großen Unterschied zeigen die Variablen zum „transnationalem Bildungskapital“, das vor dem Studium erworben wurde: Der Anteil an mobilen Studierenden, die vor dem Studium Auslandserfahrung gesammelt haben, ist um zehn Prozentpunkte größer als der Anteil mobiler Studierender in der Vergleichsgruppe. Bei denjenigen, die vor dem Studium einen Sprachkurs im Ausland belegt haben, beträgt der Gruppenunterschied hinsichtlich der Mobilitätsrate sogar 19 Prozentpunkte. Die Ergebnisse zum sozialen Kapital zeigen in eine ähnliche Richtung: Je häufiger Studierende Kontakt zu ihren Dozenten haben, desto eher sind sie auch mobil. Dieser Zusammenhang wird vor allem bei denjenigen Studierenden deutlich, die überdurchschnittlich oft mit Lehrpersonal in Kontakt treten. Auch die Ergebnisse zum ökonomischen Kapital von Studierenden weisen in die theoretisch angemessene Richtung: Studierende, die BAföG erhalten, das Bundesland zu Studienzwecken nicht gewechselt haben und die bei ihren Eltern wohnen, waren zu beiden Erhebungszeitpunkten weniger oft studienbezogen auslandsmobil als die jeweiligen Vergleichsgruppen. Interessanterweise hat sich die Differenz zwischen mobilen BAföG-Empfängern und nicht-Empfängern trotz der oben beschriebenen BAföG-Reform leicht erhöht (von vier auf fünf Prozentpunkte).¹⁵

Werden diese Ergebnisse auch in multivariaten Modellen bestätigt? Tabelle 2 zeigt die AME und deren Signifikanz für die 1997er und 2006er Daten. Das jeweils erste Modell zeigt den Bruttoeffekt des Hochschulabschlusses der Eltern. Im jeweils zweiten Modell werden zusätzlich die

Tabelle 1: Bivariate Zusammenhänge zwischen erklärenden Variablen und studienbezogenen Auslandsaufenthalten (Zeilenprozente)

Variable		1997		2006	
		Immobil	Mobil	Immobil	Mobil
Kulturelles Kapital					
Hochschulabschluss Eltern	Nein	88,65	11,35	89,6	10,4
	Ja	85,3	14,7	83,6	16,4
	Total	87,2	12,8	86,4	13,6
Sprachkurs vor Studium	Nein	87,8	12,24		
	Ja	69,0	31		
	Total	87,2	12,8		
Auslandserfahrung vor Studium	Nein	91,5	8,5		
	Ja	81,0	19		
	Total	87,2	12,8		
Soziales Kapital					
Kontakt zu Dozenten	Nein	89,9	10,1		
	Unterdurchschnittlich	88,1	11,9		
	Überdurchschnittlich	84,05	15,95		
	Total	87,2	12,8		
Ökonomisches Kapital					
BAföG	Nein	86,1	13,9	84,9	15,1
	Ja	90,1	9,9	90,0	10,0
	Total	87,2	12,8	86,4	13,6
Inlandsmobilität zu Beginn des Studiums (Bundeslandwechsel)	Nein	89,0	11,0	88,0	12,0
	Ja	83,3	16,7	83,6	16,4
	Total	87,2	12,8	86,4	13,6
Auszug aus dem Elternhaus	Nein	92,7	7,3	91,1	8,9
	Ja	85,5	14,5	85,0	15,0
	Total	87,2	12,8	86,4	13,6

Quelle: 15. und 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, eigene Berechnungen (N 1997: 12653, N 2006: 11765)

studienbezogenen und soziodemographischen Variablen hinzugefügt. Das jeweils dritte Modell beinhaltet außerdem die Variablen zum ökonomischen Kapital. Für 1997 wurden außerdem zwei weitere Modelle mit den Variablen zum kulturellen „transnationalem“ Kapital sowie dem sozialen Kapital von Studierenden spezifiziert.

Die Wahrscheinlichkeit mobil zu sein, ist bei Studierenden der prä-Bologna Kohorte (1997), deren Eltern einen Hochschulabschluss haben, um 3,35 Prozentpunkte größer als bei Studierenden aus einem nicht-Akademikerhaushalt. Dieser Effekt bleibt auch im zweiten Modell signifikant. Allerdings wird hier bereits ein Anteil des Effekts über die Kontrollvariablen vermittelt. Ähnlich wirkt sich das Hinzufügen der Variablen zum ökonomischen Kapital aus. Alle drei Effekte sind hochsignifikant und zeigen in die vorhergesagte Richtung. Ein deutlicher Zusammenhang besteht hier zwischen der Wohnform und der Auslandsmobilität: Die Wahrscheinlichkeit im Ausland gewesen zu sein, ist für Studierende, die noch bei ihren Eltern wohnen, um 5,24 Prozentpunkte geringer.¹⁶ Den mit Abstand stärksten Effekt weisen allerdings die Variablen zum transnationalen Bil-

¹⁵ Aus diesem Ergebnis lässt sich natürlich nicht ablesen, ob die BAföG Reform erfolgreich war oder nicht, da multiple Faktoren auf die Entscheidung, ins Ausland zu gehen, einwirken. Man kann allerdings sehen, dass sich die Mobilitätsrate von BAföG-Empfängern im Zeitverlauf nicht erhöht hat.

¹⁶ Da es sich bei den Daten um Querschnittsdaten handelt, ist es nicht möglich zu sagen, ob die Studierenden auch vor ihrem Auslandsaufenthalt bei ihren Eltern wohnten bzw. schon ausgezogen waren. Da der Auszug aus dem Elternhaus in den meisten Fällen mit dem Beginn des Studiums zusammenfällt, sollte dieses Problem allerdings nur eine kleine Zahl der untersuchten Personen betreffen.

Tabelle 2: Determinanten eines Studienbezogener Auslandsaufenthalt – multivariate Ergebnisse (Average Marginal Effects)

	M1 1997	M2 1997	M3 1997	M4 1997	M5 1997	M1 2006	M2 2006	M3 2006
Kulturelles Kapital								
Eltern mit Hochschulabschluss	0.0335*** (0.00607)	0.0285*** (0.00594)	0.0176*** (0.00600)	0.00818 (0.00594)	0.00766 (0.00593)	0.0591*** (0.00633)	0.0538*** (0.00616)	0.0443*** (0.00629)
Auslandserfahrungen vor dem Studium				0.0811*** (0.00621)	0.0803*** (0.00620)			
Sprachkurs zwischen Abitur und Studium				0.0687*** (0.0166)	0.0706*** (0.0167)			
Ökonomisches Kapital								
BAföG			-0.0295*** (0.00655)	-0.0233*** (0.00663)	-0.0241*** (0.00660)			-0.0336*** (0.00670)
Bundeslandwechsel			0.0368*** (0.00643)	0.0288*** (0.00629)	0.0269*** (0.00628)			0.0191*** (0.00662)
Auszug aus dem Elternhaus			0.0524*** (0.00663)	0.0489*** (0.00667)	0.0483*** (0.00667)			0.0405*** (0.00732)
Soziales Kapital								
Kontakt zum Lehrpersonal								
Referenz: keinen Kontakt								
Unterdurchschnittlich oft					0.00715 (0.00850)			
Überdurchschnittlich oft					0.0395*** (0.00971)			
N	12,585	12,585	12,585	12,585	12,585	11,408	11,408	11,408
McFadden's R ²	0,003	0,089	0,102	0,126	0,129	0,009	0,104	0,111
AIC	9618,036	8816,443	8693,851	8467,065	8441,591	8938,360	8110,451	8053,744

Standardfehler in Klammern, *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1, Quelle: 15. und 18. Sozialerhebung, eigene Berechnungen

M1 1997, M1 2006: Bruttoeffekt Hochschulabschluss der Eltern

Alle weiteren Modelle: einschließlich Kontrollvariablen (Studienfach, Studiendauer, Hochschultyp, Mobilitätsrate Studienfach, Geschlecht, Familienstand, 2006 zusätzlich: Abschlussart BA vs. traditionelle Studiengänge)

zungskapital auf: Für Studierende, die vor dem Studium längere Zeit im Ausland waren, ist die Wahrscheinlichkeit, auch während des Studiums im Ausland gewesen zu sein, um 8,1 Prozentpunkte höher als für die Vergleichsgruppe. Für das Erlernen einer Fremdsprache zwischen Abitur und Studienbeginn beträgt der entsprechende Wert 6,87 Prozentpunkte. Der Effekt des Hochschulabschlusses der Eltern verliert hier an Stärke und Signifikanz. Das bedeutet nicht zwangsläufig, dass die Bildungsherkunft keinen Einfluss hat, sondern dass dieser Effekt auch über die anderen Variablen im Modell vermittelt wird. Auch bezüglich des sozialen Kapitals von Studierenden werden die bivariaten Ergebnisse multivariat bestätigt: Die Wahrscheinlichkeit, im Ausland gewesen zu sein, ist für diejenigen Studenten signifikant höher, die überdurchschnittlich oft mit ihren Dozenten in Kontakt treten.

Auch in den 2006er Daten werden die eben berichteten Ergebnisse – sofern die einschlägigen Variablen vorhanden sind – bestätigt. Sowohl der Bildungshintergrund der Studierenden als auch deren ökonomisches Kapital erhöhen die Wahrscheinlichkeit, im Ausland gewesen zu sein, signifikant. Während Studierende der prä-Bologna Kohorte aus einem akademisch gebildeten Elternhaus im Vergleich zu Studierenden, deren Eltern keinen Hochschulabschluss haben, noch eine um 3,35 Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit haben, im Ausland gewesen zu sein, erhöht sich diese auf 5,91 Prozentpunkte in der post-Bologna Kohorte (Bruttoeffekte). Grafik 1 verdeutlicht die Interaktion zwischen dem Jahr und dem Bildungsgrad der Eltern. Hier zeigt sich, dass die soziale Selektivität von Studierendenmobilität 2006 größer war als noch 1997. Unter Kontrolle der studienbezogenen und soziodemographischen Kontrollvariablen ist dieser Inter-

aktionseffekt auf dem 95% Niveau signifikant.¹⁷ Damit können sowohl H1 als auch H2a hier angenommen werden, während H2b falsifiziert wird.

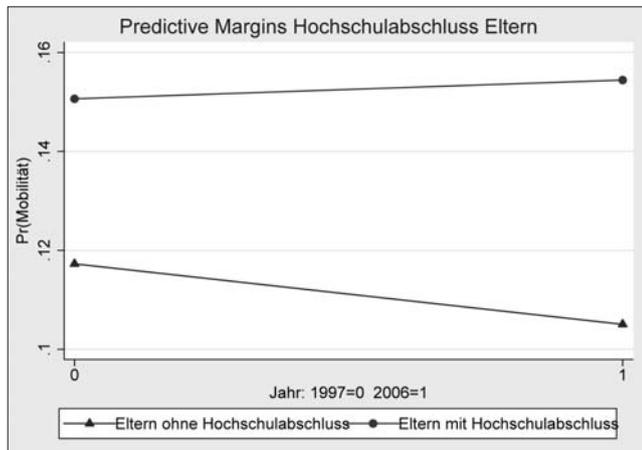
Für die post-Bologna Kohorte wurde in H3 außerdem angenommen, dass der Zusammenhang zwischen dem Bildungsgrad der Eltern und studentischer Auslandsmobilität für diejenigen Studenten größer ist, die in einem BA Programm eingeschrieben sind, da hier die Studienstruktur als weniger flexibel gilt, sodass ein studienbezogener Auslandsaufenthalt schwerer realisierbar ist. Die Analysen (nicht ausgewiesen) zeigen diesbezüglich, dass es für Studierende, deren Eltern einen Hochschulabschluss haben, keinen Unterschied macht, ob sie in einem traditionellen oder einem BA Programm eingeschrieben sind. Bei Studierenden aus einem nicht-Akademiker Haushalt nimmt die Wahrscheinlichkeit, mobil gewesen zu sein, allerdings leicht ab, wenn sie in einem BA Programm eingeschrieben sind. Da die Interaktion allerdings nicht signifikant ist, wird auch H3 hier abgelehnt.

Zusammenfassung und Ausblick: wen macht Bologna mobil?

In diesem Beitrag habe ich die Frage behandelt, inwiefern sich die soziale Selektivität von internationaler Mobilität deutscher Studierender im Zuge des Bologna Prozesses verändert hat. Vor der Prüfung diesbezüglicher Hypothesen mit Daten der Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks wurde beschrieben, inwiefern

¹⁷ Wie bereits in den deskriptiven Analysen sichtbar, haben BAföG-Empfänger der post-Bologna Kohorte eine geringere Wahrscheinlichkeit, ins Ausland gegangen zu sein, als BAföG-Empfänger der prä-Bologna Kohorte. Allerdings ist der Interaktionseffekt BAföG*Jahr hier nicht signifikant.

Grafik 1: Mobilitätswahrscheinlichkeit von Studierenden mit unterschiedlichem Bildungshintergrund 1997 und 2006 (Marginal effects at representative values)



Unter Kontrolle der studienbezogenen und soziodemographischen Variablen, Quelle: 15. und 18. Sozialerhebung, eigene Berechnungen

sich der Bologna Prozess mit diesem Thema auseinandersetzt und in welcher Weise das Bologna Modell in den deutschen Kontext diffundiert. Studierendenmobilität wird als eines der zentralen Ziele des Bologna Prozesses immer wieder hervorgehoben. Das Ziel sozial inklusiver Studierendenmobilität wird in den zentralen Bologna Dokumenten zwar thematisiert, im Vergleich zum Ziel der Steigerung von Mobilitätsraten aber mit wesentlich weniger Deutlichkeit und Nachdruck verfolgt. Auch im deutschen Kontext ist das Thema Mobilität weit oben auf der hochschulpolitischen Agenda. Zwar sieht sich das BMBF als Vorreiter bezüglich der Internationalisierung der Studierendenförderung und ermöglicht es seit der BAföG-Reform von 2001 finanziell schlechter gestellten Studierenden, ihre Förderung mit ins Ausland zu nehmen. Dennoch liegt der Fokus auch in Deutschland – sowohl auf der rhetorischen Ebene als auch in Bezug auf verschiedene Mobilitätsprogramme – ganz klar auf der Steigerung von Mobilitätsraten und weniger auf der sozialen Inklusivität von Mobilität.

Die Ergebnisse auf der Individualebene sind daher zunächst nicht verwunderlich: Wie bereits in anderen Studien gezeigt werden konnte (z.B. Lörz & Krawietz 2011, Netz et al. 2012), verweisen auch meine Ergebnisse auf die Existenz von sozialen Selektionsprozessen beim Zugang zu studienbezogener Auslandsmobilität: Studierende mit einer geringeren Ausstattung an kulturellem, ökonomischem und sozialem Kapital haben auch eine geringere Wahrscheinlichkeit, während ihres Studiums im Ausland gewesen zu sein. Besonders einflussreich sind hier die Variablen zum „transnationalen“ kulturellen Kapital. Frühere Mobilität beeinflusst also spätere Mobilität (vgl. auch Lörz 2008). Es würde demnach nicht ausreichen, Mobilitätsprogramme auf Hochschulebene auszubauen. Bereits eine frühere Förderung von Kindern und Jugendlichen in Bezug auf Auslandserfahrungen, etwa in Form einer Ausweitung von Schüleraustauschprogrammen, könnte spätere Mobilitätsbarrieren abschwächen. Hierbei sollte der Fokus vor allem auf so-

zial benachteiligten Schülern liegen, deren Eltern sich ein teures Austauschprogramm oder Sprachkurse seltener leisten können.

Außerdem ist auch das ökonomische Kapital von Studierenden deutlich mit der Wahrscheinlichkeit im Ausland gewesen zu sein, assoziiert. Erstaunlicherweise hat die Effektstärke der BAföG-Variable trotz der BAföG-Reform über die Zeit zugenommen. Da diese mit wichtigen und viel stärker diskutierten Reformen – vor allem denen zur Studienstruktur – zusammenfiel, können hier allerdings keine finalen Schlussfolgerungen gezogen werden. Welchen Einfluss das mitnehmbare BAföG heute oder auch künftig auf die soziale Selektivität von Studierendenmobilität hat, sollte weiter beobachtet werden. Nichtsdestotrotz würde eine breitere Abdeckung mit Austauschprogrammen die soziale Selektivität internationaler Studierendenmobilität sicherlich abschwächen. Diese sollten dabei zum einen eine angemessene finanzielle Unterstützung bieten, die über das „Taschengeldformat“ (Wuttig 2004: S. 39) der ERASMUS-Förderung hinaus geht. Zum anderen sollten Austauschprogramme nicht ausschließlich eine Elite-Förderung zum Ziel haben, wie es etwa beim DAAD der Fall ist.

Doch nicht nur der Zusammenhang zwischen dem BAföG-Status und Mobilität hat über die Zeit leicht zugenommen. Vor allem der Zusammenhang zwischen Auslandsmobilität und dem Bildungshintergrund von Studierenden stieg zwischen der 1997er und 2006er Kohorte signifikant an (von 3,3 Prozentpunkte auf 5,9 Prozentpunkte). Im Zuge des Bologna Prozesses hat sich demnach zumindest bis 2006 die soziale Selektivität von studentischer Auslandsmobilität nicht verringert, sondern sogar ein wenig verstärkt. Mit dem hier verwendeten Design kann allerdings nicht (abschließend) geklärt werden, ob der Bologna Prozess und die durch ihn angestoßene Reformprozesse für diese Entwicklung „verantwortlich“ sind, denn ein Mix aus diesen und anderen individuellen und institutionellen Faktoren beeinflussen die Entscheidung von Studierenden, ins Ausland zu gehen, und nur einige dieser Faktoren konnten in die vorgestellten Analysen mit einbezogen werden. Dennoch: die „Bologna-Reformen“ scheinen keinen „Mobilitätsboom“ unter sozial benachteiligten Studierenden ausgelöst zu haben. Es scheint vielmehr so, als wären Studierende im Schnitt eher zögerlicher geworden, wenn es um Auslandserfahrungen während des Studiums geht. Ein Grund hierfür könnte die Studienstrukturreform sein, die sich 2006 zu großen Teilen immer noch in einer „Versuchsphase“ befand und somit sicherlich für Verunsicherung unter den Studierenden sorgte. Die Ergebnisse zeigen diesbezüglich allerdings, dass BA Studierende zwar generell weniger mobil sind, dass sich die soziale Selektivität zwischen Studierenden der neuen und alten Studiengänge aber nicht signifikant unterscheidet. Hier sollte erneut und weiter untersucht werden, wie sich die Mobilität von Bachelor-Studierenden und auch von Master-Studierenden weiter entwickelt. Der Bologna Prozess war 2006 in vollem Gange und wird auch im zweiten Jahrzehnt des neuen Millenniums weiter fortgeschrieben. Es handelt sich bei dem hier Vorgestellten also um Zwischenergebnisse, die auf allen

drei Ebenen – der europäischen, der nationalen sowie der individuellen – sowohl überprüft als auch weiterentwickelt werden sollten. Dennoch konnte gezeigt werden, dass zumindest bis 2006 das Bologna Ziel einer „improved participation rate from diverse student groups“ (London Communiqué 2009) bezüglich des sozialen Hintergrundes der Studierenden in Deutschland nicht realisiert werden konnte. Für eine größere Diversität der Studierenden im Ausland ist also mit Blick auf die soziale Zusammensetzung mobiler Studierender noch einiges zu tun.

Literaturverzeichnis

Albrecht, S. (2002): Netzwerke als Kapital. Zur unterschätzten Bedeutung des sozialen Kapitals für die gesellschaftliche Reproduktion. In: J. Ebrecht and F. Hillebrandt (Hg.): Bourdieu Theorie der Praxis. Erklärungs-kraft – Anwendung – Perspektiven. Wiesbaden. S. 199-224.

Best, H./Wolf, C. (2012): Modellvergleich und Ergebnisinterpretation in Logit- und Probit-Regressionen. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 64: S. 377-395.

Becker, K./Fritz, F./Gardi, N./Mielich, S. (2009): Endlich scheinfrei! Eine studentische Sicht auf die Studienstrukturreform. In: Liesner, A./Lohmann, I. (Eds.): Bachelor Bologna. Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur. Opladen. S. 177-183.

BMBF (2007): Drei für Bologna: Qualität, Mobilität und Transparenz. Pressemitteilung 105/2007. Online: <http://www.bmbf.de/press/2050.php> [letzter Aufruf: 21.05.2011]

Bourdieu, P. (1973): Cultural Reproduction and Social Reproduction. In: R. Brown (Hg.): Knowledge, Education and Social Change. London. pp. 71-112.

Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main.

Bourdieu, P. (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg.

Bourdieu, P. (2009 [1983]): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Solga, H./Powell, J.J.W./Berger, P.A. (Hg.): Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse, Frankfurt/New York. S. 111-126.

Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart.

Brooks, R./Waters, J. (2009): A Second Chance at 'Success': UK Students and Global Circuits of Higher Education. Sociology 43(6): 1085-1102.

DAAD (2004): Auf dem Weg zur internationalen Hochschule. Drittes Aktionsprogramm 2004-2010. Online: <http://www.daad.de/de/download/aktionsprogramm.pdf> [letzter Aufruf: 21.05.2011]

DAAD (2010): Internationalität an deutschen Hochschulen – Konzeption und Erhebung von Profildaten. Bonn: DAAD. Online: <http://www.daad.de/portrait/presse/publikationen/11377.de.html> [letzter Aufruf: 21.05.2011]

Finger, C. (2011): The Social Selectivity of International Mobility among German University Students. A Multi-Level Analysis of the Impact of the Bologna Process. Discussion Paper SP I 2011-503. Berlin.

Gonon, P. (1998): Das internationale Argument in der Bildungsreform. Bern: Peter Lang.

Gerhards, J./Hans, S. (2012): Transnationales Bildungskapital und soziale Ungleichheit. Berliner Studien zur Soziologie Europas Arbeitspapier Nr. 25. Berlin.

Graf, L. (2008): Applying the Varieties of Capitalism Approach to Higher Education: A Case Study of the Internationalization Strategies of German and British Universities. Discussion Paper SP I 2008-507, Berlin.

Gwos, C./Netz, N./Orr, D./Middendorff, E./Isserstedt, W. (2011): Soziale und wirtschaftliche Bedingungen des Studiums. Deutschland im europäischen Vergleich. Bielefeld.

Hahn, K. (2004): Germany. In: Huisman, J./Van der Wende, M. (Hg.): On Cooperation and Competition – National Policies for the internationalization of Higher Education. Bonn. pp. 51-79.

Krawietz, M. (2008): Studentische Mobilität in Deutschland – der Einfluss der neuen Studiengänge Bachelor und Master. Bildung und Erziehung 61(4): S. 387-411.

Krücken, G. (2007): Organizational Fields and Competitive Groups in Higher Education. Management Revue 18(2), pp. 187-203.

Lörz, M. (2008): Räumliche Mobilität beim Übergang ins Studium und im Studienverlauf: Herkunftsspezifische Unterschiede in der Wahl und Nachhaltigkeit des Studienortes. Bildung und Erziehung 61(4): pp. 413-436.

Lörz, M./Krawietz, M. (2011): Internationale Mobilität und soziale Selektivität: Ausmaß, Mechanismen und Entwicklungen herkunftsspezifischer Unterschiede zwischen 1990 und 2005. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 63(2): pp. 185-205.

Mare, R.D. (1980): Social Background and School Continuation Decisions. Journal of the American Statistical Association 75: pp. 295-305.

Middendorf, E./Isserstedt, W./Kandulla, M. (2009): Das soziale Profil in der Begabtenförderung. Ergebnisse einer Online-Befragung unter allen Geförderten der elf Begabtenförderungswerke im Oktober 2008. HIS: Projektbericht.

Mood, C. (2010): Logistic Regression: Why We Cannot Do What We Think We Can Do, and What We Can Do About It. European Sociological Review 26(1): pp. 67-82.

Musselin, C. (2009): The Side Effects of the Bologna Process on National Institutional Settings. In: Amaral, A./Neave, G./Musselin, C./Maassen, P. (Hg.): European Integration and the Governance of Higher Education and Research. Dordrecht. pp. 181-205.

Netz, N. (2012): Studienbezogene Auslandsmobilität und Berufsverbleib von Hochschulabsolvent(inn)en. In: Grotheer, M./Isleib, S./Netz, N./Briedis, K. (Hg.): Hochqualifiziert und gefragt. Ergebnisse der zweiten HIS-HF Absolventenbefragung des Jahrgangs 2005. Hannover. S. 259-313.

Netz, N./Orr, D./Gwos, C./Huß, B. (2012): What deters students from studying abroad? Evidence from Austria, Switzerland, Germany, The Netherlands and Poland. HIS: Discussion Paper. Hannover.

Pineda, P./Moreno, V./Belvis, E. (2008): The Mobility of University Students in Europe and Spain. European Educational Research Journal 7(3): pp. 273-288.

Powell, J.J.W./Solga, H. (2011): Why are Higher Education Participation Rates in Germany so Low? Institutional Barriers to Higher Education Expansion. Journal of Education and Work 24 (1): pp. 49-68.

Ravinet, P. (2008): From Voluntary Participation to Monitored Coordination: Why European Countries Feel Increasingly Bound by their Commitment to the Bologna Process. European Journal of Education 43(3): pp. 353-367.

Sabel, C./Zeitlin, J. (2007): Learning from Difference: The New Architecture of Experimentalist Governance in the EU. European Governance Papers C-07-02.

Souto Otero, M. (2008): The Socio-Economic Background of Erasmus Students: A Trend Towards Wider Inclusion? International Review of Education, 54(2), pp. 35-154.

Teichler, U. (2007): Die Internationalisierung der Hochschulen. Neue Herausforderungen und Strategien. Frankfurt/New York.

Teichler, U. (2012): International Mobility and the Bologna Process. Research in Comparative and International Education, 7(1): pp. 34-49.

Waters, J./R. Brooks (2010): Accidental Achievers? International Higher Education, Class Reproduction and the Experiences of UK Students Overseas. British Journal of Sociology of Education 31(2): pp. 217-228.

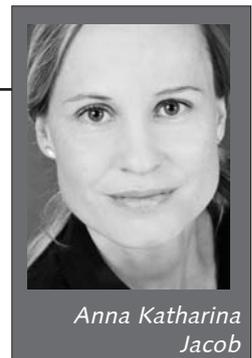
Williams, R. (2012): Using the Margins Command to Estimate and Interpret Predictions and Marginal Effects. The Stata Journal 12(2): pp. 308-331.

Working Group on Mobility (2012): Draft for Adoption. Mobility for Better Learning. Mobility Strategy 2020 for the European Higher Education Area (EHEA): <http://bologna-bucharest2012.ehea.info/background-documents.html> [letzter Aufruf: 05.02.2012]

Wuttig, S. (2004): Die Umsetzung der EU-Programme mit Hochschulbezug in Deutschland. In: DAAD (Hg.): Die Internationale Hochschule. Mobilität in Europa. Ein Handbuch für Politik und Praxis, Band 6. Bielefeld. S. 35-47.

■ Claudia Finger, M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Ausbildung und Arbeitsmarkt am Wissenschaftszentrum Berlin, E-Mail: claudia.finger@wzb.eu

Anna Katharina Jacob



Anna Katharina
Jacob

Diversität unter Wissenschaftlern an deutschen Hochschulen

Bei der Frage nach Diversität an deutschen Hochschulen konzentriert sich die Diskussion oftmals auf die Studierenden, da bezüglich der Integration und Partizipation von gesellschaftlichen Gruppen, die an Hochschulen eher unterrepräsentiert sind, in der Studierendenschaft das größte Potenzial erkannt wird. Diese Perspektive lässt sich auch und gerade im Hinblick auf die zukünftigen Tendenzen der Entwicklung von Hochschule und Gesellschaft begründen, da diese durch das Geschehen innerhalb dieser jüngsten Gruppe von Hochschulangehörigen in vielerlei Hinsicht präformiert werden.

In diesem Beitrag soll jedoch der Frage nach der zum jetzigen Zeitpunkt bereits anzutreffenden Diversität unter Professor/innen und Wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen nachgegangen werden, was einerseits als Spiegel der Etabliertheit bestimmter sozialer Gruppen innerhalb von gesellschaftlichen Eliten gelesen werden kann, andererseits mindestens indirekte Auswirkungen auf die weitere Entwicklung von Diversität an den Hochschulen haben wird, da Lehrende – auf der jeweiligen Hierarchiestufe von Professorenschaft wie wissenschaftlichem Mittelbau – immer auch als Rollenvorbilder für die jeweils nachrückende Generation fungieren.

1. Die Daten der Hochschullehrerbefragung „Changing Academic Profession (CAP)“

Ausgangspunkt der folgenden Betrachtungen bildet das Datenmaterial, das im Rahmen der 2007 durchgeführten internationalen Untersuchung des Hochschullehrerberufs „Changing Academic Profession (CAP)“ angesammelt wurde. Diese großangelegte Hochschullehrerbefragung stellt ihrerseits die Nachfolgestudie zur 1992 auf Anregung von Ernest Boyer, damals Präsident der Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (Princeton, NJ, USA), entstandenen und aus diesem Grund so genannten „Carnegie-Study“ dar. Zu jenem Zeitpunkt erfolgte eine Auswertung von über 19.000 analog gestalteten Fragebögen in 13 Ländern (Australien, Brasilien, Chile, Deutschland, Vereinigtes Königreich, Hong Kong, Israel, Japan, Korea, Mexiko, die Niederlande, Schweden und die USA), der an eine repräsentative Auswahl von an Hochschulen beschäftigten Wissenschaftler/innen ergangen war. Die Ergebnisse der in Deutschland von Jürgen Enders und Ulrich Teichler durchgeführten Befragung wurden im Jahre 1995 in zwei Bänden publiziert (vgl. Enders und Teichler 1995a bzw. 1995b).

Bei der im Anschluss hieran konzipierten zweiten international vergleichenden Hochschullehrerstudie wurden Wissenschaftler/innen aus einer großen Zahl von Ländern zur Beteiligung an der vergleichenden Studie „The Changing Academic Profession (CAP)“ eingeladen. Diese zweite Studie nahm manche Themen und Fragen des Carnegie-Projekts auf, wodurch in Teilbereichen ein Wandel im Laufe der Zeit messbar gemacht werden sollte. Daneben wurden aber auch veränderte Akzente gesetzt, insbesondere wurden drei Themen behandelt, die in der Zwischenzeit an Bedeutung für den Hochschullehrerberuf gewonnen haben: Internationalisierung, die zunehmende Rolle des Hochschulmanagements und wachsende Relevanz- Erwartungen an die Arbeit an Hochschulen. In den Jahren 2007 und 2008 wurden in 18 Ländern schriftliche Befragungen durchgeführt, wobei in der international vergleichenden Auswertung zwischen zehn „advanced countries“ (Deutschland, Finnland, Italien, Norwegen, Portugal, Vereinigtes Königreich, Australien, Japan, Kanada und USA) und acht „emerging countries“ (Argentinien, Brasilien, Mexiko, Süd-Afrika, China, Hongkong, Korea und Malaysia) unterschieden wurde.

Im international angelegten CAP-Projekt war vereinbart worden, dass je Land wenigstens 800 auswertbare Fragebögen von Wissenschaftler/innen zu sichern seien. In Deutschland wurden insgesamt 5.711 Wissenschaftler/innen kontaktiert, davon 4.071 an Hochschulen unterschiedlichen Typs (Universitäten und vergleichbare Institutionen vs. Fachhochschulen und vergleichbare Institutionen) und 1.640 an Forschungsinstituten, die in einer eigenen Auswertung betrachtet wurden. Die letztliche, etwas kleinere Netto-Stichprobe zählte 5.490 erreichte Personen und erzielte mit einer Gesamtzahl von 1.579 Antworten eine Rücklaufquote von 32 Prozent. Diese Quote fiel nicht nur etwas höher aus als in der Vorgängerstudie von 1992 (28%), sondern war auch die dritthöchste der zehn „advanced countries“ (nach Italien und Norwegen, die knapp darüber lagen); für alle zehn Länder ergab sich ein diesbezüglicher Durchschnitt von 23 Prozent. Die deutsche Teilstudie wurde vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBWF) gefördert und am Internationalen Zentrum für Hochschulforschung (INCHER) der Universität Kassel unter der Leitung von Ulrich Teichler durchgeführt.¹

¹ Mein besonderer Dank gilt an dieser Stelle Ulrich Teichler, der den vorliegenden Artikel durch kritische Anmerkungen bereichert hat.

Die Auswertung der Ergebnisse wird seitdem sukzessive veröffentlicht, wobei 2011 erstmals ein Überblick über die Befunde an deutschen Universitäten und Fachhochschulen sowie eine internationale Vergleichsstudie von Deutschland mit acht weiteren westlichen Industrieländern (Italien, Portugal, Finnland, Norwegen, Vereinigtes Königreich, Japan, Australien und USA) publiziert wurde (vgl. Jacob und Teichler 2011). Einzelne vertiefende Studien zu ausgewählten Problemstellungen des Hochschullehrerberufs nehmen vielfach eine vergleichende Perspektive ein (wie etwa die Beschäftigungsbedingungen von wissenschaftlichem Personal an Hochschulen in Deutschland und Norwegen; vgl. Jacob 2011).

Im Folgenden erfolgt eine Darstellung der Ausprägung einiger diversitätsbezogener Aspekte unter der Lehrendenschaft deutscher Hochschulen, wie sie sich aus dem Datenmaterial der im Rahmen der CAP-Studie durchgeführten Befragung ablesen lässt, die ja nicht explizit mit dieser Fragestellung angetreten war. Die Einbettung der hier gemachten Erkenntnisse in den internationalen Kontext, der sich bei einer derartigen internationalen Vergleichsstudie natürlich anbieten würde, kann im hier vorgegebenen Rahmen leider nicht geleistet werden. Immerhin seien an ausgewählten Stellen kurze Hinweise auf die Situation in anderen Ländern gegeben, womit die Befunde aus Deutschland sich besser einordnen lassen.

Zu den Aspekten, denen hier nachgegangen werden soll, gehören die folgenden Themenfelder: Erstens gilt es genderbezogene Fragen zu untersuchen, worunter neben der Stellung von Frauen im tertiären Bildungssektor vor allem die Möglichkeiten der Vereinbarkeit von Familie und Beruf zählen.² Zweitens spielt die Internationalität der Hochschulangehörigen innerhalb der bildungspolitischen Debatte eine Rolle, wobei zum einen der Grad von Wissenschaftsaustausch über international mobile Forscher/innen in den Blick gerät, zum anderen aber insbesondere die etwaige Einbindung von Bildungsinländern mit Migrationshintergrund von Interesse wäre (in Analogie zur entsprechenden Debatte im Hinblick auf die Beteiligung dieser Gruppe unter den Studierenden; vgl. z.B. Krempkow und Pohlentz 2011). Jedoch kann letztere nur auf indirektem Wege erschlossen werden (etwa über die angegebene Muttersprache im Zusammenspiel mit der Staatsangehörigkeit bei Geburt), da dieser Aspekt in der CAP-Befragung nicht thematisiert wurde. Drittens soll die Bildungsherkunft der Hochschullehrer/innen betrachtet werden, womit die Durchlässigkeit des Bildungssystems bei der Rekrutierung von Eliten angesprochen wird und ein Schlaglicht auf eine etwaige soziale Schließung von Hochschulen mindestens unter ihrer Lehrendenschaft geworfen wird. Neben den hier herkömmlicherweise erfassten Befunden zu Bildungsabschlüssen der Eltern bzw. Partner der Befragten wird hierbei auch kurz auf eventuelle frühere Tätigkeiten außerhalb des Hochschulsektors eingegangen, da hiermit auch die eventuelle Einbindung von nicht „rein akademisch“ sozialisierten Wissenschaftler/innen bzw. solchen mit divergentem Erfahrungshintergrund berührt wird.

Vorab sei jedoch darauf hingewiesen, dass bei einer derartigen Befragung von bereits an Hochschulen arbeiten-

den Wissenschaftler/innen sicherlich keine allzu großen Erwartungen an den Grad der Öffnung dieser Funktionseliten für heterogene soziale Gruppen gestellt werden können, da man es beim Hochschulwesen mit einem institutionell stark stratifizierten System zu tun hat und solche Systeme in aller Regel von sozialer Schließung betroffen sind und großen Anpassungsdruck auf das Zugang suchende Individuum ausüben: Neben dem für die Ausübung einer derartigen Position nachzuweisenden Bildungskapital scheinen auch das angesammelte soziale Kapital, der akquirierte akademische Habitus bei der Personalrekrutierung von Wissenschaftler/innen an Hochschulen eine große Rolle zu spielen (vgl. Bourdieu 1992). So lässt sich die akademische Laufbahn mit einer Abfolge von hierarchisch gestuften Bildungsabschlüssen zum einen geradezu als Paradebeispiel für das Phänomen zunehmender Professionalisierung betrachten (vgl. Abbott 1988; Hinz und Abraham 2005). Zum anderen leistet dies jedoch einer Reproduktion von Eliten Vorschub, bei der jene Bewerber erfolgreich sind, deren durch Akkulturation erworbene Verhaltensschemata und internalisierte Wertesysteme im Einklang mit den unausgesprochenen kulturellen Codes der aufnehmenden Organisation stehen (zu den allgemeinen Mechanismen der Elitenreproduktion vgl. Hartmann 2004; Hornbostel 2005). Überdies wurde gerade innerhalb der Alterskohorte der um 1950 Geborenen in Deutschland (und das betrifft viele Angehörige der Professorenschaft, für die in der CAP-Untersuchung 1954 als durchschnittliches Geburtsjahr ermittelt wurde) eine niedrigere Tendenz zu Job- und Klassenmobilität festgestellt als etwa in Großbritannien oder Schweden (vgl. Allmendinger und Hinz 1997, S. 271).

2. Geschlecht, Vereinbarkeit von Familie und Beruf

Nach wie vor lässt sich festhalten, dass Frauen unter den an deutschen Hochschulen arbeitenden Wissenschaftlern unterrepräsentiert sind und dass sich überdies der Frauenanteil mit Erreichen der nächsthöheren beruflichen Hierarchiestufe merklich reduziert. So waren insgesamt ein Drittel aller an deutschen Hochschulen befragten Wissenschaftler weiblich. Deutlich niedriger lag der Anteil jedoch unter der befragten Professorenschaft, nämlich bei 18 (Universitäten) bzw. 20 (Fachhochschulen) Prozent. Diese Werte liegen im Bereich des zum Befragungszeitpunkt durch das Statistische Bundesamt ermittelten Frauenanteils an deutschen Hochschulen (der 2007 bei insgesamt etwas über 16 Prozent lag und bis 2011 auf fast 20 Prozent angestiegen ist; vgl. Statistisches Bundesamt 2012). Immerhin bedeutete dies aber einen deutlichen Anstieg seit der letzten Befragung von 1992, wo der entsprechende Wert für Universitätsprofessorinnen bei lediglich 6 Prozent gelegen hatte. Den höchsten Anteil erzielten dabei die Wissenschaftlichen

² Die Formulierung genderbezogen impliziert, dass die Vereinbarkeit von Familie und Beruf nicht nur für Frauen, sondern auch für Väter gemeint ist, die sich mit in die Betreuung ihrer Kinder einbringen möchten und dabei wegen traditioneller Genderstereotype auf Schwierigkeiten stoßen.

Mitarbeiterinnen an Universitäten (38%), was einerseits als Potential einer zukünftigen Erhöhung des Frauenanteils unter der Professorenschaft gelesen werden kann, andererseits im Lichte der nach wie vor zu beobachtenden Abnahme des Frauenanteils mit jeder beruflichen Hierarchiestufe keine überbordenden diesbezüglichen Hoffnungen nähren wird (vgl. im Folgenden Tabelle 1). Klassischerweise konzentrieren sich Wissenschaftlerinnen vor allem in Fächern aus dem Bereich der Geistes- und Sozialwissenschaften und sind beispielsweise deutlich weniger häufig in den Natur- und Ingenieurwissenschaften zu finden. Dies kann aber nur zum Teil dafür als Erklärung herangezogen werden, dass unter den Vertretern der höchsten Hierarchiestufe an Universitäten, den Professoren der Besoldungsgruppe C4 bzw. W3, der Frauenanteil mit 13 Prozent noch einmal deutlich niedriger liegt als unter ihren direkten Kolleginnen der Besoldungsgruppe C3 bzw. W2, wo er bei immerhin 25 Prozent liegt (vgl. auch fächergruppenspezifische Übergangsquoten von Promovierten zur Professur in BuWiN 2008; Burkhardt 2008, S. 270 f.).

Tabelle 1: Geschlecht der Befragten an deutschen Hochschulen 2007 (in Prozent)

	Uni Prof C4/W3	Uni Prof C3/W2	Uni Prof Gesamt	Uni WiMi	FH Prof	FH WiMi
Männlich	87	75	82	62	80	81
Weiblich	13	25	18	38	20	19
Anzahl (n)	(82)	(62)	(144)	(797)	(86)	(36)

Frage F1: Geschlecht

Auch im internationalen Vergleich der betrachteten westlichen Industrienationen bewegen sich diese Werte für den Frauenanteil klar im unterdurchschnittlichen Bereich: Nur im vergleichsweise patriarchalisch geprägten japanischen Hochschulwesen finden sich noch geringere Frauenanteile unter den Hochschullehrenden der jeweiligen betrachteten beruflichen Vergleichsgruppen, wobei auch hier die Regel zutrifft, dass Frauen innerhalb der Professorenschaft weniger häufig anzutreffen sind als unter den Wissenschaftlichen Mitarbeitern.

Unter den Wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen an Universitäten konnte für Norwegen eine Parität zwischen den Geschlechtern festgestellt werden, in Großbritannien (52%) und insbesondere in Australien (63%) stellen sich die Mehrheitsverhältnisse mittlerweile sogar günstiger für die Frauen dar (vgl. Tabelle 2). (Letzteres sollte jedoch deswegen nicht überbewertet werden, weil ausgerechnet in diesen beiden Ländern das Berufsbild des Hochschullehrers im internationalen Vergleich am stärksten negativ gezeichnet wurde; man könnte also sagen: je weniger attraktiv der Beruf des Hochschullehrers für geeignete Kandidat/innen erscheint, umso häufiger erlangen Frauen Zutritt zu ihm. Vgl. Burkhardt 2003, S. 109f. und S. 123f.)

Im Hinblick auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ergeben sich einige ebenso bemerkenswerte Befunde, wobei an dieser Stelle v.a. die Ergebnisse der Universitätsangehörigen näher betrachtet seien, die in ihrer Differenzierung aussagekräftiger erscheinen als die Kolleg/innen an Fachhochschulen.³ So lässt sich feststellen, dass Angehörige des Wissenschaftlichen Mittelbaus an deutschen Universitäten deutlich weniger häufig in einer

festen Partnerschaft bzw. Ehe leben als Universitätsprofessor/innen (81% vs. 92%).

Tabelle 2: Befragte Professor/innen und Wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen an Universitäten international nach Geschlecht der Befragten 2007 (in Prozent)

	DE	FI	NO	IT	PT	UK	AU	JP	US
<i>Professor/inn/en</i>									
Männl.	82	73	75	76	71	67	61	84	68
Weibl.	18	27	25	24	29	33	39	16	32
Anzahl (n)	(143)	(203)	(380)	(1052)	(68)	(274)	(168)	(880)	(421)
<i>Wissenschaftliche Mitarbeiter/innen</i>									
Männl.	62	53	50	54	55	48	37	79	54
Weibl.	38	47	50	46	45	52	63	21	46
Anzahl (n)	(797)	(797)	(485)	(642)	(290)	(580)	(550)	(230)	(413)

Frage F1: Geschlecht

Legende: DE=Deutschland; FI=Finnland; NO=Norwegen; IT=Italien; PT=Portugal; UK=Vereinigtes Königreich; AU=Australien; JP=Japan; US=Vereinigte Staaten

Erkennbar sind jedoch die Unterschiede, die sich zwischen männlichen Universitätsprofessoren auf der einen Seite, den anderen an Universitäten tätigen Berufsgruppen andererseits ergeben: 94 Prozent der männlichen Professoren an deutschen Universitäten leben in einer festen Partnerschaft bzw. Ehe, der entsprechende Wert für die Universitätsprofessorinnen liegt mit 80 Prozent dagegen deutlich niedriger und eher im Bereich der Vertreter des Wissenschaftlichen Mittelbaus (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Familiäre Situation der Befragten an deutschen Universitäten nach Geschlecht der Befragten 2007 (in Prozent)

	Uni Prof männlich	Uni Prof weiblich	Uni WiMi männlich	Uni WiMi weiblich
Verheiratet/mit Partner/in	94	80	80	82
Alleinstehend	6	20	20	18
Anzahl (n)	(116)	(26)	(494)	(303)

Frage F3: Familienstand/Partnerschaft

Unter denjenigen, die in einer Partnerschaft leben, ergeben sich wiederum geschlechterstereotype Muster in Bezug auf die Erwerbstätigkeit des Partners bzw. der Partnerin⁴. Im Wesentlichen ergibt sich eine Abnahme der vollzeitigen Berufstätigkeit bei steigender hierarchischer Situation (was mit dem damit verbundenen stei-

³ Zur Erklärung: Die Wissenschaftler/innen an Fachhochschulen unterscheiden sich untereinander weniger stark nach den vertretenen Berufsgruppen, da die dortigen – in erheblichem Ausmaß – weniger zahlreich vorkommenden – Vertreter des wissenschaftlichen Mittelbaus sehr viel häufiger in unbefristeten Beschäftigungsverhältnissen stehen als an den Universitäten (hier sind weniger Qualifizierungsstellen, als vielmehr dauerhafte Positionen für Lehrpersonal im Mittelbau vorgesehen). Aus diesem Grund heben sie sich auch in der Altersstruktur nicht stark von der Professorenschaft ab. Beide Faktoren beeinflussen Überlegungen zum Gründen einer Familie maßgeblich.

⁴ So gelangt eine unlängst veröffentlichte Studie des Deutschen Jugendinstitutes zu dem Ergebnis: „Neben den unterschiedlichen Infrastrukturen zur Betreuung von Kindern in Ost- und Westdeutschland, die bedeutsam für die Vereinbarkeit von Beruf und Familie sind, scheinen die eigene oder durch die Elterngeneration erlebte faktische Vereinbarkeit auf das eigene Verhalten und die subjektive Einschätzung nachzuwirken.“ (vgl. Tölke 2012, S. 10). Eine differenzierende Betrachtung von Vätern und Müttern aus Ost- bzw. Westdeutschland ergibt das durchgängige Muster, dass Eltern in Ostdeutschland in größerem Maße Angaben, Freude an der Familie zu haben, und dass jeweils Väter hier ein stärkeres positives Erleben formulierten als Mütter (vgl. Tölke 2012, S. 8).

genden Einkommen zusammenhängen wird), wobei es jedoch typischerweise für die Partner von Frauen in universitären wissenschaftlichen Positionen sehr viel normaler erscheint, einer vollzeitigen Beschäftigung nachzugehen als im umgekehrten Fall.

Tabelle 4: Berufstätigkeit von Partner/innen der Befragten an deutschen Universitäten nach Geschlecht der Befragten 2007 (Prozent der Befragten mit Partner/innen)

	Uni Prof männlich	Uni Prof weiblich	Uni WiMi männlich	Uni WiMi weiblich
Ja, Vollzeit	26	65	50	84
Ja, Teilzeit	35	19	31	11
Nein	38	16	20	5
Anzahl (n)	(107)	(18)	(376)	(235)

Frage F4: Wenn Sie verheiratet sind bzw. in einer festen Partnerschaft leben, ist Ihr Partner/Ihre Partnerin berufstätig?

So arbeiten beispielsweise 65 Prozent der Partner von Universitätsprofessorinnen (und gar 84 Prozent von Partnern von Wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen), jedoch lediglich 26 Prozent der Partner von (männlichen) Universitätsprofessoren vollzeitig (siehe Tabelle 4). Auch hier greift das tradierte Rollenverhalten des männlichen Verdiener, auf das Männer offenbar selbst im Falle der Partnerschaft mit einer beruflich stark eingebundenen Professorin kaum zu Gunsten von Familie oder Freizeit verzichten.

Ebenfalls den Geschlechterrollenklišees entspricht, dass die männlichen Respondenten der betrachteten Berufsgruppen tendenziell eher bereit waren als die weiblichen, sich mit einem Partner außerhalb des akademischen Sektors zu liieren; in dieser Hinsicht wiesen weibliche Wissenschaftliche Mitarbeiter die höchste Dichte an Akademikerpartnern auf. Die Tendenz scheint hier vorgeprägt, dass sich Frauen zum einen mit ihrer Partnerentscheidung im sozial homogenen Feld bewegen (wenn nicht „nach oben“ orientieren), womit sie zum anderen auf das männliche „Versorgermuster“ zurückgreifen können, wenn sie aus dem akademischen Beschäftigungsverhältnis ausscheiden. Und die Wahrscheinlichkeit hierfür ist ja wiederum bei Frauen immer noch größer als bei Männern: dass ihnen nicht der Sprung von der Mittelbaustelle auf die Professur gelingt und dass sie deswegen – aufgrund des Umgangs der Hochschulen mit den Befristungsregelungen nach dem Wissenschaftszeitvertragsgesetz – meist gänzlich aus dem hochschulischen Arbeitsmarkt ausscheiden müssen.

Tabelle 5: Befragte an Universitäten mit Partner/in in der Wissenschaft nach Geschlecht der Befragten 2007 (Prozent der Befragten mit Partner/innen)

	Uni Prof männlich	Uni Prof weiblich	Uni WiMi männlich	Uni WiMi weiblich
Ja	27	33	24	48
Nein	73	67	76	52
Anzahl (n)	(103)	(19)	(376)	(239)

Frage F5: Ist Ihr (Ehe-)Partner/Ihre (Ehe-)Partnerin auch Wissenschaftler/in?

Nach dem Gesagten erstaunt es nicht, dass die weiblichen Befragten häufiger kinderlos waren als die Männer, wobei Kinderlosigkeit unter den (in der Regel jüngeren und deutlich häufiger in befristeten Beschäftigungsverhältnissen angestellten) Wissenschaftlichen Mitarbei-

ter/innen wesentlich häufiger vorkommt als unter den Professor/innen (vgl. im Folgenden Tabelle 6).

Tabelle 6: Zahl der Kinder im Haushalt der Befragten an deutschen Universitäten nach Geschlecht der Befragten (Prozent der Befragten)

	Uni Prof männlich	Uni Prof weiblich	Uni WiMi männlich	Uni WiMi weiblich
Ja, 1 Kind	19	27	18	10
Ja, 2 Kinder	31	32	13	12
Ja, 3 und mehr Kinder	17	1	7	7
Nein	33	39	62	70
Anzahl (n)	(116)	(24)	(471)	(295)

Frage F6: Gibt es Kinder in Ihrem Haushalt?

Erneut äußert sich ein typisches, traditionell geprägtes Geschlechterrollenmuster darin, dass eine Unterbrechung der Berufstätigkeit für die Pflege von Kindern oder älteren Angehörigen bei den männlichen Befragten kaum vorkam (die Werte der verschiedenen Statusgruppen lagen hier zwischen 3 Prozent unter den Universitätsprofessoren und 6 Prozent unter den in der Tabelle nicht abgebildeten Wissenschaftlichen Mitarbeitern an Fachhochschulen), während sich Frauen hier deutlich häufiger engagieren – unter den Universitätsprofessorinnen lag die entsprechende Quote bei immerhin 23 Prozent; auch zeigte sich, dass im Falle einer derartigen Unterbrechung der Berufstätigkeit die Frauen für einen durchschnittlich längeren Zeitraum aussetzten als die Männer (vgl. Tabelle 7).

Tabelle 7: Beschäftigungsunterbrechung für Kinder- oder Altersversorgung seitens der Befragten an deutschen Universitäten nach Geschlecht der Befragten 2007 (in Prozent)

	Uni Prof männlich	Uni Prof weiblich	Uni WiMi männlich	Uni WiMi weiblich
Ja	3	23	5	21
Anzahl (n)	(116)	(25)	(469)	(293)

Frage F7: Haben Sie jemals Ihre Beschäftigung unterbrochen, um sich zu Hause um Kinderversorgung oder Altenpflege zu kümmern?

3. Internationalität

Der Grad an Internationalisierung der Lehrendenschaft an Hochschulen lässt Schlussfolgerungen über kategorial verschiedene hochschulpolitische Fragefelder zu: Zum einen wird in hoher Internationalisierung ein Indiz für Wissenschaftstransfer zum Nutzen der beteiligten Nationen (insbesondere der aufnehmenden) gesehen, zum anderen ein Indikator für die Attraktivität des Hochschulsektors im jeweiligen Land als Arbeitgeber. Überdies spielen jedoch noch weitere Faktoren eine Rolle, wenn die internationale Zusammensetzung des hochschulischen Lehrkörpers betrachtet wird: Hochschulen in kleinen Ländern werden vielfach einen höheren Grad an Internationalität aufweisen, da sie bei der auf dem wissenschaftlichen Arbeitsmarkt üblichen Mobilität in der Rekrutierung von Nachwuchs häufiger auf externe Arbeitskraftressourcen zurückgreifen, als Länder mit einem großen Pool an in Frage kommenden inländischen Bewerber/innen. Zwischen benachbarten Ländern herrscht aus räumlichen Gründen größere Mobilität. Kulturelle Faktoren – insbesondere Sprachengemein-

schaft und traditionell starke kulturelle wie politische Beziehungen – begünstigen den Wissenschaftler-Transfer stark. So ist etwa Japan ein Land mit sehr geringem Anteil von Nicht-Japanern unter den Hochschullehrern, dagegen herrscht innerhalb der englischsprachigen Länder ein vergleichsweise reger Austausch von Wissenschaftlern, ebenso zwischen den skandinavischen Nationen; insbesondere sticht der vergleichsweise hohe Anteil von gebürtigen Briten unter den australischen Hochschullehrern hervor (vgl. hierzu Tabelle 8, die das Geburtsland aller befragten Wissenschaftler/innen an Hochschulen in neun westlichen Industrienationen abbildet⁵).

Tabelle 8: Land der derzeitigen wissenschaftlichen Tätigkeit nach Land des Wohnorts bei der Geburt seitens der Befragten an Universitäten international 2007 (in Prozent der Befragten des Landes bei der Geburt)

Länder, in denen die Befragten zum Zeitpunkt ihrer Geburt lebten	Land der derzeitigen wissenschaftlichen Tätigkeit								
	DE	FI	NO	IT	PT	UK	AU	JP	US
AU						1	64		
CAN						1	1		2
CHN		1					2	1	1
DE	91	93				3	1		
IT	1			98		1	1		
JP								98	
NO			77						
PO					93				
UK						79	12		1
US	1					2	4		83
Andere	7	4	23	1	6	13	14		14
Anzahl (n)	(1143)	(1280)	(920)	(1577)	(996)	(1149)	(984)	(1109)	(1092)

Frage F9: Was war/ist Ihre Staatsangehörigkeit und das Land, in dem Sie tatsächlich lebten?

Legende: DE=Deutschland; FI=Finnland; NO=Norwegen; IT=Italien; PT=Portugal; UK=Vereinigtes Königreich; AU=Australien; JP=Japan; US=Vereinigte Staaten; CAN=Kanada; CHN= China; PO=Polen

Tabelle 8 verdeutlicht, dass Deutschland (mit Japan, Finnland, Italien und Portugal) zu der Gruppe von Ländern gehört, deren Hochschullehrer/innen zu mehr als 90 Prozent aus dem eigenen Land rekrutiert werden und die damit einen Gegenpol zu den diesbezüglich merklich weniger als geschlossene Systeme operierenden englisch- bzw. skandinavischsprachigen Ländern bilden.

An dieser Stelle schließen sich einige weitere Fragestellungen an, so die etwaigen Hinweise auf internationale Mobilität der in Deutschland wirkenden Hochschullehrer/innen, die Frage nach der (aus dieser Tabelle nicht ersichtlichen) regionalen Herkunft der 7 Prozent in „anderen Ländern“ Geborenen sowie nach etwaigen Veränderungen innerhalb der international-diversitären Zusammensetzung der Befragten. Dabei wäre – insbesondere auch im Hinblick auf die im vorliegenden Artikel verfolgte Fragestellung einer Öffnung des Hochschulsektors auch für nicht-traditionelle Personengruppen – möglichst auch zu klären, inwieweit auch in die Lehrendenschaft von deutschen Hochschulen die soziale wie kulturelle Integration von Personen mit Migrationshintergrund gelingt, die nicht erst als hochqualifizierte Wissenschaftler/innen oder vielversprechende Nachwuchsforscher/innen hierher kamen.

Vollständig lassen sich diese Probleme leider auf der Grundlage der in der CAP-Studie gestellten Fragen nicht auflösen; doch können immerhin aus der differenzierten

Betrachtung der Hochschullehrer/innen nach Statusgruppe und im Hinblick auf verschiedene abgefragte Lebensstationen Schlussfolgerungen in Bezug auf einige dieser Fragen gezogen werden.

Ein Blick auf die bei der Geburt geführte Staatsbürgerschaft bestätigt den bereits festgestellten geringen Anteil von Wissenschaftler/innen ausländischer Herkunft, der an Fachhochschulen – die sich in dieser Beziehung als überaus homogen darstellen – sogar noch kleiner ist als an Universitäten (vgl. Tabelle 9).

Tabelle 9: Staatsangehörigkeit bei Geburt der Befragten an deutschen Hochschulen 2007 nach Hochschulart und Position (in Prozent)

	Uni Prof	Uni WiMi	FH Prof	FH WiMi	Gesamt
CHN			1		
FI	1				
DE	92	92	96	95	93
IT	1	1			1
UK	1		1		
US	1	1	1		1
Andere	5	6	2	5	5
Anzahl (n)	(143)	(801)	(85)	(34)	(1062)

Frage F9: Was war/ist Ihre Staatsangehörigkeit und das Land, in dem Sie tatsächlich lebten?

Nennenswerte Unterschiede zwischen den Angehörigen der Professorenschaft und dem akademischen Mittelbau ergeben sich nicht, so dass von einer nach wie vor stabilen Rekrutierung von inländischen Wissenschaftler/innen auszugehen ist. Immerhin deutet die Antwort nach dem Wohnort bei erstem Studienabschluss der leicht abgesunkene Wert für die Antwort „Deutschland“ unter den Universitätsprofessoren darauf hin, dass für diese ein Auslandsstudium eine nicht unattraktive Option war (vgl. Tabelle 10).

Tabelle 10: Land des Wohnorts zum Zeitpunkt des ersten Studienabschlusses seitens der Befragten an deutschen Hochschulen 2007 nach Hochschulart und Position (in Prozent)

	Uni Prof	Uni WiMi	FH Prof	FH WiMi	Gesamt
FI	1				
DE	88	91	97	93	91
IT	1	1			1
UK	2	1	1		1
US	2	2	1		2
Andere	6	4	1	7	5
Anzahl (n)	(123)	(736)	(71)	(27)	(957)

Frage F9: Was war/ist Ihre Staatsangehörigkeit und das Land, in dem Sie tatsächlich lebten?

Die Vermutung, unter den Staatsbürger/innen „anderer Länder“ könnten sich verstärkt auch Bildungsinländer/innen mit Migrationshintergrund befinden, bestätigt sich nur zum Teil: Wenn 94 Prozent aller befragten Hochschullehrer/innen Deutsch als Muttersprache an-

⁵ In der CAP-Studie wurden verschiedene diesbezügliche Daten erhoben, die auch Aufschluss über den international mobilen Ausbildungsweg von Wissenschaftler/innen liefern – abgefragt wurden etwa die Staatsbürgerschaft und Wohnort zu verschiedenen Zeitpunkten – Geburt, erster Abschluss, weitere Studienabschlüsse, zum Zeitpunkt der Befragung – sowie die Muttersprache. Dabei waren teilweise auch politische Sensibilitäten in verschiedenen Ländern zu beachten. Grundsätzlich lässt sich beobachten, dass bei erreichter hoher beruflicher Hierarchiestufe ein höherer Anteil von inländischer Staatsbürgerschaft sowie inländischem Wohnort anzutreffen ist als vorher, dass sich die betreffenden Personen also bei Erreichen eines beruflichen Karrierezieles vielfach einbürgern lassen.

geben, deutet dies eher darauf hin, dass man es bei den anderen Herkunftsländern vielfach mit dem deutschsprachigen Ausland zu tun hat (vgl. Tabelle 11). Gleichwohl treten mit Antworten wie „Polnisch“ und „Türkisch“ (unter den Professor/innen) sowie „Rumänisch“ und „Russisch“ (unter den Wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen an Universitäten) zumindest marginale Werte von 1 Prozent auf, die auf eine derartige migrantisch geprägte Biographie hinweisen.

Tabelle 11: Muttersprache der Befragten an deutschen Hochschulen 2007 nach Hochschulart und Position (in Prozent)

	Uni Prof	Uni WiMi	FH Prof	FH WiMi	Gesamt
DE	94	94	97	95	94
ENG	1	1	1		1
FI	1				
FRZ	1				
IT	1	1			1
POL	1		1		
ROM		1			
RUS		1			1
TRK			1		
CHN			1		
Andere		2		5	2
Anzahl (n)	(143)	(802)	(85)	(35)	(1066)

Frage F10: Was ist Ihre Muttersprache?

Legende: DE=Deutsch; ENG=Englisch; FI=Finnisch; FRZ=Französisch; IT=Italienisch; POL=Polnisch; ROM=Rumänisch; RUS=Russisch; TRK=Türkisch; CHN=Chinesisch

Ein weiterer interessanter Befund in Bezug auf die Internationalisierung des tertiären Bildungssektors in Deutschland sei hier ebenfalls erwähnt: Zu deutlich überwiegenden Teilen unterrichten Hochschullehrer/-innen in Deutschland in ihrer Muttersprache, was angesichts einer deutschsprachigen Erstprägung von 94 Prozent unter allen Befragten dann eben auch Deutsch ist. Dabei fallen die Werte an den Fachhochschulen noch etwas höher aus als an den Universitäten und liegen bei gut über 90 Prozent der Befragten, die in ihrer Muttersprache unterrichten.

Tabelle 12: Verwendete Sprache in Lehre und Forschung der Befragten an deutschen Hochschulen 2007 nach Hochschulart und Position (in Prozent)

	Uni Prof	Uni WiMi	FH Prof	FH WiMi	Gesamt
<i>Sprache in Lehre</i>					
Muttersprache	88	89	95	92	89
Andere	12	11	5	8	11
<i>Eine andere Sprache in Lehre</i>					
DE	6	5	4	5	5
ENG	5	5	1	2	5
FRZ	1	1	0	0	1
Anzahl (n)	(144)	(768)	(87)	(35)	(1034)
<i>Sprache in Forschung</i>					
Muttersprache	46	48	73	78	50
Andere	54	52	27	22	50
<i>Eine andere Sprache in Forschung</i>					
DE	2	3	3	0	2
ENG	52	49	24	22	47
Anzahl (n)	(134)	(784)	(78)	(29)	(1024)

Frage F11: Welche Sprache benutzen Sie in Lehre und Forschung?

Betrachtet man nun diejenigen, die nicht in ihrer Muttersprache unterrichten, so sind dies zum einen die nicht-deutschsprachig Erstgeprägten, die dann in ihrer Zweitsprache Deutsch unterrichten (vgl. Tabelle 12). Zu geringeren Anteilen findet die nicht-muttersprachliche

Lehre auch in Englisch sowie (nur an Universitäten und marginal – also wahrscheinlich in der Romanistik) auf Französisch statt. Dagegen hat sich Englisch als weitere verwendete Sprache in der Forschung sehr weitgehend etabliert – v.a. an den Universitäten, wo etwa die Hälfte der Befragten Englisch als weitere Forschungssprache neben der Muttersprache nennt.

Zusammenfassend lässt sich also in Bezug auf die Internationalität der Lehrenden an deutschen Hochschulen festhalten, dass man es mit einem sehr einheitlich geprägten Feld zu tun hat: Zu deutlich überwiegenden Teilen von mehr als 90 Prozent stammen die Hochschullehrer/innen aus Deutschland und sind deutsche Muttersprachler. Zwar wurden verschiedentlich internationale Erfahrungen im Studium gesammelt, aber die Lehre erfolgt nach wie vor hauptsächlich auf Deutsch, auch wenn sich Englisch als internationale lingua franca der Forschung weitgehend etabliert hat (an Universitäten mehr als an den Fachhochschulen). Bis auf wenige Ausnahmen sehen sich also Studierende aus dem Ausland oder mit Migrationshintergrund einer kulturell sehr homogenen Lehrendenschaft gegenüber.

4. Soziale Schließung und Bildungsherkunft

An dieser Stelle gerät die Frage in den Blick, ob eine ähnliche soziale Schließung wie in Bezug auf die ethnisch-kulturelle Herkunft der Hochschullehrer/innen sich auch in Bezug auf deren soziale bzw. Bildungsherkunft ergibt. Hier lässt sich anhand der Frage nach dem Ausbildungsstatus der Eltern erkennen, inwiefern sich soziale Aufstiegsdynamik im Bildungssektor ergeben hat. Die Frage nach der Ausbildung des jeweiligen Partners (so die Befragten einen solchen haben) gibt Aufschluss über die Stratifizierung der sich ergebenden Anhäufung von Bildungskapital innerhalb einer Generation.

Bei der Frage nach dem Bildungsstatus der Eltern wurde überdies zwischen demjenigen des Vaters und demjenigen der Mutter unterschieden, da dem traditionellen Geschlechterrollenstereotypen gemäß in vorherigen Generationen ein höherer Ausbildungsgrad des Vaters zu erwarten ist und sich Veränderungen der gesellschaftlichen Verbreitung von Bildung vor allem auch anhand der weiblichen Bildungsbeteiligung nachzuvollziehen wären. Drei Befunde stechen bei der Betrachtung des Antwortverhaltens von deutschen Hochschullehrern deutlich hervor: Erstens lässt sich insofern eine klar zu erkennende generationelle Verschiebung erkennen, als die v.a. an Universitäten tätigen, in der Regel jüngeren wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen häufiger davon berichten, dass einer oder mehrere Elternteile eine akademische Ausbildung genossen hätten, als die Professor/innen; hier macht sich vermutlich v.a. die Ausbreitung tertiärer Bildung im Zuge der Bildungsreformen der 1970er Jahre bemerkbar. Zweitens findet sich ein deutliches – und in dieser Form vielleicht nicht zu erwartendes – Gefälle zwischen der Bildungsherkunft der Universitätsangehörigen und der Angehörigen von (mehr auf praktische Anwendbarkeit zielenden) Fachhochschulen ausgeprägt: Innerhalb der jeweiligen beruflichen Statusgruppen liegt der Wert für eine vom Vater absolvierte Hochschulausbildung bei Universitätsvertretern um 12

(Professor/innen) bzw. 15 (Wissenschaftliche Mitarbeiter/innen) Prozent über dem Vergleichswert der an Fachhochschulen tätigen Kolleg/innen; hinsichtlich des Ausbildungsgrades der Mutter (der gemäß der oben formulierten Erwartungen deutlich geringer in den Hochschulbereich ging als im Falle des Vaters) war die besagte Differenz zwar weniger stark ausgeprägt, aber mit 5 bzw. 7 Prozent Gefälle zwischen Vertretern der gleichen Statusgruppe immer noch deutlich spürbar (vgl. Tabelle 13). Drittens lässt sich – als Konsequenz der beiden eben skizzierten Tendenzen – ein Aufscheinen von Bildungshomogenität erkennen, wenn mit 29 Prozent ein knappes Drittel der Wissenschaftlichen Mitarbeiter/innen an deutschen Universitäten aus Vollakademikerhaushalten stammt – Bildung scheint also dort immer mehr ein vererbbares Kapital zu sein.

Tabelle 13: Hochschulausbildung der Eltern der Befragten an deutschen Hochschulen 2007 nach Hochschulart und Position (in Prozent der Befragten)

	Uni Prof	Uni WiMi	FH Prof	FH WiMi	Gesamt
Vater	45	55	33	40	51
Anzahl (n)	(141)	(796)	(86)	(34)	(1056)
Mutter	20	32	15	23	29
Anzahl (n)	(140)	(784)	(85)	(32)	(1040)
Beide	19	29	13	6	25
Anzahl (n)	(139)	(798)	(86)	(34)	(1056)

Frage F8: Haben Ihre Eltern eine Hochschule besucht bzw. ein Hochschulstudium abgeschlossen?

Ähnlich verhalten sich Wissenschaftler/innen ihrerseits wiederum sozial sehr einheitlich, wenn sie sich einen Partner bzw. eine Partnerin mit vergleichbar hohem Bildungskapital suchen. Erneut ergab sich eine Differenz zwischen den in dieser Hinsicht noch hermetischer wirkenden Universitäten (wo vier von fünf Partner/innen von Wissenschaftler/innen ebenfalls über tertiäre Bildung verfügen) zu den Fachhochschulen, doch ist der Grundbefund klar: Das Interesse von Hochschullehrer/innen an potenziellen Partner/innen steigt, wenn diese ebenfalls eine Hochschulausbildung besitzen (vgl. Tabelle 14).

Tabelle 14: Hochschulausbildung des Partners/der Partnerin der Befragten an deutschen Hochschulen 2007 nach Hochschulart und Position (in Prozent der Befragten)

	Uni Prof	Uni WiMi	FH Prof	FH WiMi	Gesamt
Ja	82	81	73	62	80
Anzahl (n)	(128)	(634)	(79)	(32)	(872)

Frage F8: Hat Ihr/e Partner/in eine Hochschule besucht bzw. ein Hochschulstudium abgeschlossen?

Zwar geht die hier diagnostizierte soziale Schließung nicht so weit, dass der jeweilige Partner bzw. Partnerin zwangsläufig selbst ein/e Hochschullehrer/in wäre – das ist bei der Minderzahl der Fälle gegeben –, doch lässt sich erneut insbesondere bei Universitätsangehörigen eine gewisse Tendenz zur Partnersuche im akademischen Umfeld ablesen, wenn unter den überhaupt liierten Wissenschaftler/innen 28 Prozent der Professorenschaft und sogar 33 Prozent des Wissenschaftlichen Mittelbaus an Universitäten eine/n ebenfalls an einer Hochschule als Wissenschaftler/in arbeitenden Partner/in haben (vgl. Tabelle 15).⁶

Tabelle 15: Befragte an deutschen Hochschulen mit Partner/in in der Wissenschaft 2007 (in Prozent der Befragten mit Partner/innen)

	Uni Prof	Uni WiMi	FH Prof	FH WiMi	Gesamt
Ja	28	33	16	20	30
Anzahl (n)	(123)	(621)	(78)	(29)	(852)

Frage F5: Ist Ihr (Ehe-)Partner/Ihre (Ehe-)Partnerin auch Wissenschaftler/in?

Ein weiterer Aspekt, der die Homogenität der akademischen Prägung von Hochschullehrer/innen betrifft, sei abschließend benannt: Wissenschaftler/innen erfahren ihre berufliche Sozialisation oftmals ausschließlich im Bereich des als Arbeitsmarkt fungierenden Hochschulsektors, womit nicht allein fachliche, sondern vielfach auch habituelle Verhaltenscodes und Normen transportiert werden. Betrachtet man ihre Berufstätigkeit in- und außerhalb von Hochschulen, so ergeben sich erwartungsgemäß Differenzen zwischen Wissenschaftler/innen an Universitäten und solchen an Fachhochschulen, die ja eine außerhochschulische Tätigkeit als Teil ihres Qualifikationsprofils für eine angewandte Wissenschaft vermittelnde Position mitbringen müssen: Als Antwort auf die Frage, wie viele Jahre sie in einem bestimmten Beschäftigungssektor verbracht hätten, ergaben sich dergestalt charakteristische Muster, dass der Durchschnittswert für alle befragten Universitätsprofessor/innen für die Zeit, die sie in Vollzeitbeschäftigung innerhalb von Hochschuleinrichtungen verbracht hatten, bei über 19 Jahren liegt, wohingegen der hier ermittelte Wert für Professor/innen an Fachhochschulen bei lediglich etwas über 11 Jahren lag (vgl. auch Tabelle 16).

Tabelle 16: Gesamtdauer der Beschäftigung in verschiedenen Bereichen seitens der Befragten an Hochschulen 2007 nach Hochschulart und Position (arithmetisches Mittel in Jahren)

	Uni Prof	Uni WiMi	FH Prof	FH WiMi	Gesamt
Hochschuleinrichtungen	19,2	7,2	11,3	9,4	9,5
Forschungsinstitute	2,1	0,3	0,8	0,3	0,6
Andere Institutionen des öffentlichen Sektors	1,3	0,5	0,6	0,8	0,6
Industrie bzw. privater Sektor	1,1	0,4	4,4	3,0	1,0
Selbstständigkeit	0,6	0,3	1,3	0,3	0,5
Anzahl (n)	(144)	(667)	(88)	(39)	(939)

Frage A5: Wie lange waren Sie seit Ihrem ersten Studienabschluss in den folgenden Bereichen tätig?

Umgekehrt fielen die Werte für Beschäftigung im privaten Sektor bzw. Industrie aus: Wissenschaftler/innen an Fachhochschulen konnten – als Durchschnitt aller Befragten – mit über 4 (Professor/innen) bzw. 3 (Wissenschaftliche Mitarbeiter/innen) Jahren hier deutlich höhere Beschäftigungszeiten verbuchen, als ihre Kollegen an den Universitäten (durchschnittlich ca. 1 Jahr). Analoges gilt für Berufstätigkeiten in Forschungsinstituten (Übergewicht der Universitätsangehörigen) im Ge-

⁶ Im internationalen Vergleich ist dieser Wert jedoch nicht übermäßig hoch, wenn man auf Länder wie die USA oder Norwegen blickt, wo der entsprechende Anteil bei über 40 Prozent bzw. sogar bei zwei Dritteln liegt, was wiederum mit allgemeiner höherer Bildungsbeteiligung sowie einer höheren Frauenquote unter Hochschullehrer/innen zu erklären ist – denn um ein möglichst hohes einschlägiges matching zu erzielen, müssen ja möglichst gleich große Anteile von Männern und Frauen im akademischen Bereich anzutreffen sein.

gensatz zur früheren Selbstständigkeit (höhere Werte für Fachhochschulangehörige).

Diese Tendenzen stellen sich noch etwas anders dar, wenn man für die jeweiligen Felder nicht den Durchschnitt aller befragten Hochschullehrer/innen zugrunde legt, sondern nur die Personen betrachtet, die überhaupt im betreffenden Sektor gearbeitet haben: Diejenigen Universitätsprofessor/innen, die außerhalb von Hochschulen gearbeitet haben, können sich in der Dauer der Beschäftigung durchaus mit den Fachhochschulprofessor/innen messen lassen (in Industrie oder privatem Sektor kommen sie sogar auf eine etwas höhere Anzahl von Beschäftigungsjahren), doch ist ihre Anzahl in Relation zur Gesamtheit der Bezugsgruppe vergleichsweise klein (beispielsweise waren nur 11 von insgesamt 144 befragten Universitätsprofessor/innen überhaupt je vollzeitlich selbstständig tätig, innerhalb von Industrie bzw. privatem Sektor liegt die entsprechende Anzahl bei 21; vgl. Tabelle 17).

Tabelle 17: Befragte an deutschen Hochschulen: Vollzeitbeschäftigung in bestimmten Sektoren, nur diejenigen mit Angaben zu einem bestimmten Feld (in Jahren, arithmetisches Mittel)

	Uni Prof	Uni WiMi	FH Prof	FH WiMi	Gesamt
Hochschuleinrichtungen Anzahl (n)	19,7 (140)	8,0 (607)	13,1 (76)	11,2 (32)	10,5 (855)
Forschungsinstitute Anzahl (n)	8,8 (34)	3,7 (57)	4,9 (15)	3,0 (4)	5,5 (109)
Andere Institutionen des öffentlichen Sektors Anzahl (n)	6,9 (27)	4,3 (71)	6,0 (9)	7,9 (4)	5,2 (111)
Industrie/privat. Sektor Anzahl (n)	7,8 (21)	2,6 (93)	6,9 (56)	10,5 (11)	5,0 (181)
Selbstständigkeit Anzahl (n)	7,2 (11)	6,0 (36)	8,4 (14)	6,3 (2)	6,8 (63)

Frage A5: Wie lange waren Sie seit Ihrem ersten Studienabschluss in den folgenden Bereichen tätig?

Anders ausgedrückt: Im weiter oben angeführten Durchschnittswert für alle Befragten (Tabelle 16) drückt sich weniger der Befund aus, Wissenschaftler/innen an Universitäten und speziell die dortigen Professor/innen hätten innerhalb ihrer Erwerbsbiographie nicht besonders lange Zeit außerhalb von hochschulischen Einrichtungen oder Forschungsinstituten verbracht – vielmehr waren die wenigsten von ihnen überhaupt je vollzeitlich außerhalb des akademischen Sektors tätig gewesen.

Die Schlussfolgerungen für die in Frage stehende Diversität von Hochschullehrer/innen in Deutschland liegen auf der Hand: Insbesondere an Universitäten hat man es verstärkt mit Wissenschaftler/innen zu tun, die sowohl von der Bildungs- wie von der Berufsbiographie her sich hauptsächlich in akademischen Kontexten bewegt haben und bewegen. Dies ist an Fachhochschulen (nicht zuletzt durch den geforderten Qualifikationsweg mit Berufsbezug der dortigen Hochschullehrer) etwas anders und bindet folglich auch eher solche Personen, die einen Bildungsaufstieg durchlaufen haben und die im persönlichen Umfeld weniger stark durch den akademischen Sektor geprägt wurden bzw. auf ihn fixiert sind. Gleichwohl bleibt festzuhalten, dass innerhalb der ange-

sprochenen Diversitätsdebatte an Hochschulen von den Hochschullehrer/innen (v.a. denen an Universitäten) kaum zu erwarten sein dürfte, dass die postulierte Öffnung der Hochschulen für sie ein im verstärkten Maße persönliches Anliegen darstellen wird, stellen sie doch selbst das Ergebnis eines vielfach strukturelle Homogenität (bis hin zur institutionell bedingten Isomorphie) befördernden beruflichen Selektionsprozesses dar.

Eine gewünschte Öffnung der Hochschulen auch beim Wissenschaftler-Nachwuchs benötigt daher (womöglich noch in stärkerem Maße als bei Studierenden) eine Förderung von außen, z. B. seitens der Wissenschaftspolitik.

Literaturverzeichnis

Abbott, A. (1988): The system of professions: An essay on the division of expert labor. Chicago.

Allmendinger, J./Hinz, T. (1997): „Mobilität und Lebensverlauf“. In: Hradil, Stefan und Immerfall, Stefan (Hg.). Die westeuropäischen Gesellschaften im Vergleich. Opladen, S. 247-285.

Bourdieu, P. (1992): Homo academicus. Frankfurt a.M.

Bundesbericht zur Förderung des Wissenschaftlichen Nachwuchses (BuWiN). Bonn, Berlin: BMBF.

Burkhardt, A. (Hg.) (2008): Wagnis Wissenschaft – Akademische Karrierewege und das Fördersystem in Deutschland. Leipzig.

Burkhardt, A. (2003): Gegen den Strich gebürstet. Gleichstellungspolitische Rückschlüsse aus der Entwicklung in Skandinavien und Mitteleuropa, In: die hochschule 2/2003, S. 108-130. http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/03_2/Burkhardt_Gegen_den_Strich.pdf (Aufruf am 20.10.2012)

Enders, J./Teichler, U. (1995a): Berufsbild der Lehrenden und Forschenden an Hochschulen. Ergebnisse einer Befragung des wissenschaftlichen Personals an westdeutschen Hochschulen. Bonn.

Enders, J./Teichler, U. (1995b): Der Hochschullehrerberuf im internationalen Vergleich. Ergebnisse einer Befragung über die wissenschaftliche Profession in 13 Ländern. Bonn.

Hartmann, M. (2004): Elitesoziologie. Eine Einführung. Frankfurt a.M.

Hornbostel, S. (2005): Eliten in Deutschland. Entwicklungen und Formationen in der alten Bundesrepublik, Sowi Heft 1, S. 12-17.

Hinz, T./Abraham, M. (2005): Theorien des Arbeitsmarkts: Ein Überblick. In: Abraham, Martin und Hinz, Thomas. Arbeitsmarktsoziologie. Wiesbaden. S. 17-68.

Jacob, A. K. (2011): Beschäftigungsverhältnisse an Hochschulen. Ein problemorientierter Ländervergleich Deutschland – Norwegen. <http://www.zhb-flensburg.de/dissert/jacob/dissertation%20jacob%20anna%20katharina.pdf> (Aufruf am 25.9.2012)

Jacob, A. K./Teichler, U. (2011): Der Wandel des Hochschullehrerberufs im internationalen Vergleich. Bonn.

Krempkow, R./Pohlenz, P. (2011): Diversität und Diversity Management: Neue Mode in der Hochschulentwicklung oder gesellschaftlicher Auftrag an die Hochschulen? In: Qualität in der Wissenschaft, H. 4, 5. Jg., S. 89-120.

Statistisches Bundesamt (2012): Personal an Hochschulen 2011. (Destatis, Fachserie 11, Reihe 4.4). Wiesbaden.

Tölke, A. (2012): Erwerbsarrangements und das Wohlbefinden von Eltern in Ost- und Westdeutschland, In: DJI Online Thema 2012, 06. <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=1148&Jump1=LINKS&Jump2=10> (Aufruf am 20.10.2012)

■ Dr. Anna Katharina Jacob, Akademische Rätin am Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung (ZfH) der Universität Duisburg-Essen, E-Mail: katharina.jacob@uni-due.de

VORANKÜNDIGUNG

In Kürze im UniversitätsVerlagWebler erhältlich:

Reihe Hochschulmanagement**René Krempkow, Philipp Pohlenz und Nathalie Huber (Hg.):
Diversity Management und Diversität in der Wissenschaft**

Vielfalt (Diversity) entwickelt sich sehr schnell an deutschen Hochschulen; dementsprechend auch das Interesse der Hochschulforschung. Im Zentrum der Debatte stehen bisher überwiegend sich verändernde Studierendenpopulationen als „Heterogenität“ mit einem relativ starken Akzent auf Herausforderungen für die Lehre, der Vielfalt der Studierenden gerecht zu werden (insbesondere als Folge der Internationalisierung, Verjüngung (G 8), Öffnung für nicht-traditionelle, ältere, berufserfahrene Studierende). Anhand von Konzepten und praktischen Beispielen wird ein Überblick zum Umgang mit Diversität an Hochschulen in Deutschland gegeben. Darüber hinaus werden neuere dafür relevante Forschungen vorgestellt. Im Gegensatz zur Diskussion um sich verändernde Studierendenpopulationen wurde allerdings die Vielfalt von Forschenden und des wissenschaftlichen Nachwuchses bislang kaum thematisiert. Hier liegen noch zu erschließende Felder.

Die Autorinnen und Autoren des vorliegenden Bandes wollen zur Schließung dieser Lücke beitragen. Im Kern stehen dabei zwei zentrale Fragen: Zum einen die nach der Diversität von Forschenden, womit an das Untersuchungsfeld Lehre und Studium im Sinne des „academic life-cycle“ angeschlossen wird. Im Bereich der Nachwuchsförderung stellt sich zum anderen die Frage nach der Vielfalt von Lebensentwürfen bzw. nach den Möglichkeiten, in Wissenschaftskarrieren unterschiedliche Lebensentwürfe zu realisieren. Anliegen des Bandes ist eine Öffnung der Perspektive für Diversitätsaspekte auch jenseits der typischen Benachteiligungsdiskurse. Forschungsinitiativen werden systematisiert, Befunde zusammengeführt und ein Gesamtüberblick zu Diversity Management und Diversität in der Wissenschaft gegeben. Der vorliegende Sammelband setzt einen Impuls bei der Erforschung und Entwicklung des Umgangs mit Vielfalt sowie ihrer Implementation und Umsetzung.

(Vor-)Bestellung:

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de,

Fax: 0521/ 923 610-22

Inhaltsübersicht

Diversity Management und Diversität in Lehre und Studium

Beiträge zur „Diversity-Debatte“ in Lehre und Studium aus der Perspektive des Zusammenhanges von Hochschulforschung und Hochschulmanagement

- Konzepte und Beispiele von Hochschulen in Deutschland: Ein Überblick (Mina Wiese)
- Good Practice von Hochschulen in einem Bundesland: Ein „Zentrum für Kompetenzentwicklung für Diversity Management in Studium und Lehre an Hochschulen in NRW“ (Sarah Winter)
- Vielfalt gestalten und Diversität als Gewinn erkennen: Good Practice in der Beratung von Hochschulen (Daniela de Ridder)
- Diversity Management an der Universität Duisburg-Essen (Anna-Katharina Jacob)
- Diversity in der Hochschule – in der Mitte angekommen oder zwischen allen Stühlen? (Petra Kehr/Carmen Leicht-Scholten)

Empirische Bestandsaufnahmen und neuere Forschung zur Diversität in Lehre und Studium

- QUEST: Ein Instrument zur Erhebung der Diversität in der Studierendenschaft (Hannah Leichsenring)
- Go East?! Implikationen des demographischen Wandels am Beispiel einer ostdeutschen Hochschule (Philipp Pohlenz, Olaf Ratzlaff und Frank Niedermeier)
- Soziale Selektivität studentischer Mobilität im Rahmen des Bologna-Prozesses (Claudia Finger)
- Der Vielfalt gerecht werden: Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Lernhandeln von Studierenden (Karoline Spelsberg)

Diversity Management und Diversität in Forschung und Nachwuchsförderung

Beiträge zum Umgang mit Diversität auch in Forschung und Nachwuchsförderung

- Die epistemische Diversität der Forschung als theoretisches und politisches Problem (Jochen Gläser)
- Diversity indices: Metrics for measuring diversity in US higher education (Gerald McLaughlin/Jacqueline McLaughlin/Josetta S. McLaughlin)
- Can too much Diversity be a Thread to Identity? (Lesley Wardley/Charles Belanger/Anna Zhokhova)
- Multiversity – horizontale und vertikale Differenzierung im Hochschulsystem (Lothar Zechlin)
- Profiling Diversity of Australian Universities (Marian Ashikin Thakur)

Empirische Bestandsaufnahmen und neuere Forschung zur Diversität von Forschenden

- Diversität unter Wissenschaftlern an deutschen Hochschulen (Anna-Katharina Jacob)
- Imagined and emerging career patterns: Perceptions of doctoral students and research staff (Lynn McAlpine/Gill Turner)
- Die Etablierung von Dual Career Servicestellen zur Förderung der Diversität von Lebensmodellen an deutschen Universitäten (Katharina Hochfeld)
- Im Westen nichts Neues? Zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie bei Nachwuchsforschenden als Bestandteil der Diversität von Lebensentwürfen in der Wissenschaft (Katrin Pittius/Kerstin Janson/Rene Krempkow)
- Diversität des Wissenschaftsbetriebes in historischer Perspektive und der Versuch eines Ausblickes: Die Situation vor 100 Jahren und heute am Beispiel einer Forscherin (Oda Cordes)

UVW UniversitätsVerlagWebler

Bünder Straße 1-3/Hofgebäude, 33613 Bielefeld

www.universitaetsverlagwebler.de | E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Tel.: 0521/923 610-0 | Fax: 0521/923 610-22

DFG richtet elf neue Graduiertenkollegs ein

Die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) richtet zur weiteren Stärkung des wissenschaftlichen Nachwuchses in Deutschland elf neue Graduiertenkollegs ein. Dies wurde jetzt vom zuständigen Bewilligungsausschuss in Bonn beschlossen. Die Neueinrichtungen werden zunächst viereinhalb Jahre lang gefördert und erhalten in dieser Zeit insgesamt etwa 39 Millionen Euro. Zusätzlich zu den elf neuen Kollegs stimmte der Bewilligungsausschuss der Verlängerung von sechs Kollegs für weitere viereinhalb Jahre zu. Die Graduiertenkollegs bieten Doktorandinnen und Doktoranden die Chance, in einem strukturierten Forschungs- und Qualifizierungsprogramm auf hohem fachlichem Niveau zu promovieren.

Das thematische Spektrum reicht dabei von der Untersuchung von Arbeitsproduktivität über Deutungsmachtkonflikte bis hin zur Dynamik von Quantensystemen. Weitere Kollegs befassen sich etwa mit der Entwicklung neuer statistischer Methoden und deren mathematischer Analyse, den Herausforderungen für die Verwirklichung von Menschenrechten oder mit der Modellierung von Software-Infrastrukturen. Zwei der neuen Graduiertenkollegs sind Internationale Graduiertenkollegs (IGK). Neben einer deutsch-amerika-

nischen Kooperation wird das erste deutsch-israelische Graduiertenkolleg eingerichtet: An den Standorten Berlin und Jerusalem schließen sich dazu Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus den Fachbereichen Kriminologie, Jura, Politikwissenschaft und Philosophie zusammen.

Weitere Informationen erteilen auch die Sprecherinnen und Sprecher der Graduiertenkollegs.

Fachliche Ansprechpartnerin in der Geschäftsstelle:
Sabine Mönkemöller
Gruppe Graduiertenkollegs, Graduiertenschulen,
Nachwuchsförderung
Tel.: +49 228 885-2737
E-Mail: Sabine.Moenkemoeller@dfg.de

Ausführliche Informationen zum Förderprogramm und den geförderten Graduiertenkollegs finden sich unter:
www.dfg.de/gk

Quelle: http://www.dfg.de/service/presse/pressemitteilungen/2013/pressemitteilung_nr_14/index.html (24.05.2013)

Annette Nauerth, Ursula Walkenhorst, Renate von der Heyden, Simone Rechenbach (Hg.) Hochschuldidaktik in Übergängen - Eine forschende Perspektive

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen:
Praxisanregungen

Übergänge in ein unbekanntes System sind mit Unsicherheiten und Lernbedarfen verbunden. Am Beispiel von Studiengängen für Gesundheitsfachberufe an der FH Bielefeld wird das Erleben der Studierenden und Absolventen in den Übergängen in das Studium bzw. in den Beruf dargestellt.

Die Erfahrungen wurden genutzt, spezifische Unterstützungsangebote zu entwickeln. Die entsprechenden Konzeptionen und Evaluationsergebnisse werden für die Einführungswochen mit den integrierten Tutorien und der Arbeit mit Portfolios beschrieben. Im Hinblick auf den Übergang in den Beruf werden ein Mentoring- sowie ein Berufseinsteiger -Programm diskutiert.

Das vorliegende Buch beruht auf Ergebnissen eines Forschungsprojektes im Rahmen der BMBF Förderlinie „empirische Bildungsforschung“.

3-937026-79-7, Bielefeld 2013
360 Seiten, 39.80 Euro



Bestellung - E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Klares Bekenntnis zur Bedeutung der Lehrerbildung: HRK beschließt Empfehlungen

Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) hat auf ihrer 14. Mitgliederversammlung Empfehlungen zur Lehrerbildung beschlossen. Sie richten sich an Bund, Länder und Hochschulen. Es geht sowohl um die hochschulische Erstausbildung als um die berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern durch die Hochschulen.

„Die Hochschulen sind sich bewusst, dass sie mit ihrem Beitrag zur Lehrerbildung die Qualität des Unterrichts in den Schulen wesentlich mit bestimmen und damit eine hohe Verantwortung tragen. Das hat die heutige HRK-Mitgliederversammlung sehr deutlich gemacht“, so HRK-Vizepräsident Holger Burckhart nach der Sitzung in Nürnberg. „Sie werden die Lehrerbildung auch zukünftig als eine ihrer vordringlichen Aufgaben betrachten. Eine gute Schule bestimmt die Vorbildung der künftigen Studienanfängerinnen und -anfänger und kommt damit auch der Hochschulbildung unmittelbar zugute.“

Die Hochschulen verstünden die Lehrerbildung als Einheit von fachwissenschaftlicher und erziehungswissenschaftlicher Bildung und Forschungsbezug. Zugleich müsse sie auf die Persönlichkeitsbildung der künftigen Lehrerinnen und Lehrer zielen; sagte Burckhart.

In der Regel sieht die HRK die Lehrerbildung als universitäre Aufgabe, die allerdings durch geeignete Koopera-

tionen mit anderen Hochschultypen zu ergänzen sei. Damit die Hochschulen ihrer Verantwortung in der Lehrerbildung auch weiterhin gerecht werden können, sind bestimmte Voraussetzungen zu schaffen.

Die Hochschulrektorenkonferenz hält es u.a. für notwendig, die Forschung im Bereich der Lehrerbildung zu stärken. Die Lehrerbildung sollte nach ihrer Auffassung in den hochschulischen Strukturen besser verankert werden. Die HRK macht Vorschläge, wie die künftigen Lehrerinnen und Lehrer auf die Anforderungen der Inklusion gezielt vorbereitet werden und wie die Qualität der Lehramtsstudiengänge gesichert werden sollten. Sie fordert, den Hochschulen die für eine gute Lehrerbildung erforderlichen Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Es bedürfe einer Kapazitätsberechnung, die sich an der notwendigen intensiven Ausbildung in den erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Fächern orientiert.

Kontakt: Susanne Schilden, Tel.: +49/(0)228/887-152, E-Mail: schilden@hrk.de

Quelle:
<http://www.hrk.de/presse/pressemitteilungen/pressemitteilung/meldung/klares-bekenntnis-zur-bedeutung-der-lehrerbildung-brhrk-beschliesst-empfehlungen-2552> (14.05.2013)

Liebe Leserinnen und Leser,

nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft (und natürlich für künftige Abonnements) sind Sie uns willkommen.

Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autor/in. Wenn das Konzept der „Qualität in der Wissenschaft“ Sie anspricht - wovon wir natürlich überzeugt sind - dann freuen wir uns über Beiträge von Ihnen in den ständigen Sparten

- Qualitätsforschung,
- Qualitätsentwicklung/-politik,
- Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte, aber ebenso
- Rezensionen,
- Tagungsberichte,
- Interviews.

Die Hinweise für Autorinnen und Autoren finden Sie unter: www.universitaetsverlagwebler.de.

Anzeigenannahme für die Zeitschrift „Qualität in der Wissenschaft“

Die Anzeigenpreise: auf Anfrage beim Verlag

Format der Anzeige: JPeG- oder EPS-Format, mindestens 300dpi Auflösung

UVW UniversitätsVerlagWebler, Der Fachverlag für Hochschulthemen, Bündler Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld, Fax: 0521 - 92 36 10-22

Kontakt: info@universitaetsverlagwebler.de

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte Fo, HSW, HM, P-OE und ZBS

Auf unserer Homepage www.universitaetsverlagwebler.de erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben.

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 3+4/2012

Axel Philipps

Ressortforschungseinrichtungen und ihre Merkmale praxisorientierter Wissensproduktion

Helene Schruff & Lutz Bornmann

Das Fachbeiratswesen der Max-Planck-Gesellschaft: Ein Best Practice Beispiel für eine flächendeckende und kontinuierliche Evaluation von Forschungsinstituten

Wilhelm Krull

Governance for Integrity and Quality in Universities – Towards a Culture of Creativity and Quality Assurance

Dietrich v. Engelhardt

Alexander von Humboldt oder: Wissenschaft, Philosophie und Kunst im Dialog

Reinhard Hüttl

„Wissenschaftsbasierte Politikberatung bei der EU“ Es gilt das gesprochene Wort

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 1+2/2013

Sind Studierende Kunden der Hochschulen?

Thea Rau, Jörg M. Fegert, Jens Hoffmann & Marc Allroggen
Zielgerichtete Gewalt von Studierenden an Hochschulen

Daniel Hechler & Peer Pasternack
Forschend beraten oder beratend forschen? Die typischen Probleme von Hochschulorganisationsanalysen

Andreas Ortenburger
Grenzen überschreiten – zur Interdisziplinarität in neuen Studienstrukturen

Thomas Schröder & Lars Degenhardt
Rahmenbedingungen und Folgen verstärkter Kundenorientierung im Hochschulbereich

Elke Wild

Lerner sind mehr als Kunden und Hochschulen mehr als Unternehmen – Kundenorientierung im Hochschulkontext aus der Perspektive der Pädagogischen Psychologie betrachtet

Martin Fitting, Christian Horn, Peter Lorson & Christina Wigger
Eignung von Erfolgsdeterminanten zur Bewertung der Hochschullehre

Hans-Ulrich Küpper
Studierende als Kunden – BWL-Konzepte für Hochschulen?

Ludwig Huber
Studenten als Kunden? - Kunden als Studenten!

Wolff-Dietrich Webler
Studierende als Kunden der Hochschule – ein geeigneter Entwicklungsansatz in Kontrast zur Humboldtschen Universitätskonzeption?

HM

Hochschulmanagement

Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

HM 1/2013

HM-Gespräch mit Prof. Dr. Volker Epping, Inhaber des Lehrstuhls für Öffentliches Recht, Völker- und Europarecht der Leibniz Universität Hannover

Organisations- und Managementforschung

Martin Winter & Teresa Falkenhagen
Marketing an Hochschulen
Zur organisatorischen Verortung von Marketingstellen an Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen

Susanne Kirchhoff-Kestel & Steven Ott

Mehr als ein Jahrzehnt Kosten- und Leistungsrechnung in Hochschulen – Zur Bedeutung des Instruments für die interne Steuerung

Michael Jüttemeier & Georg Krücken
Administratives Hochschulmanagement als Erfolgsfaktor im wissenschaftlichen Wettbewerb?
Eine quantitative Analyse der Personalentwicklung an Universitäten der 3. Förderlinie der Exzellenz-Initiative

Rezension

Berit Sandberg: Wissenschaftliches Arbeiten von Abbildung bis Zitat. Lehr- und Übungsbuch für Bachelor, Master und Promotion (Brigitte Clemens-Ziegler)

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

Ein Forum für Führungskräfte, Moderatoren, Trainer, Programm-Organisatoren

P-OE 1/2013

Personal- und Organisationsentwicklung/-politik

Sigrun Lehnert
Kooperationen von Hochschulen und Unternehmen in der wissenschaftlichen Weiterbildung – Eine SWOT-Analyse

Wolff-Dietrich Webler
Was bedeutet die Fähigkeit, „professionell“ an Hochschulen zu lehren? Ein konstitutives Element des Berufsbildes der Hochschullehrer/innen

Personal- und Organisationsforschung

Marc Horisberger & Sigrid Haunberger
Transfergruppen als Professionalisierungsinstrument in der hochschuldidaktischen Dozierendenweiterbildung
Eine Evaluation

Michaela Harmeier & Katrin Häuser
Lernprozessbegleitung durch das Mentoring-Programm „MEWiSA“

Tagungsbericht

dghd-Jahrestagung vom 26. bis 28. September 2012 in Mainz

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 1/2013
Studierendenforschung: Problemlagen und Beratungsbedürfnisse von Studierenden

Andreas Ortenburger
Zum Belastungserleben von Bachelor-Studierenden in Studium und Alltag

Maja Eva Weegen
Studienbedingungen von Studierenden mit Migrationshintergrund an nordrhein-westfälischen Hochschulen – Ausgewählte Ergebnisse zu Beratungsbedarf und Fördermaßnahmen

Lukas Bischof & Frederic Neuss
Im toten Winkel des Beratungsdschungels – Kritik an der aktuellen Organisation von Studienberatung in Deutschland und eine mögliche Lösung

Sabine Köster
Was psychotherapeutische Beratungsstellen in der Öffentlichkeit zu suchen haben: Round-Table-Gespräche der PBS Karlsruhe

Susanne Rothmund
Am anderen Ende der Leitung – als studentische Mitarbeiterin in der Studienberatung

Sandro Vicini
Die Beratungsstelle der Berner Hochschulen – eine Standortbestimmung

FEDORA – aufgegangen in der EAIE, der „European Association for International Education?“
Interview mit Hans-Werner Rückert, letzter Präsident von FEDORA und leitendes Mitglied des Boards der EAIE

Konferenzbericht
FEDORA unter neuem Dach, Bericht von der EAIE-Tagung in Dublin, September 2012 (Wilfried Schumann)



Für weitere Informationen

- zu unserem Zeitschriftenangebot,
- zum Abonnement einer Zeitschrift,
- zum Erwerb eines Einzelheftes,
- zum Erwerb eines anderen Verlagsproduktes,
- zur Einreichung eines Artikels,
- zu den Autorenhinweisen

oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Verlags-Homepage:

www.universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an uns:

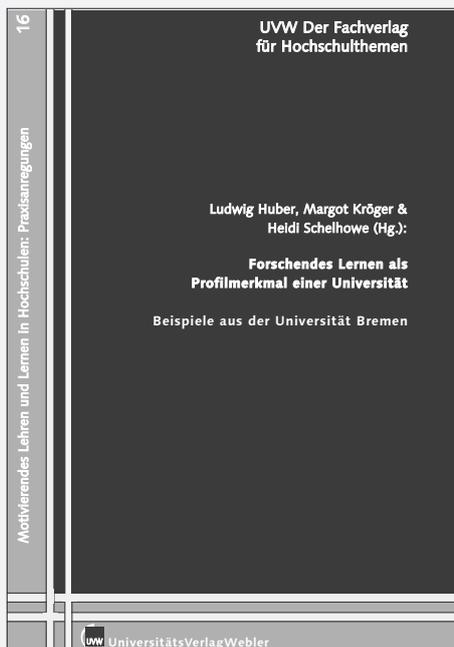
E-Mail:
info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon:
0521/ 923 610-12

Fax:
0521/ 923 610-22

Postanschrift:
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
33613 Bielefeld

**Ludwig Huber, Margot Kröger & Heidi Schelhowe (Hg.):
Forschendes Lernen als Profilvermerkmal einer Universität. Beispiele aus der Universität Bremen**



3-937026-83-5, Bielefeld 2013
266 Seiten, 38.60 Euro

Forschendes Lernen spielt in der aktuellen Diskussion um universitäre Lehre eine bedeutsame Rolle als zentrales Konzept für die „Reform der Reform“ im Bologna-Prozess. Die Umsetzung dieses Anspruchs birgt für die Hochschulen jedoch weiterhin vielfältige Entwicklungsaufgaben, denen sie sich stellen müssen. Forschendes Lernen als Profilvermerkmal einer Universität auszuprägen, fordert ein umfassendes Programm über Einzelprojekte hinaus, das Anregungen zur Entwicklung und zu Austausch und Reflexion von Erfahrungen gibt und damit zu einer Lernkultur beiträgt, die der Vielfalt der Aufgaben und der Individuen entspricht.

Dieser Band stellt dafür zum einen mit der Universität Bremen ein prominentes Beispiel für den Versuch einer im Exzellenzwettbewerb erfolgreichen Hochschule vor, ein solches Profil in ihrer Lehre zu entwickeln. Zum anderen präsentiert er ein reiches Spektrum anschaulicher Beispiele für die vielfältigen Formen, die Forschendes Lernen in der praktischen Umsetzung annehmen kann: im Rahmen eines universitätsinternen Förderungsprogramms wurden in den verschiedensten Fächern Projekte entwickelt, die Bachelorstudierende an aktuelle Forschungsfragen heranführen, ihnen eigenes Forschungshandeln ermöglichen oder sie in laufende Forschungsprojekte einbinden. Er erschließt mit diesen Praxisbeispielen reiches Material dafür, Erfahrungen mit dem Forschenden Lernen aus dem hochschulischen Alltag zu prüfen und das Konzept weiter auszubauen.

Umrahmt werden die zehn Projektberichte, die sowohl die Lehrevaluation als auch konkreten Fragen der Lehrorganisation aufgreifen, durch reflektierende Beiträge zum Stand und zur Perspektive des Forschenden Lernens, zur Geschichte des bremischen Projektstudiums und zu den studienstrukturellen Konsequenzen, die sich aus den Projekterfahrungen ergeben. Mit einer Methodenliste und Beispielen von Forschendem Lernen in der universitären Praxis bietet diese Publikation für interessierte Leserinnen und Leser das Handwerkszeug, um eigene innovative Handlungsansätze für die Lehre zu entwickeln.

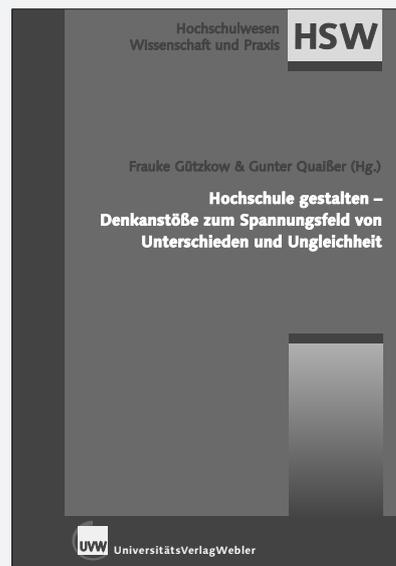
Bestellung - E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

**Frauke Gützkow/Gunter Quaßer (Hg.): Hochschule gestalten –
Denkanstöße zum Spannungsfeld von Unterschieden und Ungleichheit**

In der derzeitigen Bildungs-, Hochschul- und Wissenschaftspolitik werden Unterschiede als Ungleichheiten akzeptiert. Der Wandel zu Wettbewerbssystemen verstärkt auch beim Hochschulzugang die soziale Selektion. Hierarchien, Herkunfts-, Leistungs- und Konkurrenzprinzipien haben das politische Ziel der Chancengleichheit abgelöst – ein integrierendes Bildungssystem und breite gesellschaftliche Teilhabe stehen nicht mehr auf der Agenda. Bildungsabschlüsse funktionieren als Zuweisung und Legitimierung sozialer Ungleichheit. Trotz der Bildungsexpansion in den 1960er und 1970er Jahren haben sich Statusunterschiede eher verfestigt – soziokulturelle Mechanismen sind wirksamer als der Abbau formaler Selektionsmechanismen.

Mit den „Denkanstößen zum Spannungsfeld von Unterschieden und Ungleichheit“ in diesem Sammelband wollen soll aufgezeigt werden, wie Unterschiede zu Ungleichheiten und damit zu Ungerechtigkeiten führen und wie das Bildungswesen selbst Bildungsungleichheiten reproduziert – aber es werden auch Handlungsperspektiven aufgezeigt.

Mit Beiträgen von: Tino Bargel, Roland Bloch, Christa Cremer-Renz, Johannes Geffers, Frauke Gützkow, Kirsten Heusgen, Heike Kahlert, Sigrid Metz-Göckel, Christina Möller, Ramona Schürmann, Sandra Smykalla, Wolff-Dietrich Webler, Andrä Wolter und Carsten Würmann.



ISBN 13: 978-3-937026-80-0, ISBN 10: 3-937026-80-0, Bielefeld 2013, 195 Seiten, 29.95 Euro

Bestellung - E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22