

Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in der Wissenschaft

Internationalisation, Diversity and Inclusivity

- Das Konzept der Zeitschrift
- Die Mitglieder des Herausgeberkreises der Zeitschrift
- Cultural inter-group differences or diverse study strategies? A survey of international and Danish students in an internationalized study program
- Herausforderungen der Flüchtlingskrise für Hochschulen
- Geschlechtergerechte Sprache in der Lehramtsausbildung in NRW – zwischen vorleben und vorgeben

1
2017

Herausgeberkreis

Ulrike Albrecht, Dr., (Bonn), Leiterin der Strategieabteilung und Beauftragte für Außenbeziehungen der Alexander von Humboldt-Stiftung

Christian Bode, Dr., (Bonn), Mitglied der „High Level Group on the Modernisation of Higher Education in Europe“, EU (Brüssel); ehem. Generalsekretär des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD), ehem. Generalsekretär der Westdeutschen Rektorenkonferenz

Anke Egblomassé, Dipl. Soz., (Barnstorf), Verein Niedersächsischer Bildungsinitiativen (VNB e.V. – Landeseinrichtung der Erwachsenenbildung) – Fachbereich Internationale und interkulturelle Bildung

Muriel Helbig, Dr., (Lübeck), Präsidentin der Fachhochschule Lübeck, Mitglied des DAAD-Vorstandes

Yasemin Karakaşoğlu, Prof. Dr., (Universität Bremen), Professorin für Interkulturelle Bildung, Konrektorin für Internationalität und Diversität, Mitglied des DAAD-Vorstandes

Uta Klein, Prof. Dr., (Christian-Albrechts-Universität zu Kiel), Professorin für Soziologie, Gender und Diversity, Institut für Sozialwissenschaften

Doris Lemmermöhle, Prof. em. Dr., (Göttingen), ehem. Vizepräsidentin der Universität Göttingen

Klarissa Lueg, Prof. Dr., (Universität Süddänemark), Professorin für Unternehmenskommunikation

Bettina Jansen-Schulz, Dr., (Universität zu Lübeck), Dozierenden-Service-Center Hochschuldidaktik, TransferConsult Lübeck

Wolff-Dietrich Webler, Prof. Dr., (Bielefeld), ehem. University of Bergen/Norway, Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB), Verleger

Hinweise für die Autor/innen

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 und nicht in vergleichbarer Weise in einem anderen Medium behandelt zu haben. 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 Textfor-

matierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den „Autorenhinweisen“ auf unserer Website: www.universitaetsverlagwebler.de. Ausführliche Informationen zu den in diesem Heft aufgeführten Verlagsprodukten erhalten Sie ebenfalls auf der zuvor genannten Website.

Impressum

Anschrift Verlag, Redaktion, Abonnementenverwaltung

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 „IVI“ veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten. Die jeweils gültigen Anzeigenpreise erhalten Sie auf Anfrage beim Verlag.

Erscheinungsweise:

4mal jährlich

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 25.08.2017

Umschlagsgestaltung:

UVW, Bielefeld.
Gesetzt in der Linotype Syntax Regular.

Abonnement/Bezugspreis: (zzgl. Versandkosten)

Jahresabonnement: 74 €
Einzel-/Doppelausgabe: 21 €/38 €
Abobestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind unterschrieben per Post, E-Mail oder Fax 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.

Druck:

Sievert Druck & Service GmbH,
Potsdamer Str. 220, 33719 Bielefeld

Copyright:

UVW UniversitätsVerlagWebler
Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber oder Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte und Rezensionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung bzw. Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn ausreichendes Rückporto beigefügt ist.

Die Urheberrechte der Artikel, Fotos und Anzeigenentwürfe bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.

Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in der Wissenschaft

Internationalisation, Diversity and Inclusivity

Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

1

In eigener Sache

Das Konzept der Zeitschrift „Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in Hochschulen“

3

Die Mitglieder des Herausgeberkreises der Zeitschrift „Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in Hochschulen“

6

Forschung im Bereich IVI

Klarissa Lueg

Cultural inter-group differences or diverse study strategies? A survey of international and Danish students in an internationalized study program

8

Hilke Engfer & Pola Heider

Geschlechtergerechte Sprache in der Lehramtsausbildung in NRW – zwischen vorleben und vorgeben

18

Politik, Programmatik und Entwicklung im Bereich IVI

Alexander Dilger

Herausforderungen der Flüchtlingskrise für Hochschulen

24

Meldungen

28

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte Fo, HSW, POE, QiW, ZBS und HM

IV

Wilfried Müller (Hg.)

Ist der Bologna-Prozess gescheitert?

Siggener Begegnungen 17. bis 22. August 2015

Der Bologna-Prozess beinhaltet die umfassendste Reform der deutschen Hochschulgeschichte. Er hat im Jahre 1999 mit der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung von damals 29 Wissenschaftsminister/innen europäischer Länder begonnen. Das oberste Ziel war die Schaffung eines gemeinsamen Europäischen Hochschulraums mit hoher Mobilität der Studierenden und Wissenschaftler/innen.

Die Umsetzung hat an den deutschen Hochschulen sehr lange gedauert und vorübergehend grundlegende Mängel aufgewiesen. Heute sind einige dieser Probleme gelöst, aber beileibe nicht alle. In diesem Band wird in den folgenden Schwerpunkten eine Standortbestimmung vorgenommen:

- Studieren im Europäischen Hochschulraum
- Modularisierung
- Employability
- Internationale Mobilität der Studierenden
- Akkreditierung
- Akteurkonstellationen der Reform



Die Autorin und die Autoren dieses Buches haben sich in verschiedenen Funktionen der Hochschulforschung, -didaktik, -politik und des Hochschulmanagements über mehr als 15 Jahre mit der Bologna-Reform auseinandergesetzt. Ob die Bologna-Reform gescheitert ist, ist angesichts der Komplexität der Thematik und der unvollständigen Datenlage nicht einfach zu beantworten. Sie wagen eine Zwischenbilanz, angereichert durch wissenschaftliche Erkenntnisse und *eigene Erfahrungen*.

ISBN 978-3-946017-04-2, Bielefeld 2016, 143 Seiten, 26.90 Euro zzgl. Versand

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).

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

Die Zeitschrift IVI, die der Verlag vor 10 Jahren, im Jahr 2007, konzeptionell entwickelt und herauszubringen begonnen hatte, wird nun wieder fortgesetzt. Denn ihr Erscheinen musste nach dem ersten Jahrgang ausgesetzt werden. Bei ihrer Gründung war das Konzept höchst aktuell, ja seiner Zeit voraus, aber das hatte zur Folge, dass die Zeitschrift buchstäblich zu früh auf den Markt kam. Die vergleichsweise noch wenigen Akteur*innen (von denen wiederum ein Teil dann diese Zeitschrift mitverantwortete) waren völlig überlastet. In dieser Lage waren zu wenige herausragende Beiträge zu gewinnen, sodass der Verlag der Zeitschrift nach dem ersten Jahrgang eine Auszeit verordnete. Nun ist die IVI wieder da. Das Konzept konnte weitgehend beibehalten werden, allerdings hat sich der Akzent der Internationalisierung und der migrationsgesellschaftlichen Öffnung in der Hochschulentwicklung inzwischen deutlich verstärkt und wird in den kommenden Ausgaben daher stärker hervortreten. Auch konnte der Verlag für die Herausgabe der Zeitschrift wieder einen Kreis hervorragender Mitglieder gewinnen. Sie werden in dieser Ausgabe zusammen mit dem Konzept der IVI vorgestellt. Wir laden alle Interessierten dazu ein, Beiträge für die IVI beim Verlag einzureichen. Sie werden dort doppelt begutachtet.

Wissenschaft lebt von internationalem Austausch und es gehört zu traditionellen Bildungsvorstellungen, im Studium durch internationale Erfahrungen dazu zu lernen. Für Studierende selbst geht es oft einfach darum, Neues zu erleben, die Lebensweise anderer Kulturen kennen zu lernen, neue Eindrücke zu sammeln. Diese Eindrücke verstärken sich noch, wenn eigene Überzeugungen nicht nur auf die Selbstverständlichkeiten des Gastlandes stoßen, sondern sich beim Umgang mit anderen Gruppen von internationalen Studierenden und deren „Weltsicht“ noch weiter relativieren. Dinge können offensichtlich auch anders, in sich genauso stimmig und damit die eigene Sicht relativierend gesehen werden. Solchen Alltagseindrücken fehlen aber eine exaktere Abgrenzung, Beschreibung ihres Profils und Bestimmung ihrer mengenmäßigen Verteilung. *Klarissa Lueg* hat eine empirische Studie dazu an einer dänischen Universität durchgeführt und legt ihre Ergebnisse hier vor. In ihrem Artikel **Cultural inter-group differences or diverse study strategies? A survey of international and Danish students in an internationalized study program** überprüft sie auf der Basis des Bourdieuschen Ansatzes 10 Hypothesen zur sozialen Herkunft, zur Motivation das Fach Betriebswirtschaft („economics and business administration“) zu studieren, deren Motive, dies in einem englischsprachigen Studiengang zu tun usw. Die Ergebnisse können sowohl Grundlage sein für ein vertieftes Verständnis der Studierenden, eine gezieltere Bewerbung des Studienangebots, als auch eine verbesserte Betreuung der Studierenden.

Seite 8

Allgemein besteht Einigkeit, dass die Gleichstellung der Geschlechter nicht so voran kommt, wie das nötig wäre. Nichts liegt näher, als schon in der Schule für



W.-D. Weblor

das Problem zu sensibilisieren. Die Lehramtsstudierenden müssten in ihrer Ausbildung darauf vorbereitet und vor allem selbst dafür sensibilisiert werden. *Hilke Engfer und Pola Heider* haben eine Analyse wissenschaftlicher Leitfäden vorgelegt, die in den vier Universitäten in NRW mit den höchsten Studierendenzahlen im Lehramt in den Bildungswissenschaften herausgegeben werden. Ihr Artikel **Geschlechtergerechte Sprache in der Lehramtsausbildung in NRW – zwischen vorleben und vorgeben** bietet zunächst eine interessante Einleitung über die Entwicklung geschlechtergerechter Sprache. Die weiteren Ergebnisse sind frappierend, wie die Autorinnen formulieren, obwohl „eine genderdiskurskritische Kompetenz eine nicht zu unterschätzende Anforderung ist, die an moderne Lehrkräfte gestellt wird“, wie sie weiter formulieren. In NRW hat es im Dezember 2016 eine Neuregelung des Gleichstellungsrechts gegeben, die auch eine sprachliche Gleichstellung der Geschlechter vorsieht. Die Konsequenzen der Ergebnisse und offenen Fragen regen zum Nachdenken an – nicht nur Lehrende in der Lehramtsausbildung.

Seite 18

In der Geschichte Mitteleuropas sind Migranten – friedlich oder kriegerisch vorgehend – seit vielen Jahrhunderten eine normale Erscheinung. Von Mitteleuropa sind bis in die neueste Zeit ebenfalls zahlreiche Migrationsbewegungen ausgegangen. Hier ist nicht der Ort, diese Erfahrungen in Erinnerung zu rufen, aber die Reaktionen von Teilen der gegenwärtigen Gesellschaft gleichen vollständiger Verdrängung. Zwar ist die Zahl der Flüchtlinge, wie sie insbesondere seit 2015 nach Deutschland kamen, für dieses Land seit dem 2. Weltkrieg ungewöhnlich; aber (in der öffentlichen Debatte nicht unterschieden) sind der größte Teil nicht Einwanderer mit Bleibeabsicht, sondern Asyl, also zeitlich befristet Schutz suchende – ein Schutz, der aus humanitären Gründen ohnehin, aber nach der Genfer Flüchtlingskonvention auch rechtlich zwingend zu gewähren ist. Der vielfach verwendete Begriff der „Flüchtlingskrise“ ist daher ein Doppelbegriff: sowohl ein Begriff für die existenzielle Krise, in der sich Flüchtlinge befinden, als auch eine Krise des Gastlandes in seinen (humanen und christlichen) Werten, die oft betont, aber kaum je auf die Probe gestellt werden.

Migrationsprobleme in ihren vielfältigen Dimensionen sind natürlich auch Gegenstand der Wissenschaft. Hinzu kommt, dass sich unter den Flüchtlingen viele befinden, die in ihrem Herkunftsland kurz vor Aufnahme eines Studiums gewesen waren, noch im Studium gesteckt hatten oder einen akademischen Beruf ausgeübt hatten. Daher empfanden es viele deutsche Hochschulen als Herausforderung, diesen Menschen mit Hilfe von Studienangeboten neue Chancen zu verschaffen.

Alexander Dilger greift diese politische Situation auf und diskutiert in seinem Beitrag **Herausforderungen der Flüchtlingskrise für Hochschulen** die Folgen für Forschung, Lehre und das Innenleben der Hochschulen als

Chancen und Gefahren der vor uns liegenden Entwicklung. Im Zusammenhang mit der Behandlung der Flüchtlinge stellen sich den Hochschulen so viele Aufgaben (incl. der professionelleren Vorbereitung der unmittelbar betreuenden Personen und der Lehrkräfte in Schule und Weiterbildung), dass die Zeitschrift IVI diesem Thema in diesem Jahrgang noch ein eigenes Themenschwerpunkt-heft widmen wird.

Seite 24

W. W.

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 Autorin und Autor.

Der UVW trägt mit seinen Zeitschriften bei jahresdurchschnittlich etwa 130 veröffentlichten Aufsätzen erheblich dazu bei, Artikeln in einem breiten Spektrum der Hochschulforschung und Hochschulentwicklung eine Öffentlichkeit zu verschaffen:

- Forschung im Bereich Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in der Wissenschaft
- Politik, Programmatik und Entwicklung im Bereich IVI
- Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte, aber ebenso
- Rezensionen, Tagungsberichte, Interviews.

Die Hinweise für Autor*innen finden Sie unter: www.universitaetsverlagwebler.de

Anzeigenannahme für die Zeitschrift „Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in der Wissenschaft“

Anzeigenpreise: auf Anfrage beim Verlag

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

Kontakt: UVW UniversitätsVerlagWebler, Bündler Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld,

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Das Konzept der Zeitschrift „Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in der Wissenschaft“

Das Konzept der Zeitschrift steht für das breit verstandene Thema der weiter wachsenden Internationalisierung der Hochschulen und Mobilität ihrer Mitglieder im internationalen Austausch (Forschende, Lehrende, Studierende), der erstrebenswerten Vielfalt (ihrer gleichwertigen Anerkennung und respektvollen Bewahrung, in der Gender ein konstituierendes Element darstellt, frei von Rassismus und sonstiger Diskriminierung). Dazu kommt der Prozess der migrationsgesellschaftlichen Öffnung mit nahezu unvermeidlichen Mühen der Annäherung auf allen Seiten sowie der Inklusion, verbunden mit der Herausforderung zur Lösung der Balance zwischen Pluralitäts- und Integrationsproblematik im Lande, wieder im Zeichen der Gleichwertigkeit (auch gegenüber Bildungsinländern an Hochschulen) auf der Basis des Grundgesetzes. Es handelt sich längst um zusammenhängende Handlungsfelder unserer Gesellschaft, die – über Migrant*innen, aber auch die Internationalisierungskampagnen der letzten 20 Jahre intensiviert – als Aufgaben in den Hochschulen angekommen sind – im praktischen Umgang im Alltag, als Forschungsgebiete, in Lehre und Studium, Transfer und Weiterbildung sowie in den Hochschulverwaltungen. Aus diesen Entwicklungen ist hoher Handlungsbedarf und damit auch Kommunikationsbedarf hervorgegangen, der über diverse Tagungen und Buchpublikationen zu befriedigen versucht wurde. Wir sehen aber sowohl einen zusätzlichen Bedarf an Kontinuität der Diskurse, als auch (und das dringlich) einer neuartigen Vernetzung mit anderen Teilthemen, die bisher nicht regelmäßig einbezogen wurden. Die z.T. getrennten Fachgemeinschaften wollen wir mit Hilfe der Zeitschrift IVI stärker zusammen bringen.

Die Zeitschrift IVI stellt in diesem Themenfeld in Berichten und Analysen Forschungsergebnisse, Entwicklungen, Konzepte vor, aber auch eine Plattform für Klärungsprozesse und Meinungsaustausch zur Verfügung, versteht sich also als Forum, als eine Kommunikationsebene, auf der mit durchaus streitigen Positionen um neue Einsichten und Problemlösungen gerungen werden kann. Mit den Aufsätzen soll internationaler Austausch von Menschen, Wissen und Ideen, soll Offenheit und gegenseitiges Verständnis gefördert werden. Aber dies sieht sich auch Problemen gegenüber. Daher soll mit geeigneten Beiträgen Verfassungsrecht weiter zum Durchbruch verholfen und ethischen Richtlinien (auch der EU-Richtlinie gegen Diskriminierung) nach allen Seiten Geltung verschafft werden. Aber vor allem soll endlich der damit in der Gesellschaft verknüpfte Reichtum an facettenreichen Ideen, Sichtweisen, Interpretationshintergründen als Basis für kreative Problemlösungen erkannt, erschlossen und ausgeschöpft werden. Die Gleichstellung der Geschlechter kommt nur schleppend voran. Aber es geht nicht allein um die Behebung von Defiziten. Tenor der Zeitschrift soll die Würdigung und Förderung der Chancen sein, die in diesem Feld liegen, ohne die Schattenseiten des Themenfeldes verschweigen oder schön reden zu wollen.

Die IVI ist eine Zeitschrift für die strategischen und operativen Ebenen des Themenfeldes, in einem Spektrum von forschungsbasierter Information bis reflektiertem, praktischem Erfahrungsaustausch. Die Zeitschrift weist als Sparten auf: a) Forschung im Bereich Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion (IVI), b) Politik, Programmatik und Entwicklung im Bereich IVI, c) Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte. Daneben wird es weitere Sparten geben (Interviews, Rezensionen, Mitteilungen/Berichte usw.).

Internationalisierung: Gegenüber traditionellen Selbstverständlichkeiten (die scientific communities waren immer international) hat in Deutschland sowohl der europäische Einigungsprozess, als auch die weltweit größere Vernetzung von Forschung und Studium zu einer deutlich intensivierten Internationalisierung der Hochschulen und Mobilität ihrer Mitglieder geführt (Forschende, Lehrende, Studierende, Hochschulleitungen). Sie entwickelt sich auf zwei Ebenen:

- A) Institutionell strategisch: Viele Hochschulen (und mit ihnen ihre Förderer) haben aktiv z.T. regelrechte strategische Konzepte zur weiteren internationalen Öffnung (einschließlich erhöhter internationalen Sichtbarkeit) und Intensivierung der Kooperation zwischen einzelnen Fachbereichen und ganzen Hochschulen (auch im Rahmen internationaler Austauschprogramme) entwickelt, z.T. mit originellen Einzelinitiativen auf aktuelle Problemlagen reagiert. Hier stehen institutionelle Öffnungs-, Austausch- und Anwerbeprogramme im Vordergrund.
- B) Individuell, kasuistisch: Weiter geht es um die Ebene der Begegnung, Interaktion von Individuen, um Probleme und deren Bewältigung, wenn die gewünschten Personen dann an den Hochschulen angekommen sind: um die interpersonale Ebene der interkulturellen Begegnung, der Kommunikation, den Reichtum an Sichtweisen und Erfahrungen, aber auch den Problemen der Betreuung, der Inklusion und ggfls. Integration. Hier stellen sich grundsätzlichere Fragen der Interkulturalität, der Förderung interkultureller Kompetenzen bei Studierenden und Lehrenden bis hin zur Verbreitung des Englischen und der Problematik des Rückgangs des Deutschen als Wissenschaftssprache, auch als Mittel der Kommunikation im eigenen Land. Der gesamte Bereich des internationalen Austausches bedarf auch eines intensivierten Austausches von Konzepten und Erfahrungen. Dafür bietet die IVI den notwendigen Rahmen.

Aber das Thema ist noch komplexer verankert. Internationaler Austausch wird auf Dauer nur gelingen, wenn die Menschen sich willkommen fühlen. Für ein solches Klima muss kontinuierlich geworben werden. Stichworte hierzu sind Diversity and Equality and Gender. (Diese vielfach international benutzten Begriffe sind ins Deutsche übersetzbar und entsprechen wichtigen deutschen

Begriffen, werden aber bisher wenig übersetzt. Nur die Komplexität des Gender-Begriffs ist nicht mit einem Wort wieder zu geben und wird daher beibehalten.)

Diversity: Zwar gibt es keine einheitliche Definition für „Diversity“ (Vielfalt), aber allmählich setzen sich als Definition die Kriterien der EU-Richtlinie (gegen Diskriminierung) durch: Alter, Geschlecht, Herkunft (national, ethnisch und konfessionell), Behinderung und sexuelle Orientierung bzw. Identität sind ihre Hauptbestandteile. Daneben gibt es Bestandteile wie z.B. Bildung, soziale Herkunft, Sprache, Kultur, Hierarchie, Arbeits- und Lebensstil. In Hochschulen und insbesondere im Umgang mit Studierenden sollte Basis des Handelns die Anerkennung sein, dass alle ihre individuell verschiedene Lerngeschichte haben und ihre eigenen Lernvoraussetzungen in den Lernprozess einbringen. Diese Differenz ist horizontal, also gleichberechtigt, nicht vertikal, also in einer Rangreihe hierarchisch oder als Wertigkeitsskala zu interpretieren. Vielfalt ist keine Last (wie „Heterogenität“ in pädagogischen Prozessen oft negativ gesehen wird), sondern ein Reichtum, der bei ausreichender eigener Kompetenz der Lehrpersonen ausgeschöpft und zu einer wesentlichen Qualitätssteigerung genutzt werden kann. Außerdem werden die Individuen dadurch in ihrer Vielfalt wahr- und ernst genommen.

In einem erweiterten Begriff der Diversity sind dem Verständnis nach die mit den beiden weiteren, in diesem Feld angesiedelten Begriffen Equality and Gender verknüpften Analysen, Erklärungen und Forderungen einbegriffen. Die Übersetzungen von Equality (abwechselnd mit Gleichwertigkeit bzw. Gleichheit und Gleichstellung) betonen unterschiedliche Facetten. Gleichwertigkeit bzw. Gleichheit betont die grundsätzliche Gleichberechtigung aller Mitglieder in einer Gesellschaft. Gleichstellung betont den Anspruch auf Realisierung, nicht von abstrakt, sondern konkret gleichen Chancen für die persönliche, soziale und besonders die berufliche Entwicklung (nicht zuletzt als materielle Voraussetzung der ersteren).

Soziale Unterschiede, die auf Differenzen der Geschlechter zurückgehen, ihre Ursachen, Reichweite, Erscheinungsformen, Gründe ihrer Reproduktion transparent zu machen sowie darauf zurückzuführende Benachteiligungen aufzuklären (Gender-Perspektive) sind im Rahmen der Zeitschrift ebenso Gegenstand wie die Entwicklung von Strategien, mit denen bei allen Beteiligten und den politischen Akteuren Problembewusstsein geweckt und Lösungsstrategien für die Gleichstellung, Maßnahmen und deren Erfolgskontrolle (Monitoring) entwickelt werden können (Gleichstellungspolitik). Ein besonderer Akzent liegt auch hier auf der Darstellung der besonderen Chancen, die Vielfalt, die eine künftige Kombination der individuellen Stärken und sozialen Enthierarchisierung auch der Geschlechterverhältnisse für jeden beruflichen Zusammenhang mit sich bringt.

Migrationsgesellschaftliche Öffnung: Die Bevölkerung in Mitteleuropa (auch in engerem Sinne auf deutschem Territorium) war immer durch Migration gekennzeichnet – besonders intensiv wieder in den letzten 150 Jahren mit dem Aufbau der Industriegesellschaft (nicht zuletzt

mit tausenden polnischer Wanderarbeiter seit 1850 an Rhein und Ruhr). Seit Beginn der 1960er Jahre, seit der aktiven Anwerbung von „Gastarbeitern“, hatte sich die deutsche Gesellschaft jedoch politisch-mehrheitlich aus vielfältigen Gründen geweigert zur Kenntnis zu nehmen, ein Einwanderungsland zu sein. EU und Schengen-Abkommen hatten dies bereits relativiert, die Flüchtlingsbewegungen insbesondere seit 2015 stellen die deutsche Gesellschaft aber vor nicht mehr zu verdrängende Aufgaben. Die Wissenschaft hat sich dieser Fragen im weiteren Umkreis der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichem Wandel durch Migration angenommen – vor allem der Fragen, die sich früh im Bildungssystem und der Lehramtsausbildung gestellt haben. In der IVI werden daher Beiträge darüber publiziert, wie die Folgen von Flucht und Migration für die Migranten in den aufnehmenden Gesellschaften, insbesondere aber auch für die aufnehmenden Gesellschaften und ihre Institutionen selbst als Themen in Forschung, Transfer, Lehre, Studium und Weiterbildung behandelt werden.

Inklusion: Auch dieser Begriff wird unterschiedlich gebraucht. Im soziologischen Sinn bezeichnet er zunächst (als Gelingen gesellschaftlicher Solidarität) allgemein den partizipatorischen Einschluss bzw. die Einbeziehung von Menschen in die Gesellschaft (hier also als deren Teil die Hochschulen), ohne eine Einschränkung auf „Behinderung“. Der Begriff „Integration“ wird nicht benutzt, weil er eher als einseitige Anpassung verstanden und nicht als Zeichen einer für eine weitere Wandlung offenen Gesellschaft gesehen wird, in der es Austausch in beiden Richtungen gibt. Im Zusammenhang dieser Zeitschrift kommt ein weiterer Akzent dazu: Unter Vielfalt und Inklusion an Hochschulen soll nicht undifferenziert und unreflektiert der deutsche Bildungsstandard und das deutsche Wissenschaftsverständnis verbreitet, sondern den internationalen Studierenden und Forschungsnachwuchskräften auch die Wertigkeit der eigenen (Wissenschafts-)Kultur bewusst gemacht und ihr kulturelles Selbstbewusstsein gestärkt werden. Die Betonung liegt auf „unreflektiert“, denn ausländische Studierende wollen auch deshalb zeitweise in Deutschland studieren, weil sie das deutsche Wissenschaftsverständnis kennen lernen wollen; es soll also auch nicht verleugnet werden, sich aber internationaler Diskussion und internationalen Vergleichen stellen.

Zielgruppe

Adressat*innen der Zeitschrift sind alle Personen in Forschung und Praxis, die in dem Themenfeld arbeiten. Im besonderen sind dies mit Internationalisierung, interkulturellen Beziehungen, Antidiskriminierung und Integration befasste Mitglieder von Hochschulen, International Offices/Akademischen Auslandsämtern, von Mitgliedern des DAAD, der Alexander von Humboldt-Stiftung sowie verwandter Organisationen, kulturwissenschaftlichen sowie sozialwissenschaftlichen Fachbereichen (z.B. mit migrationsgesellschaftlichen Fragen befasst), Gleichstellungsbeauftragten, Personalräten und Wissenschaftler-Personalräten an Hochschulen, Referent/innen für den Themenbereich (z.B. Diversity Management) in hochschulbezogenen Organisationen, Forschungsförde-

rorganisationen, Zentren/Arbeitsstellen für Frauen-/Genderforschung (o.ä.), von Frauennetzwerken, Männerinitiativen, Akteuren in der Männerforschung, Männer- und Jungenarbeit, Hochschulleitungen, Personalverantwortlichen in Hochschulen, im Hochschulbereich agierenden Gewerkschaften (ver'di, GEW), einschlägigen Ministerien, Hochschulbibliotheken, Landesbibliotheken usw.

Beiträge

Gesucht werden Beiträge in einem weiten Spektrum von Theorie und Praxis: neue Ergebnisse der Forschung im Bereich Internationalisierung, Interkulturalität, migrationsgesellschaftliche Öffnung, Diversity, Equality, Inclusivity and Gender; scharfsinnige Analysen; neue Ideen in

der Anti-Diskriminierungspolitik und der Gestaltung von Vielfalt und Inklusion; Lösungskonzepte; wegweisende (Weiter-)Entwicklungen; Aspekte an einem Thema, die bisher nicht gesehen wurden; gut argumentierte theoretische und normative Aspekte; originelle, plausible Thesen, ungewöhnliche, ausreichend plausible Sichtweisen und Standpunkte, die zu kontroverser Auseinandersetzung einladen; gute Überblicksartikel (state of the art-Berichte), die Vorhandenes ordnen und gut strukturiert informieren; anregende Erfahrungen mit Modellen, Verfahren, Projektmanagement u.ä. Alle Beiträge werden i.d.R. von zwei Gutachter*innen beurteilt.

Weitere Informationen finden Sie in den Autorenhinweisen auf der Website des Verlages, Einsendungen

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

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

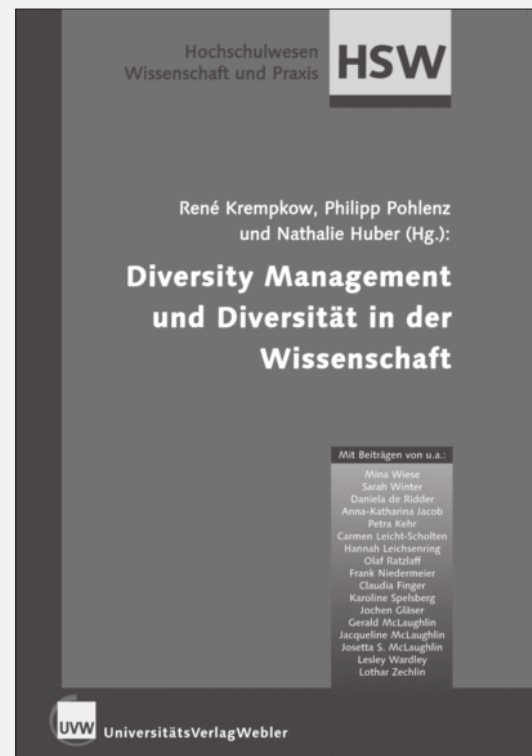
Vielfalt (Diversity) entwickelt sich sehr schnell an deutschen Hochschulen; dementsprechend auch das Interesse der Hochschulforschung. Im Zentrum der Debatte stehen bisher überwiegend sich verändernde Studierendenpopulationen als "Heterogenität" mit einem relativ starken Akzent auf Herausforderungen 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.

ISBN 978-3-937026-87-9, Bielefeld 2013, 349 Seiten, 53.00 Euro zzgl. Versand

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag –
auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).

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



Die Mitglieder des Herausgeberkreises der Zeitschrift „Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in Hochschulen“



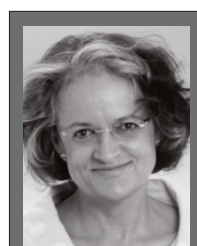
Ulrike Albrecht

Ulrike Albrecht, Dr., (Bonn) Leiterin der Strategieabteilung und Beauftragte für Außenbeziehungen der Alexander von Humboldt-Stiftung. Staatsexamen in Geschichte und Anglistik; Promotion im Fach Geschichte an der Universität Göttingen; 1981-1993 wissenschaftliche Mitarbeiterin und Akademische Rätin am Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte, Universität Göttingen; 1993-1996 Programmdirektorin in der Konferenz der deutschen Akademien der Wissenschaften, Mainz; 1997-2001 Dezernentin für Forschung und Grundsatzfragen der Forschung an der Universität Heidelberg; seit 2001 Abteilungsleiterin Strategie und Außenbeziehungen in der Alexander von Humboldt-Stiftung (Bonn); 2003-2008 Mitglied in der Advisory Group "People" der Europäischen Kommission, 2009: Vorsitz; 2004-2015 Mitglied des Universitätsrates der Universität Heidelberg, 2012-2015 Vorsitz; seit 2015 Mitglied im Academic Advisory Council der Universität Heidelberg.

Christian Bode, Dr., (Bonn) war in der Zeit von 1990 bis 2010 Generalsekretär des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD). Davor arbeitete er 8 Jahre als Generalsekretär der (damals so genannten) West-Deutschen Rektorenkonferenz, wiederum davor 10 Jahre im Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, zuletzt als Leiter der Planungsgruppe. Bode ist Jurist und wurde 1971 an der Universität Bonn promoviert. Er ist Ehrendoktor und Ehrenprofessor mehrerer ausländischer Universitäten und war Mitglied der „High Level Group on the Modernisation of Higher Education in Europe“, EU (Brüssel). Bode ist derzeit als Berater vor allem in „Deutschen Hochschulen im Ausland“ engagiert (Shanghai, Kairo, Muscat), ist Vorsitzender des DAAD-Freundeskreises und Autor/Herausgeber mehrerer Bücher und Schriften zum deutschen und internationalen Hochschulwesen.



Christian Bode



Anke
Egblomassé

Anke Egblomassé, Dipl. Soz., (Ludwigs-Maximilians-Universität) und stellvertretende Geschäftsstellenleiterin im Verein Niedersächsischer Bildungsinitiativen (VNB e.V.). Seit 20 Jahren als pädagogische Mitarbeiterin u.a. für die Betreuung von Mitgliedsorganisationen und Kooperationspartnern im VNB-Bildungsnetzwerk zuständig. Mehrjährige berufliche Praxis in der sozialpädagogischen Migrationsarbeit und der beruflichen Qualifizierung von Flüchtlingen und Migrant*innen, Lehrbeauftragte an der Hochschule Vechta zu Migration – Integration, Referentin für Interkultur, Diversity und Antidiskriminierung in der Erwachsenenbildung, Trainerin für „Eine Welt der Vielfalt“, Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation von Drittmittelprojekten im Bereich Migration und Diversität.

Dr. Muriel Helbig wurde 1975 in Washington, DC geboren und wuchs in Deutschland, dem Libanon und den USA auf, bevor sie 1994 ein Studium der Psychologie an der Universität Potsdam begann. Ihre Promotion absolvierte sie 2006 in einem internationalen DFG-Graduiertenkolleg der Universität Jena. Ihre beruflichen Stationen führten sie über die Graduiertenförderung an der Universität Jena (2006-2009), an die Bauhaus-Universität Weimar, wo sie als Dezernentin für Internationale Beziehungen tätig war (2009-2014). Seit 2014 ist sie Präsidentin der Fachhochschule Lübeck. Dr. Helbig ist Vorstandsmitglied des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD), Mitglied im Stiftungskuratorium der Uni Lübeck sowie Aufsichtsratsmitglied im Technikzentrum Lübeck. Sie ist verheiratet und hat zwei Kinder.

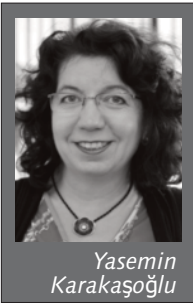


Muriel Helbig



Bettina
Jansen-Schulz

Bettina Jansen-Schulz, Dr., (Lübeck), 2011-2018 Geschäftsleitung des Dozierenden-Service-Centers an der Universität zu Lübeck (Schwerpunkt: Hochschuldidaktik). Studium und Promotion: Erwachsenenbildung, Sozialwissenschaft, Universität Hamburg, Helmut Schmidt Universität Hamburg. Seit 1998 freiberufliche Wissenschaftsberaterin mit dem Unternehmen TransferConsult in Lübeck zu Gender-Diversity. Projekt- und Lehrtätigkeit in über 40 nationalen und internationalen Hochschulen, Leitung von Mentoring Programmen, 2004-2011 Wissenschaftliche Referentin für Hochschuldidaktik und Gender-Diversity an der Leuphana Universität Lüneburg. 2006-2012 Mitglied des Hochschulrates der Fachhochschule Lübeck. Seit 2010 Vertrauensdozentin der Hans-Böckler-Stiftung. Ehrenbürgerin der Fachhochschule Lübeck. Seit 2012 Jurymitglied der Forschungsfördergesellschaft (FFG) für die Förderlinien F&E-Kompetenzen in der Wirtschaft.



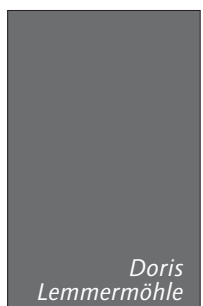
Yasemin
Karakaşoğlu

Yasemin Karakaşoğlu, Prof. Dr., (geb. 1965): seit 2004 Professorin für Interkulturelle Bildung an der Universität Bremen, seit 2011 Konrektorin für Internationalität und Diversität, Studium der Turkologie, Germanistik und Politikwissenschaft an der Universität Hamburg, Promotion an der Universität Duisburg-Essen. Arbeitsschwerpunkte: Migrationsgesellschaftliche Öffnung von Schulen und Hochschulen, Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft/Lehrer*innenprofessionalisierung, Türkeibezogene Frauenforschung.

Uta Klein, Prof. Dr., Studium der Soziologie und Erziehungswissenschaft an der WWU Münster. 1991 Promotion und 1999 Habilitation zu Geschlecht und Militär in der israelischen Gesellschaft. 1996/97 Fellow am israelischen Van Leer Institute/Jerusalem, 2000-2001 Aigner-Rollet-Professur für Geschlechterforschung an der Universität Graz. 2001-2009 Professur an der FH Kiel, seit 2009 Professorin für Soziologie, Gender und Diversity an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Hier Leitung des Arbeitsbereichs Gender & Diversity Studies. Leitung und Begleitung verschiedener Projekte zur Umsetzung von Diversity an Universitäten (u.a. UN_BRK). Herausgeberin der Buchreihe „Diversity und Hochschule“ (Beltz-Verlag). Schwerpunkte: Israelische Gesellschaft; Gleichstellungspolitik/Geschlechterarrangements in der EU, Geschlechterforschung; Diversity/Antidiskriminierung an der Hochschule.



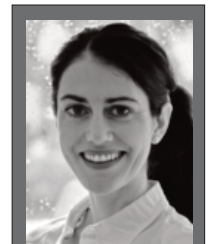
Uta Klein



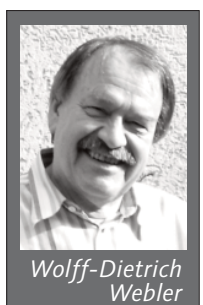
Doris
Lemmermöhle

Doris Lemmermöhle, Prof. em. Dr., Lehramtsstudium Grund- Hauptschule, zweites Staatsexamen, Diplom für Erziehungswissenschaft, 1978-1987 Lehrerin im Hochschuldienst/Akademische Rätin an der Universität Bielefeld, Promotion zum Thema: Politische Bildung in der Hauptschule, Mitarbeiterin im BLK-MV „Betriebspraktikum – Berufsorientierung im Problemzusammenhang von Rationalisierung und Humanisierung der Arbeit“, Leiterin verschiedener Modellversuche in der Geschlechterforschung. 1994 C3-Professur für Pädagogik im Fachbereich Sozialwissenschaften an der Georg-August-Universität Göttingen, Abschluss der Längsschnittstudie zum biographischen Lernen junger Frauen, Durchführung des Projekts „Arbeitsteilungen in Ost und West“, Aufbau des Zentrums für empirische Unterrichts- und Schulforschung, Mitarbeit an der Veränderung der Lehrerbildung in Göttingen und Niedersachsen, Mitglied des Senats, später im Stiftungsrat, 2005 bis 2009 Vizepräsidentin der Universität Göttingen für Forschung, stellvertretende Leiterin des Lichtenbergkollegs.

Klarissa Lueg, Prof. Dr., Organisations- und Unternehmenskommunikation, Universität Süddänemark. Forscht zu den Themen Organisationsinternationalisierung, interkulturelle Kommunikation und Management, insbesondere an Hochschulen. Promovierte an der TU Darmstadt (Soziologie). Publikationen in *Academy of Management*, *Learning and Education*; *Journal of Social Science Education*; *Studies in Higher Education*; *Problems and Perspectives in Management*; *Corporate Communications – an international Journal*.



Klarissa Lueg

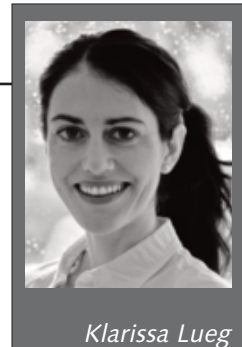


Wolff-Dietrich
Webler

Wolff-Dietrich Webler, Prof. Dr., (Bielefeld), Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB), Inhaber des UniversitätsVerlagsWebler, ehem. Professor of Higher Education, University of Bergen/Norwegen. Studium der Geschichte und Soziologie sowie des Staats- und Verwaltungsrechts und der Pädagogik (Universitäten Heidelberg und Mannheim), 1970-74 Vorsitz des Gesamthochschulrates des Landes Baden-Württemberg (Landeshochschulplanung), ab 1974 Fakultät für Soziologie (Wissenschafts- und Bildungsplanung) und Aufbaubeauftragter des Interdisziplinären Zentrums für Hochschuldidaktik, 1979 Promotion (alles Universität Bielefeld), 1983 und 1994 Habilitationsadäquanz festgestellt (Universität Bielefeld, für Hochschuldidaktik; Universität Essen, für Soziologie), 1989-2001 Bundesvorsitzender der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (AHD), Ehrenprofessor der Staatlichen Pädagogischen Universität Jaroslawl/Wolga 2003; vielfache Auslandserfahrung. Schwerpunkte: Hochschulforschung, insbes. Hochschulstrukturen, Evaluationsforschung, Lehrkompetenz, Personal- und Organisationsentwicklung.

Klarissa Lueg

Cultural inter-group differences or diverse study strategies? A survey of international and Danish students in an internationalized study program



Klarissa Lueg

This paper explores features of domestic and international students in an internationalized B.A. in economics and business administration in Denmark. Departing from a critical management and a Bourdieusian perspective, I provide explanations for differences and similarities in study strategies, and for encounters perceived as problematic. Results are derived from statistical analyses of a standardized student survey. Data show, inter alia, that international students stem from high strata, that they apply highly ambitious study strategies, and possess advanced English proficiency. Findings contradict parts of the current sociopolitical and scholarly discourse depicting international students as culturally inferior, as distanced from the domestic educational system, and as a threat to educational quality.

Introduction

To date, management education is one of the most internationalized fields in higher education. The number of internationalized curricula, especially programs and courses with English as a medium of instruction (EMI), are increasing all over Europe (Wächter Maiworm 2008). For universities, EMI programs are the driving force of attracting international students, of internationalization at home, and thus of positioning their institution in the worldwide competitive market of higher education. On the educational-ethical level, internationalized education means educating interculturally equipped future managers to enable them to function in a globalizing world and to cope with diverse cultural perspectives. Learning in the intercultural, superdiverse classroom – and actually encountering fellow students from diverse backgrounds – thus serves as avenue to necessary professional skills (Gabriel/Griffiths 2008; Richards 1997; Townsend/Cairns 2003).

Consequently, international programs with EMI are a site of intercultural encounters between culturally diverse student groups. Denmark, with 420 EMI programs (The Danish Agency for Universities & Internationalisation 2012), is progressive in offering EMI education. Economics and Business Education have a long standing tradition in offering numerous international programs all over Europe. In that, they are only out-competed by natural and computer science. Despite both the economic and cultural importance of such international EMI programs, little is known about attitudes, career orientations, ambition, and social backgrounds of students – both domestic and international

– opting for international programs with EMI. Often, mere assumptions inform perspectives on such students. This applies to perspectives on incoming international students, in particular. They are confronted with the current immigration-sceptical discourse that extends to foreign students. This is connected to the general political shift to the right in Europe, and to the right wing Danish People's Party growing stronger, in particular. Thus, reliable data on international students and their domestic fellow students is a vital prerequisite to understanding intercultural encounters and developing implications for higher education management. Common assumptions might create the notion that Danish students (DS) intentionally choose EMI, whilst international students (INS) self-select into EMI programs due to the lack of choices. Hereby, a cultural hierarchy is being constructed. Thus, it has been assumed that INS, especially those from Eastern Europe (Tholl 2013), come as education and welfare tourists making use of the financial support system for students (Brandtoft 2014). As a defense mechanism, the closing of all EMI-programs has been proposed by the Danish People's Party (Jørgensen 2015). This carries the notion of INS hailing from lower strata and freeloading on the Danish welfare and education system. Such arguments are embedded in an immigration-sceptical debate, sometimes targeted at Rumanian or Bulgarian students (Tholl 2013), or highlighted by the notion of Denmark paying for "all Europe's youth" (Jørgensen 2015). Such remarks from representatives of immigration and diversity-sceptical parties are not to be dismissed as random. Scepticisms towards incoming international students has long found its way into rheto-

rics of faculty and domestic student. INS are branded as the "the problematic Other" and as having a "knowledge deficit" (Kastberg/Tange 2014). Publications focus on difficulties and challenges (Lauridsen/Madsen 2013a; Lauridsen/Madsen 2013b); culture can be depicted as something that "gets in the way" of international education (Wilken 2007). This "adjustment"-approach portrays INS as inferior by fostering the idea that the "student's home country identity becomes seen as a barrier to be broken down" (Marginson 2014, p. 6). English, as program language and thus a language to capitalize on, plays an important role in such discourses: Lecturers complain about accents, outlandish pronunciation and lack of English proficiency of international students (Kastberg/Tange 2014, p. 49). Further, INS supposedly come to Denmark to learn English (Shaw/Caudery/Petersen 2009) rather than Danish, implying that they need to be taught the lingua franca by the Danes. Consequently, English is constructed as a cultural separator even though it should function as a lingua franca with a unifying character (Gerhards 2014; Jenkins 2007). This renders visible in management education at Denmark's second largest university where a full B.A. of science in economics and business administration is offered in both Danish and English. Both tracks are, except from the medium of instruction, completely identical. The latter program has been shown to attract domestic students from high strata who hold a notion of prestige as to international and EMI programs (Lueg/Lueg 2015). However, despite EMI management programs functioning as a symbolic capital on the domestic market for domestic agents, public discourse does not seem to acknowledge the same prestigiousness for the incoming INS enrolled in such programs. Rather, one assumption is that INS self-select into EMI-programs because they are unable to follow domestic language programs, whilst domestic students (DS) in EMI-programs consciously chose "internationalization at home" (Nilsson 2003). INS are discursively put in an ambiguous position: on the one hand they – by their presence – push and service internationalization at home, on the other hand, their position in the field of education is not acknowledged as equally prestigious. Altogether, these assumptions and observations construct a problematic dichotomy of opposed cultures. This dichotomy seems to be based on the rather essentialist notion that cultural encounters happen between two homogenous groups that stand opposed to each other in the Danish education system: domestic students, on the one hand, and international students, on the other hand. In order to put some of the perceived differences of INS and DS in international programs into perspective, I investigate the aspects family backgrounds, career aspirations, career mobility, social ambition, and English as symbolic capital and English capabilities. I approach these themes using a standardized survey. The questionnaire was distributed in the international program bachelor of science in economics and business administration at Aarhus University (AU), Denmark. Results should have relevance beyond a Danish context, since both the EMI-discussion, within a greater

critical management approach, and the discourse on cultural differences linked to international students are taking on momentum in Europe (Kühnen et al. 2012; Snoubar/Celik 2013; Umans/Collin/Tagesson 2008).

I find that INS and DS are more alike than suggested by previous literature. Further, INS might have been underestimated in their study strategies, and in their determination to economically contribute to the host country. Thus, lecturers as well as university planners might find avenue to diversity-appropriate instruction by not contributing to the construction of behavioral differences as purely cultural, but to focus on the similarities and shared study strategies of INS and DS.

Background and theoretical approach

Internationalization of higher education and EMI in Denmark

420 EMI programs (B.A. and M.A.) (The Danish Agency for Universities & Internationalisation 2012) are offered by the eight Danish universities. Danes rank high in self-assessment of language capabilities and in educational testing (Commission 2006; EF_EPI 2014). Despite practical problems and politicized discussions, companies tend to use English as a (second) corporate language (Tange/Lauring 2009). Similar to other small countries in Europe (Urbanovič/Wilkins/Huisman 2016) the Danish government sets attracting "the most capable international students" (MHES 2014) as a goal for universities. Despite such efforts, the rapid internationalization has not exclusively been met with support. Progressiveness in internationalization together with strong nationalist tendencies may well be considered a Danish ambiguity. Besides expectable criticism from the nationalist Dansk Folkeparti (Jørgensen 2015; Sørensen 2013), scholars have been critical towards EMI as an aspect of internationalization (Jensen/Thøgersen 2011). As to internationalized study programs, and despite the formalizing effects of Bologna, it is claimed that INS lack knowledge perceived as innate "Danish" (e.g. allegedly referencing sources or writing a B.A. thesis) (Wilken/Tange 2014). This skepticism towards internationalization cannot be viewed as detached from the broader discourse on migration: "Media discourses have to a very high degree problematized the presence of 'others' in Denmark as well as pathologized their alleged 'culture'" (Jensen 2011). In general though, internationalism and English are seen as signs of modernity (Thøgersen 2010), and as cultural and symbolic capital (Priour/Savage 2011; Lueg 2015).

The Bourdieusian perspective

Several concepts relating to Pierre Bourdieu's "constructivist structuralism" (Bourdieu 1989) are well-suited to describe the internationalizing field of management education, student backgrounds and practices, and the value attached to EMI. A Bourdieusian perspective on HE in general is common across disciplines, from intercultural communication (Kastberg/Tange 2014) to educational research (Brooks/Waters 2010; Marginson 2014; Marginson 2016; Waters/Brooks 2010) to critical management (education) studies, in

particular (Maclean/Harvey/Chia 2012; Tomlinson/O'Reilly/Wallace 2013; Vaara/Faÿ 2011; Vaara/Faÿ 2012), one reason being that Bourdieu himself has described universities and education as a field (Bourdieu 1988). A field is an arena of struggles in which "the agents occupy positions [...], these position-takings being aimed either at conserving or transforming the structure of relations of forces that is constitutive of the field" (Bourdieu 2004, p. 30). In this paper, INS and DS are seen as (not necessarily consciously) opposing agents with INS pushing forward field transformation by means of their presence, fostering the necessity of English as a lingua franca, and by means of study strategies perceived as culturally different. Capital as the second concept enfolded four types (Bourdieu 1997): Economic capital comprises physical assets convertible into cash. Social capital includes the possession of a durable network or a social group membership. Cultural capital appears in three types. The embodied form is bequeathed within the family, covering competences and knowledge; the objectified form is based on, e.g., books or instruments; the institutionalized form means credentials from authorized institutions (Bourdieu 1997, p. 47). A fourth type of capital is symbolic capital. It consists of other types of capital recognized as legitimate, and granting credibility and distinction (Bourdieu 2005, p. 195). I argue that EMI can be conceptualized as symbolic capital, since English, viz. EMI, is connected to a notion of cosmopolitanism and being educated (Lueg 2015; Prieur/Savage 2011; Wilken 2007). Linguistic capital (Bourdieu/Passeron 1977, p. 74) viz. EMI-education, can function both as embodied and institutionalized cultural capital. The third concept to be introduced is the habitus, the mediator between capital and social practices. It affects perceptions and strategies because it functions as a 'sense of one's place' (Bourdieu 1984, p. 471, 113; Bourdieu 1990a). Bourdieu's theory has sometimes been perceived with a bias towards structuralism that undoubtedly is part of his work. However, agents do act strategic (Bourdieu 1972): strategies are the outcome of capital, habitus and field (Bourdieu 1977; Bourdieu/Wacquant 1992).

"Conversation strategies tend to be pursued by those who hold dominant positions and enjoy seniority in the field. Strategies of succession are attempts to gain access to dominant positions in a field and are generally pursued by the new entrants. Finally, strategies of subversion are pursued by those who expect to gain little from the dominant groups" (Swartz 1997, p. 125).

Strategy (Bourdieu 1990b, p. 15) depends on habitus-field correspondence, i.e., how comfortable an agent feels with a field's rules and values. This set of rules is called doxa (Bourdieu 1998, p. 103). A 'sense of the game' or a 'sense of positioning' (Bourdieu 1990a, p. 113) helps agents developing strategies (Bourdieu 1975). The notions of field, capital, strategy, and doxa, help in understanding study strategies and career prospects of students in EMI-programs.

Cultural essentialism and othering

Conceptualizing members of a group, here INS, as collectively determined by a shared culture is called cultural essentialism (Grillo 2003). It is closely connected to cultural fears such as foreign infiltration or exploitation, this again being connected to "classic, biological racism, as well as [...] so-called 'new' (cultural) racism, or 'cultural fundamentalism'" (Grillo 2003, p. 162). In sharp contrast to this dated view on culture stands a dynamic, "'processual' theory" (Baumann 1999, p. 90), "in which cultures and communities are seen as constructed, dialectically from above and below, and in constant flux" (Grillo 2003, p. 160). An appendix to cultural essentialism is the notion of "othering", that is, "portraying the other essentially different, and translating this difference to inferiority" (Krumer-Nevo/Sidi 2012, p. 299). Jensen, commenting on the particular Danish discourse, notes that the "non-Danish is [...] equated with the savage, uncontrolled and deviant as opposed to orderly and civilized Danishness" (Jensen 2011) and labels this as "othering".

Migration studies have applied Bourdieusian concepts as an anti-essentialist theoretical framework to demonstrate the diversity of migrant backgrounds and the varying strategies to "migrate capital" (Erel 2010). Some works have considered the issue of legitimacy in struggles between INS and DS. Important problems such as the excluding power of a Western knowledge bias (Kastberg/Tange 2014) as well as a perceived lack of "Danish" research culture and of basic qualifications in international students have been addressed (Wilken/Tange 2014). Even studies on international student encounters that actually point to the exclusion and marginalization of INS should be careful not to perpetuate, accidentally, the axiomatic notion of social inferiority and need for help and consideration on the part of the INS. This idea corresponds with Loveday's (2015) observation that the discourse on social upscaling of working class-descendent students in England, in fact, contributes to manifesting their image as being inferior. When discussing consideration for INS' needs, scholars often put emphasis on their cultural distance to the domestic education system. Such an approach may overlook that the cultural distance of DS to the educational system, its lingo, representations and codes, also varies (Bourdieu/Passeron 1977). Some DS might be even more detached and culturally disadvantaged, as to HE practices, than INS. Further, INS might not feel marginalized or inferior at all; their perception of power and legitimacy struggles may be different. A superiority of DS in terms of knowledge cannot be presupposed. From a Bourdieusian perspective, the negotiation of legitimacy of capital is not an end in itself: at the root of all sorts of capital lies economic capital (Swartz 1997, p. 80). Thus, looking at student commitment as a fight over incorporated cultural capital and knowledge might idealize the field: student strategies might be achieving the institutionalized capital of an academic degree, making way for entering a job, and establishing economic capital. Yet, social and cultural capital have been shown to be vital for a sense of academic belonging (Bourdieu/Passeron 1977) and

for career aspirations and attainment (Al-Fadhli/Kersen 2010). However, these forms of capital – or an assumed absence of such capital as implicit cultural knowledge – might not be the explanantia for perceived differences between INS and DS.

Hypothesis development

I investigate six core hypotheses. Looking at the domestic scene, Lueg and Lueg (2015) have demonstrated that EMI is predominantly selected by higher strata students; students from lower strata are discouraged by perceived barriers. Since the success of EMI is international, I assume that INS self-selection follows a similar pattern. The field of HE is still challenging to navigate for offspring from lower strata in national contexts (Geißler 2006; Isserstedt/Middendorff/Kandulla/Borchert/Leszczynski 2010; Triventi 2011), and the international field is even less transparent. Codes and meanings are primarily recognizable for agents with a “doxical” correspondence (Bourdieu 1998, p. 81). Studies in a Scandinavian context show that mostly upper class students go abroad (Munk 2009). The same can be assumed for more stratified societies. Therefore, I propose:

Hypothesis 1: Both INS and DS in EMI programs stem from higher social strata.

However, stable social origin does not eliminate aspiration for social upscaling. Enrolling in an entire program abroad indicates strong career orientation. Career advantage and labor market opportunities matter to study-abroad students (Petzold/Peter 2015). Whilst studies on the motivations and backgrounds of students in full degree programs abroad are scarce, Mohajeri Norris and Gillespie (2009) have demonstrated “a strong positive career impact” of study-abroad stays. I suggest that career-related motivation is likely to be more pronounced in full program students, since barriers are higher (e.g., costs, language challenges, self organization). Since INS are willing to take higher risks in their educational careers than DS, but stem from similar strata, I assume higher ambition for social upscaling and career planning. Problematic encounters have often been explained with cultural differences (Kastberg/Tange 2014; Tange/Jensen 2012; Wilken 2007). I suggest further ways for conflict explanations in the different strategies, that is, career ambitions of students. I suggest:

Hypothesis 2a: INS perceive more pressure for social upscaling than DS do.

Hypothesis 2b: INS are more ambitious than DS are.

Danes hold English, as symbolic capital, in high esteem. As a Danish student (Wilken 2007) expresses: it is “prestigious to be enrolled in an international study program with English as medium of instruction in Denmark” [translated from Danish]. It can be assumed that INS, participating in a full EMI-program abroad, value English at least equally highly as DS do. Also, INS might have been confronted with the need for English regularly. I therefore assume that both groups, equally, consider English as symbolic capital. I suggest:

Hypothesis 3: DS and INS, equally highly, value English as symbolic capital.

Danes usually rank high in English and foreign language proficiency surveys (EF_EPI 2014), especially so in surveys on self-assessment (Commission 2006). Self-assessment and high school grades often correlate (Panadero/Brown/Courtney 2014; Weiss/Koller/Hess/Wasser 2005). It has to be tested, though, if high self-assessment is rooted in above-average English grades, and if a linear connection between English high school grades and self-assessment can be assumed, in general. Thus, I suggest:

Hypothesis 4a: DS assess their English proficiency higher than INS do.

Hypothesis 4b: DS received better high school grades in English than the INS did.

Hypothesis 4c: Self-assessment of English language proficiency is in accordance with relevant high school grading.

In Denmark, it has been argued that INS only come to study, then leave, but do not contribute to job market development and tax returns (Jespersen 2013; Kildall Rysgaard 2013). However, studies show the majority of INS intending to seek a job in Denmark after graduation (DAMVAD 2013). INS' intention to make a lifelong career in the host country is vital for an understanding of these students' dedication to the country. A recent study in Germany shows that despite a generally high willingness to stay for a first post-graduate job, the majority of former INS leave the host country after a short while (SDW 2015). It can be conjectured that students would choose an education in Danish as a medium of instruction if they intended full settlement in Denmark. Accordingly, as to Danish students in EMI-programs, the concept of “internationalization at home” gives reason to believe that this group belongs to the “vast majority of higher education students who would never leave their home country” (Wächter 2003). They might make use of domestic offers to gain internationalized education, but want to focus on a career in their home country.

Hypothesis 5a: INS do not intend to pursue a lifelong career in Denmark.

Hypothesis 5b: DS in a domestic EMI program intend to pursue a lifelong career in their home country.

Earlier, I hypothesized that both student groups – DS and INS – will pursue their careers in different countries. I conclude that career aspirations will differ as well. This conclusion is based on the notion of both groups using EMI, but aiming at different careers. Following this logic, DS might have an advantage in job market orientation in their home country. Thus, as comparatively more knowledgeable players in the educational and economic field, they might be able to follow conservative strategies (Bourdieu 1975, p. 30) with tangible aspirations as to job, position, and field. By contrast, INS – mobile since their first semester – might have more flexible expectations as to their future work. I propose:

Hypothesis 6: Career aspirations of DS differ from those of INS.

Research design

Sample selection and data collection

The target population is first-semester students enrolled in the bachelor of science in economics and business administration program, with EMI, at AU during the fall 2011 term. All students had to document outstanding English proficiency upon program registration (grade B in secondary school English). The sample consists of 127 students; 94 are DS, 33 are INS with diverse backgrounds. In order to explore possible differences, DS were subdivided into Danes without (74) and Danes with a background of migration (20).

Measurement

Since attitudes were measured, the items were measured using Likert scales (Maitland 2008) ranging from 1 ("does not apply at all") to 7 ("fully applies"). As themes were abstract, constructs had to be created by indicators considering several dimensions (Dew 2008). Constructs represent possible reasons for choosing EMI: ENGLISH is self-assessing proficiency in reading, writing, and speaking English, and is used in addition to high school grade (s. below). AMBITION captures the strategic moment of "Bourdiesian" positioning. SOCIAL CA-

PITAL measures family attitude toward educational achievement, and students' desire for social upscaling. SYMBOLIC CAPITAL measures student view on English as a resource of prestige and distinction. Exploratory factor analysis is used to "determine the centrality of operationalized questions to the construct" (Dew 2008).

Constructs have been operationalized reliably (Cronbach's alphas ranging from 0.661 to 0.831). Table 1 lists all questionnaire items, as well as their descriptive statistics; table 2 lists all correlations.

Some factors cannot be measured with Likert scales: relating to Bourdieu's understanding of class societies, students' social BACKGROUND is assessed based on a combination of the parents' academic degrees and their subsequent professional careers (Orr/Gwos/Netz 2011). The highest combination (referring to either father or mother) determines students' social backgrounds (s. table 3). Following Isserstedt et al. (2010), students are grouped according to strata: lower middle (1), middle (2), upper middle (3) and high (4). Further, students are asked to indicate high school English grade, nationality and background of migration, and whether they expect a lifelong career in DK (place of work). An open question covers job aspirations (field of work); answers un-

Table 1: Overview of all constructs

Factors (and items)	Factor loading	Min	Max	Mean	SD
SOCIAL CAPITAL: ambition of student's family (n=127) <i>Cronbach's alpha = 0.813; total variance explained = 59.5%; Eigenvalue = 2.973</i>	n/a	1.00	7.00	5.428	1.275
<i>SocCap1</i> My family says that obtaining a good education is important.	0.823	1	7	6.150	1.322
<i>SocCap2</i> My family says that hard work gives good money.	0.792	1	7	5.417	1.743
<i>SocCap3</i> My family says that I must always use my full potential.	0.769	1	7	5.921	1.343
<i>SocCap4</i> My family says that I should not settle for the second best.	0.767	1	7	5.236	1.720
<i>SocCap5</i> My family says that I should have it better than my (grand)parents.	0.700	1	7	4.417	2.155
AMBITION: ambition of student (n=127) <i>Cronbach's alpha = 0.822; total variance explained = 69.0%; Eigenvalue = 2.760</i>	n/a	1.00	7.00	5.553	1.156
<i>Ambition1</i> I have high aspirations for status.	0.900	1	7	5.370	1.344
<i>Ambition2</i> I have a strong drive for success.	0.898	1	7	5.819	1.306
<i>Ambition3</i> I have high aspirations for future achievements.	0.822	1	7	5.929	1.142
<i>Ambition4</i> I have the desire to earn more money than my friends.	0.684	1	7	5.094	1.841
SYMBOLIC CAPITAL: English as a source of prestige (n=127) <i>Cronbach's alpha = 0.661; total variance explained = 50.0%; Eigenvalue = 2.000</i>	n/a	1.75	7.00	4.803	1.198
<i>SymCap1</i> Studying in English carries a positive connotation in society.	0.781	1	7	4.992	1.734
<i>SymCap2</i> The more intelligent students study in English.	0.689	1	7	4.866	1.720
<i>SymCap3</i> It's impressive to have studied in English.	0.687	1	7	3.780	1.976
<i>SymCap4</i> Studying English leads to higher social standing in society.	0.665	1	7	5.575	1.306
ENGLISH PROFICIENCY: self-assessment of english skills (n=127) <i>Cronbach's alpha = 0.831; total variance explained = 57.9%; Eigenvalue = 4.053</i>	n/a	1.00	7.00	5.381	0.972
<i>EngProf1</i> I speak English fluently.	0.850	1	7	5.669	1.254
<i>EngProf2</i> I speak English better than the average student at AU.	0.831	1	7	4.937	1.361
<i>EngProf3</i> I understand English without any problems.	0.828	1	7	6.236	0.988
<i>EngProf4</i> I write English fluently.	0.827	1	7	5.528	1.252
<i>EngProf5</i> I speak English better than the average Dane.	0.795	1	7	5.756	1.355
<i>EngProf6</i> I speak English better than the average non-English-native student around the world (Europe, Asia . . .).	0.739	1	7	5.433	1.232
<i>EngProf7</i> I read international (on-line) newspapers.	0.304	1	7	4.110	1.997

Table 2: Correlation among all variables (n=127)

Correlation among all variables (n=127)									
	Mean	S.D.	1	2	3	4	5	6	7
1 Social background	3.165	0.982	1.000						
2 SOCIAL CAPITAL	5.428	1.275	0.192 *	1.000					
3 AMBITION	5.553	1.156	0.088	0.462 ***	1.000				
4 SYMBOLIC CAPITAL	4.803	1.198	0.036	0.285 **	0.299 **	1.000			
5 ENGLISH PROFICIENCY	5.381	0.972	0.015	0.156	0.303 **	0.012	1.000		
6 English Grade	10.331	1.782	0.068	0.244 **	0.164	0.146	0.090	1.000	
7 Place of work (DK)	2.591	1.664	-0.148	0.001	-0.026	-0.109	-0.001	0.059	1.000

* p ≤ .05 ** p ≤ .01; *** p ≤ .001. Significance tests are two-tailed.

Table 3: The social background of domestic and international students (n=127)

Social background	Domestic students		International students		All students	
	n=94	Relative frequency	n=33	Relative frequency	n=127	Relative frequency
1 lower middle	11	11.7%	3	9.1%	14	11.0%
2 middle	8	8.5%	2	6.1%	10	7.9%
3 upper middle	32	34.0%	12	36.4%	44	34.6%
4 high	43	45.7%	16	48.5%	59	46.5%

derwent qualitative-quantitative data analysis.

Results

As to table 3, I observe that INS and DS come from similar social strata, which lets me accept H1. Most frequently, INS stem from the highest tier (48.5%). DS show a similar background: 45.7% are highest placed. The sub-division of the Danish group into Danes without and Danes with a background of migration does not show any significant differences (not displayed in table 3).

H2a "INS perceive more pressure for social upscaling than DS do" is confirmed as well. The construct SOCIAL CAPITAL earns higher agreement from the INS (M=5.927; SD=1.508) than from the Danes (M=5.253; SD=1.14) (s. table 4), t(125)=2.677, p=0.008. Next, group statistics show INS having stronger ambitions than DS: results indicate a significant higher acceptance of the construct AMBITION amongst INS (M=5.902; SD=1.234) than amongst DS (M=5.431; SD=1.108), t(125)=-2.038, p=0.044. Consequently, I can accept H2b: "INS are more ambitious than DS". Next, I explored whether DS and INS do value English, equally

highly, as capital (SYMBOLIC CAPITAL). My analysis shows that INS (M=5.333; SD=1.105) conceive of English as symbolic capital to a much higher degree than DS do (M=4.617; SD=1.178), t(125)=3.052, p=0.003. Thus, I reject H3. Next, group statistics show that, in self-assessing English capability, DS (M=5.435; SD=0.892) and INS (M=5.229; SD=1.173) grade similar, t(125)=-1.044, p=0.299, which lets me reject H4a "DS assess their English proficiency higher than INS do." Similarly, I have to reject H4b: "DS received better high school grades in English than INS did". The opposite appears to be true. On the Danish scale from -3 to 12 (equivalent to the international "F" to "A+"), INS, on average, report M=11.364 (SD=1.168), Danes, on average, M=9.968 (SD=1.823), t(125)=4.100, p=0.000. With this in mind, and considering that SYMBOLIC CAPITAL and English grade have a low, insignificant correlation in table 3, I reject the assumption of a direct analogy between high school grade and self-assessment in language proficiency (H4c). As to envisaging life-time work in Denmark, Danes with migration backgrounds are the most determined to pursue parts of their careers outside of Denmark (M=1.900; SD=1.071) (subanalysis not displayed in table 4). INS (M=3.09; SD=1.702) show a significantly higher tendency to expect a career in Denmark, t(48.612)=-3.126, p=0.003. Danes without a background of migration (M=2.554; SD=1.721) do not show a significant difference compared to INS, t(50.89)=-1.495, p=0.138. Table 4 shows DS (M=2.415; SD=1.622) being significantly (t(125)=2.003, p=0.044)

Table 4: T-tests of all variables

ID	Result	Variable name	Possible range	Domestic students (n=94)					International students (n=33)				T-Test			Significance level	
				Min	Max	Mean	S.D.	S.E.(mean)	Min	Max	Mean	S.D.	S.E.(mean)	Difference in mean	t-value		p-value
H1	accepted	Social background	1 to 4	1.00	4.00	3.138	1.001	0.103	1.00	4.00	3.242	0.936	0.163	0.104	0.522	0.602	n.s.
H2a	accepted	SOCIAL CAPITAL	1 to 7	2.20	7.00	5.253	1.140	0.118	1.00	7.00	5.927	1.508	0.263	0.674	2.677	0.008	**
H2b	accepted	AMBITION	1 to 7	2.25	7.00	5.431	1.108	0.114	1.00	7.00	5.902	1.234	0.215	0.471	2.038	0.044	*
H3	rejected	SYMBOLIC CAPITAL	1 to 7	1.75	7.00	4.617	1.178	0.122	3.00	7.00	5.333	1.105	0.192	0.716	3.052	0.003	**
H4a	rejected	ENGLISH PROFICIENCY	1 to 7	3.43	7.00	5.435	0.892	0.092	1.00	7.00	5.229	1.173	0.204	-0.205	-1.044	0.299	n.s.
H4b	rejected	English grade	-3 to 12	7.00	12.00	9.968	1.823	0.188	7.00	12.00	11.364	1.168	0.203	1.396	4.107	0.000	***
H5a	rejected	Place of work	1 to 7	1.00	7.00	2.415	1.622	0.167	1.00	7.00	3.091	1.702	0.296	0.676	2.033	0.044	*

.....* p ? .05** p ? .01; *** p ? .001. Significance tests are two-tailed.

less interested in working in Denmark than INS are ($M=3.091$; $SD=1.702$). Thus, I have to reject both **H5a** "INS do not intend to pursue a lifelong career in Denmark", and **H5b** "DS in a domestic EMI program intend to pursue a lifelong career in their home country".

Further, I hypothesized that "Career aspirations of DS differ from those of INS" (**H6**). Tests were conducted using hybrid qualitative-quantitative data analysis of free text fields for students to name their favorite industry and function of work (s. table 5). Naming more than one item was possible. The answers were first assigned to categories, then analysed as to their frequency. Danes with a migration background tend to favor marketing and sales functions (35%). Internationals have the highest intent to become entrepreneurs (27%). Altogether, Danes with migration background seem to have most clear-cut notions of later careers: whilst Danes without background of migration frequently are undetermined regarding their target industry (49%) about what industry to work in, Danes with migration background seem to be slightly (40% "no idea") and INS much more focused (36% "no idea") on one special field. Consequently, I accept **H6**.

Discussion

Limitations

This survey is limited to bachelor students of science in economics and business administration. Different outcomes may be expected in other subjects and disciplines. High-level English proficiency in Denmark may impact the results as well: intentions to stay in the host country may be lower in countries where English usage is less common. Future research may use these survey results to gain a deeper understanding of conduct adopted by DS vs. INS. Such research would allow for follow-up studies on specific strategies of both student groups, in particular with regard to individual expectations and motivations.

Conclusion and implications

Table 5: Students' preferred work industry and function after graduation (n=127)

	INS n=33	All Danes n=94	Danes without migration background n=74	Danes with migration background n=20
Preferred function after graduation				
Accounting	6%	5%	7%	0%
Finance	6%	4%	5%	0%
General Management	42%	55%	54%	60%
HR and organization	3%	0%	0%	0%
IT	0%	0%	0%	0%
Legal	0%	0%	0%	0%
Marketing & Sales	15%	20%	16%	35%
Operations	0%	1%	1%	0%
PR and communication	0%	0%	0%	0%
R&D	0%	1%	1%	0%
Strategy & Business Development	0%	0%	0%	0%
Supply Chain Management & Logistics	9%	1%	1%	0%
No idea	30%	32%	31%	35%
Preferred industry after graduation				
Auditing	0%	0%	0%	0%
Automotive	0%	1%	1%	0%
Banking, Insurance, Real Estate	12%	14%	14%	15%
Consulting (economic and legal)	0%	2%	3%	0%
Education	0%	0%	0%	0%
Energy	9%	5%	4%	10%
Entertainment, Media, Music, Sports	3%	1%	1%	0%
Entrepreneur	27%	16%	14%	25%
IT development	0%	0%	0%	0%
Manufacturing incl. chemicals	0%	1%	1%	0%
NPGO	0%	0%	0%	0%
Trade / Retail	24%	23%	22%	30%
No idea	36%	47%	49%	40%

This paper has compared a number of features and attitudes of INS and DS in an EMI-program at a Danish university. I contribute by testing unexplored constructs, that help to explanations of student behavior and choices in EMI programs and of practices perceived as culturally incompatible. As to social origins of students, it can be conjectured that the EMI economics and business administration program attracts high strata students from both domestic and international backgrounds. In addition, English has a high symbolic value for DS and INS (higher for INS). It must be pointed out that EMI might contribute to a social strata bias not limited to national contexts. Job market requirements, as to EMI-degrees and/or high English proficiency, might primarily benefit EMI-alumni, causing a split between DS studying in Danish and DS studying in English, as well as a split, possibly even deeper, between mobile INS and those (potential) students who, presumably due to socioeconomic reasons, cannot migrate. Further, INS have high career aspirations and are committed to the host country. Many of them intend to stay after graduation. This insight can contradict the belief that students come to exploit the educational system only to repatriate to their home country. The ambition and pressure for social upscaling found in INS may provide avenue for non-essentialist viewpoints on culture as practices: Danes, it appears, show a rather school-inspired understanding of HE, thus perceiving of the field's rules in a way differing from that

of students with other backgrounds (Lueg/Lueg/Lauridsen 2015). Different from practices in many other countries is, e.g., the existence and importance of "læsegrupper", that is, groups of students assigned or encouraged by the lecturer. They are built on the notion of learning as a socially comfortable activity, with special regard to preventing self-consciousness in the classroom. Also, Danish students often engage in leisure activities related to and organized by university. As Wilken avers, Danes and internationals lack interaction, the "intercultural" læsegrupper "often did not work" and it was "challenging to involve the [international, the author] students in the milieu around the study program" (Wilken 2007, p. 137). Instead of explaining this by the INS' alleged lack of cultural capital, that is, lack of understanding of scholarly practice, or even of knowledge (the "deficit perspective", Tange/Jensen 2012) I suggest a different perspective: the strong ambition amongst INS could suggest that these students, highly mobile and equipped with cultural capital, make a strategic decision to not invest time in non-mandatory learning events. What might be perceived as different learning might just be the culturally random common strategy of a habitually highly efficient student group. However, understood as a strategy of an ambitious, globally mobile group, the alleged practice of avoiding social gatherings, and dialogical learning styles may well be interpreted as an advantageous practice and as a "strategy of succession" in a Bourdieusian sense (s. earlier). This approach also is consonant with the INS perspective on English as symbolic capital. The high value attached to EMI by INS is interesting considering the "no-choice"-assumption: the latter basically postulating INS making a negative choice when selecting into EMI-programs because Danish as medium of instruction would be too high a barrier. This assumption is indeed othering, since it not only draws on a presumption of one collective behavior of the incoming group, but at the same time marginalizes this group as inferior in their choices due to this shared trait. Counter-balancing this view is the fact that INS value English even higher than the anglophone Danes do. English is chosen, actively, over Danish as a strategy for the future job market. Considering that INS indicate wanting to stay in the host country after graduation, they might strive for international jobs within Danish territory or at a Danish-bound company. This assumption is supported by the INS' grades plainly surpassing DS grades. Better grades of INS, together with a modest self-assessment, can be interpreted as contradicting the notion of quality in EMI-learning being impaired by different levels of English. Often, subtly or openly, internationals, both students and instructors, are blamed for an allegedly low level of English (Jensby 2010; Johannesen 2008; Mainz 2013). The factual level of INS' English gives reason to believe that such complaints are ill-perceived or feed on stereotypes. Heavy accents or differences in pronunciation can be responsible for the faulty perception of poor English by an ethnic majority that is used to a more homogenous accent (Seidlhofer 2005; Lueg 2015): complaints about INS' lack of English proficien-

cy by lecturers can be found equally in Eastern Europe (Urbanovič et al. 2016) and Scandinavia. Another finding shows that all student groups are quite mobility-oriented. None of the groups display high expectations to pursue a lifelong career in their home country. While this implies a strong dedication to the host country Denmark on the part of INS, this insight also carries implications for the perspective on "internationalization at home". It seems that these programs not only substitute physical mobility, but also serve as a preparation for careers abroad for domestic students. Danes with migration background are the most determined to pursue such a career – while, in general, their response pattern was very similar to Danes without such background. This observation should be explored by future research: possible reasons might reach from a feeling of discomfort or not belonging in Denmark to a perception of surmountable barriers in expatriating, due to first or secondary migration experiences. My study provides insights from a Danish setting and develops constructs for future research. Further investigations into study strategies and satisfaction of INS are necessary, since research shows that discursively marginalized groups consider leaving the site of marginalization (Garvey/Rankin 2016), and that dysfunctional international student groups may lead to questioning the legitimacy of program and institution (Gabriel/Griffiths 2008). This study questions essentialist explanations for differences in student conduct. It aims at contributing to the current academic and sociopolitical debate on INS and EMI by offering a Bourdieusian perspective on ambitious, determined practices by a diverse incoming student body as coping and career strategies. This perspective has implications for researchers as well as classroom instructors and higher education management: whilst researchers might be more careful in conceptualizing student "groups" as homogenous entities and in assuming cultural knowledge deficits or distance to higher education, lecturers might focus on creating a climate that embraces the similarities of super-diverse student bodies but also allows for deviation from the standard domestic educational practice. This might replace the perspective that INS are to be welcomed if they just assemble to the standards of the domestic educational culture. Possible third ways of student-teacher interaction and teaching formats catering to the international classroom in international business education, such as drama workshop teaching, may be considered (Mangan/Kelemen/Moffat 2015). Higher Education management, as a third stakeholder, may find benefits in pushing forward cultural awareness classes early on in the B.A. level to avoid stereotyped expectations. Further, teaching education, as it is mandatory in e.g. Scandinavia, could include classes on managing the intercultural classroom. In university settings where teacher training is not yet mandatory but internationalization processes are being pursued the introduction of mandatory teacher education with a focus on the international classroom should be considered. Last, university management could incentivize the development of new teaching formats that foster intercultural encounters in class such as reciprocal peer

tutoring and project learning. In consequence, students might be inspired to experience actual international education, decrease stereotyped perceptions, and increase their willingness for intercultural encounters and cooperation.

References

- Al-Fadhli, H. M./Kersen, T. M. (2010): How Religious, Social, and Cultural Capital Factors Influence Educational Aspirations of African American Adolescents. In: *The Journal of Negro Education*, 79 (3), pp. 380-389.
- Baumann, G. (1999): The multicultural riddle: Rethinking national, ethnic, and religious identities: Psychology Press.
- Bourdieu, P. (1972): Les stratégies matrimoniales dans le système de reproduction. In: *Annales*, pp. 1105-1127.
- Bourdieu, P. (1975): The Specificity of the Scientific Field and the Social Conditions of the Progress of Reason. In: *Social Science Information*, 14 (6), pp. 19-47.
- Bourdieu, P. (1977): *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1984): *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1988): *Homo Academicus*. Cambridge: Polity.
- Bourdieu, P. (1989): Social Space and Symbolic Power. *Sociological Theory*, 7 (1), pp. 14-25.
- Bourdieu, P. (1990a): In *Other Words: Essays Towards a Reflexive Sociology*. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (1990b): *The Logic of Practice*. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (1997): The Forms of Capital. In: Halsey, A. H./Lauder, H./Brown, P./Wells, A. S. (eds.): *Education, Culture, Economy, Society*. Oxford: Oxford University Press, pp. 46-58.
- Bourdieu, P. (1998): *Practical Reason: On the Theory of Action*. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (2004): The Political Field, the Social Field, and the Journalistic Field. In: Benson, R./Neveu, E. (eds.): *Bourdieu and the Journalistic Field*. Oxford: Polity, pp. 29-47.
- Bourdieu, P. (2005): *The social structures of the economy*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1977): *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Bourdieu, P./Wacquant, L. (1992): *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Brooks, R./Waters, J. (2010): Social networks and educational mobility: the experiences of UK students. In: *Globalisation, Societies and Education*, 8 (1), pp. 143-157.
- Commission, E. (2006): *Europeans and their languages. Special Eurobarometer*.
- DAMVAD (2013): *Internationale studerendes karriereplaner*. <http://ufm.dk/publikationer/2013/internationale-studerendes-karriereplaner> (14.12.2015).
- Dew, D. (2008): *Construct*. In: I. SAGE Publications (ed.): *Encyclopedia of Survey Research Methods*. Thousand Oaks: Sage.
- EF_EPI (2014): *EF English Proficiency Index*. <http://www.ef.co.uk/epi/> (13.12.2015).
- Erel, U. (2010): *Migrating Cultural Capital: Bourdieu in Migration Studies*. In: *Sociology*, 44 (4), pp. 642-660.
- Gabriel, Y./Griffiths, D. S. (2008): *International Learning Groups: Synergies and Dysfunctions*. In: *Management Learning*, 39 (5), pp. 503-518.
- Garvey, J. C./Rankin, S. (2016): *The Influence of Campus Climate and Urbanization on Queer-Spectrum and Trans-Spectrum Faculty Intent to Leave*. *Journal of Diversity in Higher Education*.
- Geißler, R. (2006): *Bildungschancen und soziale Herkunft*. In: *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 4, S. 34-49.
- Gerhards, J. (2014): *Transnational linguistic capital: Explaining English proficiency in 27 European countries*. In: *International Sociology*, 29 (1), pp. 56-74.
- Grillo, R. D. (2003): *Cultural Essentialism and Cultural Anxiety*. In: *Anthropological Theory*, 3 (2), pp. 157-173.
- Isserstedt, W./Middendorff, E./Kandulla, M./Borchert, L./Leszczensky, M. (2010): *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informations-System*. Bonn and Berlin: BMBF.
- Jenkins, J. (2007): *English as a lingua franca: Attitude and identity*. Oxford University Press.
- Jensby, A. G. (2010): *Skævn kritik af udenlandske studerende. videnskab.dk*. <http://videnskab.dk/kultur-samfund/skaevn-kritik-af-udenlandske-studerende> (14.12.2015).
- Jensen, C./Thøgersen, J. (2011): *Danish University lecturers' attitudes towards English as the medium of instruction*. In: *Iberica*, 22, pp. 13-33.
- Jensen, S. (2011): *Othring, identity formation and agency*. In: *Qualitative Studies*, 2 (2), pp. 63-78.
- Jespersen, K. (2013, May 02): *EU-studerende kan malke statskassen*. *Berlingske*. <http://www.b.dk/kommentarer/karen-jespersen-eu-studerende-kan-malke-statskassen>.
- Johannessen, T. M. (2008): *Say it in English, please. uniavisen*. <http://universitetsavisen.dk/uddannelse/say-it-english-please> (14.12.2015).
- Jørgensen, S. A. (2015, February 13): *Dansk Folkeparti vil lukke uddannelser på engelsk*. *Jyllands-Posten*. <http://jyllands-posten.dk/politik/ECE7447403/Dansk+Folkeparti+vil+lukke+uddannelser+p%C3%A5+engelsk/> (13.12.2015).
- Kastberg, P./Tange, H. (2014): *Discursive Constructions of International Education: How University Lecturers 'Talk' about International Students*. In: *Hermes*, 53, pp. 43-55.
- Kildall Rysgaard, K. (2013, November 11): *Flere udenlandske studerende på dagpenge*. *Berlingske*. <http://www.b.dk/nationalt/flere-udenlandske-studerende-paa-dagpenge>.
- Krumer-Nevo, M./Sidi, M. (2012): *Writing Against Othering*. In: *Qualitative Inquiry*, 18 (4), pp. 299-309.
- Kühnen, U./van Egmond, M. C./Haber, F./Kuschel, S./Özsel, A./Rossi, A. L./Spivak, Y. (2012): *Challenge me! Communicating in multicultural classrooms*. In: *Social Psychology of Education*, 15 (1), pp. 59-76.
- Lauridsen, K. M./Madsen, H. (2013a, March 27): *Team Work in International Programs: Why is it so difficult? SoTL Commons Conference*. Savannah, GA.
- Lauridsen, K. M./Madsen, H. (2013b, December 11): *Diversity in peer groups – the benefits and tensions it may entail*. Newport, Wales.
- Loveday, V. (2015): *Working class Participation, Middle class Aspiration? Value, Upward Mobility and Symbolic Indebtedness in Higher Education*. In: *The Sociological Review*, 63 (3), pp. 570-588.
- Lueg, K. (2015): *Internationalization of higher education and social inequality: Socially dividing and unifying effects of English as a medium of instruction*. In: Graf, A./Möller, C. (eds.): *Bildung – Macht – Elite: Zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten*. Frankfurt, S. 46-68.
- Lueg, K. & Lueg, R. (2015): *Why do students choose English as a medium of instruction? A Bourdieusian perspective on the study strategies of non-native English speakers*. In: *Academy of Management Learning and Education*, 14 (1), pp. 5-30.
- Lueg, R./Lueg, K./Lauridsen, O. (2015): *Aligning seminars with Bologna requirements: reciprocal peer tutoring, the solo taxonomy and deep learning*. In: *Studies in Higher Education*, pp. 1-18.
- Macleán, M./Harvey, C./Chia, R. (2012): *Reflexive practice and the making of elite business careers*. In: *Management Learning*, 43 (4), pp. 385-404.
- Mainz, P. (2013, August 29): *Vi kunne ikke forstå, hvad underviseren sagde*. *Politiken*. <http://politiken.dk/indland/ECE2061980/vi-kunne-ikke-forstaa-hvad-underviseren-sagde/> (14.12.2015).
- Maitland, A. (2008): *Attitude Measurement*. In: I. SAGE Publications (ed.): *Encyclopedia of Survey Research Methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Mangan, A./Kelemen, M./Moffat, S. (2015): *Animating the classroom: Pedagogical responses to internationalisation*. In: *Management Learning*, 47 (3), pp. 285.
- Marginson, S. (2014): *Student Self-Formation in International Education*. In: *Journal of Studies in International Education*, 18 (1), pp. 6-22.
- Marginson, S. (2016): *The worldwide trend to high participation higher education: dynamics of social stratification in inclusive systems*. In: *Higher Education*, pp. 1-22. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-016-0016-x>.
- MHES (2014): *Denmark – an attractive study destination. How to attract and retain talent from abroad*. <http://ufm.dk/en/newsroom/press-releases/2014/the-danish-government-focuses-on-top-international-students> (13.12.2015).
- Mohajeri Norris, E./Gillespie, J. (2009): *How Study Abroad Shapes Global Careers: Evidence From the United States*. In: *Journal of Studies in International Education*, 13 (3), pp. 382-397.
- Munk, M. D. (2009): *Transnational Investments in Informational Capital: A Comparative Study of Denmark, France and Sweden*. In: *Acta Sociologica*, 52 (1), pp. 5.
- Orr, D./Gwos, C./Netz, N. (2011): *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of indicators. Final report. Eurostudent IV 2008-2011*. Bielefeld.
- Panadero, E./Brown, G./Courtney, M. (2014): *Teachers' reasons for using self-assessment: a survey self-report of Spanish teachers*. In: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21 (4), pp. 365-383.
- Petzold, K./Peter, T. (2015): *The social norm to study abroad: determinants and effects*. In: *The International Journal of Higher Education Research / Higher Education*, 69 (6), pp. 885-900.
- Prieur, A./Savage, M. (2011): *Updating cultural capital theory: A discussion based on studies in Denmark and in Britain*. In: *Poetics*, 39 (6), pp. 566-580.
- Richards, D. (1997): *Developing Cross-Cultural Management Skills: Experiential Learning in an International MBA Programme*. In: *Management*

- Learning, 28 (4), pp. 387-407.
- SDW (2015): Hochschul-Bildungs-Report 2015. Schwerpunkt Internationale Bildung.
- Seidlhofer, B. (2005): English as a lingua franca. In: ELT Journal, 59 (4), pp. 339-341.
- Shaw, P./Caudery, T./Petersen, M. (2009): Students on exchange in Scandinavia: Motivation, Interaction, ELF development. In: Mauranen, A./Ranta, E. (eds.): English as a Lingua Franca: Studies and Findings. Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Press, pp. 178-199.
- Snoubar, Y./Celik, G. (2013): Cultural Differences of International Students in Turkey and Problems they Experience. In: Procedia – Social and Behavioral Sciences, 106, pp. 759-766.
- Sørensen, R. B. (2013, January 01): DF: Engelsk er ikke god latin på universiteterne. Information, 7. (09.12.2013).
- Swartz, D. (1997): Culture & Power. The Sociology of Pierre Bourdieu. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Tange, H./Jensen, I. (2012): Good teachers and deviant learners? The meeting of practices in university level international education. In: Journal of Research in International Education, 11 (2), pp. 181-193.
- Tange, H./Lauring, J. (2009): Language management and social interaction within the multilingual workplace. In: Journal of Communication Management, 13 (3), pp. 218-232.
- The Danish Agency for Universities, & Internationalisation (2012): studyindenmark: Danish Ministry of Science, Innovation and Higher Education.
- Thøgersen, J. (2010): Coming to terms with English in Denmark: discursive constructions of a language contact situation. In: International Journal of Applied Linguistics, 20 (3), pp. 291-326.
- Tholl, S. (2013, April 08): Europæiske studerende: Flere udlændinge kan være en gevinst. Information. <http://www.information.dk/456647> (13.12.2015).
- Tomlinson, M./O'Reilly, D./Wallace, M. (2013): Developing leaders as symbolic violence: Reproducing public service leadership through the (mis-recognized) development of leaders' capitals. In: Management Learning, 44 (1), pp. 81-97.
- Townsend, P./Cairns, L. (2003): Developing the Global Manager Using a Capability Framework. In: Management Learning, 34 (3), pp. 313-327.
- Triventi, M. (2011): Stratification in Higher Education and Its Relationship with Social Inequality: A Comparative Study of 11 European Countries. European Sociological Review.
- Umans, T./Collin, S.-O./Tagesson, T. (2008): Ethnic and gender diversity, process and performance in groups of business students in Sweden. in: Intercultural Education, 19 (3), pp. 243-254.
- Urbanovi, J./Wilkins, S./Huisman, J. (2016): Issues and challenges for small countries in attracting and hosting international students: the case of Lithuania. In: Studies in Higher Education, 41 (3), pp. 491-507.
- Vaara, E./Fay, E. (2011): How Can a Bourdieusian Perspective Aid Analysis of MBA Education? In: Academy of Management Learning & Education, 10 (1), pp. 27-39.
- Vaara, E./Fay, E. (2012): Reproduction and Change on the Global Scale: A Bourdieusian Perspective on Management Education. In: Journal of Management Studies, 49 (6), pp. 1023-1051.
- Wächter, B. (2003): An Introduction: Internationalisation at Home in Context. In: Journal of Studies in International Education, 7 (1), pp. 5-11.
- Waters, J./Brooks, R. (2010): Accidental achievers? International higher education, class reproduction and privilege in the experiences of UK students overseas. In: British Journal of Sociology of Education, 31 (2), pp. 217-228.
- Weiss, P. M./Koller, C. A./Hess, L. W./Wasser, T. (2005): How do medical student self-assessments compare with their final clerkship grades? In: Medical Teacher, 27 (5), pp. 445-449.
- Wilken, L. (2007): Når kultur kommer i vejen. In: Tidsskriftet Antropologi, 56, pp. 135-247.
- Wilken, L./Tange, H. (2014): Internationalisering og progression. In: Dansk Universitetspaedagogisk Tidsskrift, 9 (17), pp. 20-29.

■ Dr. Klarissa Lueg, Professorin für Unternehmenskommunikation, Universität Süddänemark, E-Mail: klueg@sdu.dk

Susan Harris-Hümmert, Lukas Mitterauer & Philipp Pohlentz

Heterogenität der Studierenden: Herausforderung für die Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre, neuer Fokus für die Evaluation?

Im Zuge des demographischen Wandels wird mit einer Veränderung der sozialen Zusammensetzung der Studierendenschaft gerechnet. Die Zahl der „traditionellen Studierenden“, also derjenigen, die auf dem Weg der allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung ein Studium aufnehmen, geht langfristig zurück. Für die Hochschulen ergibt sich die Anforderung, eine höhere Sensibilität für die unterschiedlichen Lernziele, Lerndispositionen und Bildungshintergründe der Studierenden zu entwickeln und in der Gestaltung des Studiums sowie der Verfahren des Qualitätsmanagements umzusetzen. Der Band beschäftigt sich mit der operativen Gestaltung des Veränderungsprozesses, der im Zuge einer steigenden studentischen Heterogenität und Diversität verlaufen wird. Am Beispiel des Qualitätsmanagements in Studium und Lehre thematisieren die Beiträge Prozesse zur Weiterentwicklung von Verfahren in Richtung einer stärkeren Sensibilität für die Heterogenität der Studierenden.

ISBN 978-3-937026-99-2, Bielefeld 2015, 216 Seiten, 34,80 Euro zzgl. Versand

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).

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



Hilke Engfer & Pola Heider

Geschlechtergerechte Sprache in der Lehramtsausbildung in NRW – zwischen vorleben und vorgeben



Hilke Engfer



Pola Heider

As part of the federal gender mainstreaming concept for schools in North Rhine-Westphalia (NRW), the ministry of school and further education released guidelines for teachers to help implement gender equality in schools in NRW. The use of gender-inclusive language is recommended, yet the guidelines do neither define what gender-inclusive language actually is and how to implement and promote a critical perspective on (gender-inclusive) language use in schools. This paper therefore aims to analyse the usage of gender-inclusive language in teacher training courses at four universities in NRW based on 18 different guidelines for academic writing. The results show that the use of gender-inclusive language in these guidelines is highly inconsistent. This concerns gender-inclusive language as it occurs in the guidelines, but also the lack of concrete specifications how universities expect their students to use gender-inclusive language. Considering that a gender critical attitude and gender-inclusive language are a key requirement for the implementation of gender equality at schools, these results are alarming as they draw the attention to a significant gap in the education of future teachers in Germany.

Die Gleichberechtigung von Männern und Frauen wird in Deutschland vom Grundgesetz zugesichert (vgl. GG 2014, Art. 3). Grundlegend für Nordrhein-Westfalen ist das Landesgleichstellungsgesetz aus dem Jahr 1999, in dem eine Gleichstellungsorientierung des öffentlichen Dienstes vorgeschrieben wird (vgl. LGG NRW 2016, §4). Im Schulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen findet sich dementsprechend in Paragraph 2 eine Erläuterung zu der Anwendung des Gesetzes auf Schulen: „Die Schule [...] achtet den Grundsatz der Gleichberechtigung der Geschlechter und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin“ (vgl. SchulG 2016, §2, Abs. 7). Es wird betont, dass die allgemeine Gleichberechtigung in der Schule geachtet wird und Schüler*innen nicht einseitig beeinflusst werden dürfen (vgl. SchulG NRW 2014, §2). Im Rahmen des sogenannten *Gender-Mainstreaming-Konzeptes* hat das Ministerium für Schule und Weiterbildung entsprechende Impulse für Lehrkräfte herausgegeben, wie die Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen in den Schulen Nordrhein-Westfalens gefördert werden kann. Es wird die Verwendung geschlechtergerechter Sprache empfohlen (vgl. MSW 2015, S. 7, 9), jedoch wird nicht klar, worum es sich bei geschlechtergerechter Sprache konkret handelt und wie dieser bewusste Umgang mit Sprache gezielt umgesetzt und gefördert werden kann.

Klar ist jedoch, dass generell die Umsetzung geschlechtergerechter Sprache maßgeblich davon abhängt, ob der*die Lehrer*in diese selbst beherrscht. In dieser Studie wird daher in zweifacher Hinsicht ein Blick auf den

Sprachgebrauch in der Lehramtsausbildung geworfen: Zum einen wird geschaut, welche Anforderungen an die Studierenden hinsichtlich geschlechtergerechter Sprache gestellt werden, gleichzeitig wird aber auch untersucht, inwiefern in der Lehramtsausbildung selbst geschlechtergerechte Sprache verwendet wird. Konkretes Ziel dieser Studie ist es herauszufinden wie in der Lehramtsausbildung in NRW in Leitfäden zum wissenschaftlichen Arbeiten mit geschlechtergerechter Sprache umgegangen wird. Daher wird im Folgenden zunächst betrachtet, worum es sich bei geschlechtergerechter Sprache überhaupt handelt.

1. Entstehung, Entwicklung und Umsetzung geschlechtergerechter Sprache

In den 1970er Jahren entwickelt sich das Forschungsfeld der sogenannten feministischen Linguistik (vgl. Schiewe 1998, S. 270f.; Samel 2000, S. 15-23). Diese beschäftigt sich vor allem mit zwei Bereichen: Der Untersuchung geschlechterspezifischer Unterschiede im Sprachverhalten, die in dieser Arbeit nicht weiter beachtet wird, sowie einer Kritik der Sprache hinsichtlich einer Benachteiligung von Frauen, wobei sowohl das Sprachsystem als auch der Gebrauch der Sprache durch ihre Sprecher betrachtet werden (vgl. Samel 2000, S. 10). Die feministische Sprachkritik gründet auf der Entdeckung, dass Männer und Frauen in der Sprache unterschiedlich repräsentiert sind und auch unterschiedlich bewertet werden (vgl. Schiewe 1998,

S. 270f.). Am Sprachsystem selbst zeigt sich dieses Ungleichgewicht am auffälligsten daran, dass bei fast allen Personenbezeichnungen die feminine Form eine Ableitung der maskulinen Form ist, wie beispielsweise bei dem Bauer und der Bäuerin, und dass zusätzlich in Fällen, in denen sich die männliche Bezeichnung nach der weiblichen Bezeichnung entwickelt hat, die maskulinen Begriffe häufig nicht von den femininen abgeleitet werden. Beispiel dafür ist das Begriffspaar Hebamme und Entbindungspfleger (vgl. Schoenthal 1989, S. 303-305).

Neben der Kritik am Sprachsystem selbst wird auch kritisiert, wie Sprache verwendet wird. Der Gebrauch des generischen Maskulinums, bei dem die grammatikalisch maskuline Form eines Wortes geschlechtsneutral auf sowohl männliche als auch weibliche Personen referiert (vgl. Heise 2000, S. 4), ist ein zentraler Punkt: Die Kritik richtet sich gegen die Handhabe, das Genus vom biologischen Geschlecht der bezeichneten Person oder Personen zu entkoppeln und tritt für die Sichtbarmachung von Frauen durch die Verwendung femininer Bezeichnungen – also die Parallelität von Genus und biologischem Geschlecht – ein (vgl. Samel 2000 S. 56f., 66f.). Luise Pusch (1999) begründet diese Forderung über die im Grundgesetz zugesicherte Gleichberechtigung von Männern und Frauen – auch in der Sprache soll diese Gleichberechtigung deutlich werden (vgl. S. 10). Andere feministische Sprachkritiker*innen gehen deutlich weiter und erklären, dass die feministische Sprachkritik nicht nur innersprachliche Veränderungsabsichten hat, sondern auch gesellschaftliche. Gisela Schoenthal (1989) bezeichnet

„Sprache einerseits als Spiegel, als Ausdruck historisch gewachsenen Denkens, Sprache andererseits als Hindernis, eine sich wandelnde oder schon gewandelte Wirklichkeit wahrzunehmen, Sprache aber auch als Hilfsmittel, an dieser Wandlung mitzuwirken“ (S. 300).

Durch die Motivation, eine gesellschaftliche Veränderung herbeizuführen, wird in der feministischen Sprachkritik eine ausdrückliche Änderungsabsicht im Sprachgebrauch formuliert. Diese wird im Folgenden unter zwei Gesichtspunkten betrachtet.

Die Vorschläge, wie gleichberechtigte Sprache aussehen kann, beziehen sich wie auch die Kritik hauptsächlich auf Personenbezeichnungen und Personalpronomen und unterscheiden sich in verschiedenen Arbeiten nur geringfügig. Sie lassen sich in folgende Kategorien einteilen: die *Sichtbarmachung* beziehungsweise *Beidnennung* und die *Neutralisation* beziehungsweise *Abstraktion*¹ (vgl. Hellinger 2004, S. 279f.; Pusch 1999, S. 14f.; Samel 2000, S. 71-74). Diese beiden Handhabungen werden in den 1981 erschienenen „Richtlinien zur Vermeidung sexistischen Sprachgebrauchs“ (Trömel-Plötz et al. 1981), auf die auch in aktuellerer Literatur noch verwiesen wird (vgl. Klann-Delius 2005, S. 184-186; Hellinger 2004, S.

Abb. 1

	Sichtbarmachung/Beidnennung	Neutralisation/Abstraktion
Sichtbarmachung – geschlechtsspezifisch	<ul style="list-style-type: none"> weiblicher oder männlicher Artikel <i>der/die Angestellte</i> weibliches oder männliches Attribut <i>die weiblichen/männlichen Angestellten</i> geschlechtsspezifische Endsilben <i>Student/Studentin</i> Wörter mit geschlechtstragender Bedeutung <i>Kaufmann/Kauffrau</i> 	<ul style="list-style-type: none"> geschlechtsneutrale Personenbezeichnung <i>die Lehrkraft</i> geschlechtsneutrale Pluralbildung <i>die Bediensteten</i> direkte Anrede <i>„Sie sollten...“</i>
Beidnennung – geschlechtsindefinit	<ul style="list-style-type: none"> vollständige Paarform <i>die Studentin oder der Student</i> Formen der Verschriftlichung: <ul style="list-style-type: none"> <i>die Studentin/der Student</i> <i>ein/e Student/in</i> <i>der/die StudentIn</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Funktionsbezeichnungen <i>das Rektorat</i> Vermeidung von Personenbezeichnungen <i>„Wer teilnimmt, kann...“</i> Passiv <i>„Der Antrag ist auszufüllen“</i> Partizip <i>„Herausgegeben von...“</i>

Quelle: Angelehnt an Hellinger 2004, S. 279f.

275-283), dargestellt und auch ihre Wirkung ist belegt. Verschiedene Studien zeigen, dass Frauen von Leser*innen stärker wahrgenommen werden, wenn statt des generischen Maskulinums die in der oben stehenden Abbildung gezeigten Alternativen verwendet werden (vgl. Stahlberg/Sczesny 2001; Heise 2000, S. 7, 10).

Abbildung 1 zeigt, dass nicht nur die jeweiligen Situationen, in denen unterschiedlich auf Personen referiert werden muss, sondern auch die verschiedenen Formen von Personenbezeichnungen im Deutschen eine Vielfalt an Anpassungsmöglichkeiten erfordern. Ist die Personenbezeichnung neutral oder synonym zu einer neutralen Bezeichnung, ist die Lösung, genauso wie bei der Verwendung von Abstraktionen, offensichtlich. Handelt es sich bei einer Personenbezeichnung aber um eine geschlechtsspezifische, so muss zur richtigen Handhabung auch bedacht werden, ob das Geschlecht der bezeichneten Person bekannt ist oder nicht. Ist dies der Fall, muss es durch Sichtbarmachen markiert werden, andernfalls müssen beide Geschlechter genannt werden.

Die Parallelität von Genus und Sexus, die von der feministischen Sprachwissenschaft ja gerade erzielt werden soll, wird durch die Geschlechterforschung, die sich in Deutschland in den 1990er Jahren etablierte, grundlegend infrage gestellt. Das Geschlecht wird hier nicht als biologische Tatsache sondern als soziale Konstruktion verstanden – eine Person ist damit nicht mehr eindeutig männlich oder weiblich und es kann nur noch „von Geschlechtern, von durchaus unterschiedlichen Weiblichkeiten und Männlichkeiten gesprochen werden“ (Mühlen Achs 1998, S. 22). Diese Loslösung von der Zweiteilung der Geschlechter führt auch sprachlich zu

¹ Für andere Möglichkeiten wie die Verwendung des generischen Femininums oder einer allgemeinen Neutrumform hat sich vor allem Luise Pusch (1999) ausgesprochen (vgl. Pusch 1999, S. 13f.; Samel 2000, S. 75), derartige Vorschläge finden sich aber in aktueller Literatur nur noch selten und werden deshalb in dieser Arbeit nicht berücksichtigt.

Problemen, die durch die Vorschläge in Abbildung 1 bei geschlechtsspezifischen Wörtern nicht gelöst werden können, sodass ein Problem entsteht, wenn Neutralisation oder Abstraktion nicht möglich sind. Steffen Kitty Herrmann (2003) hat als Lösung die Verwendung eines Unterstrichs für das Sichtbarmachen von Personen weiterer Geschlechter vorgeschlagen. Die sogenannte Gendergap wurde in einigen, hauptsächlich universitären Leitfäden wie auch dem der Universität zu Köln übernommen und teilweise auch durch ein Sternchen statt eines Unterstrichs markiert (vgl. Gäckle 2013, S. 9; Fischer/Wolf 2009, S. 5). Wie diese Alternative im mündlichen Sprachgebrauch umgesetzt werden soll, dafür gibt es bisher nur eine Idee: Der*Die Redner*in kann einen glottalen Stopp ausführen, also vor der weiblichen Wortendung den Wortfluss kurz unterbrechen (vgl. Gäckle 2013, S. 25).

Dass die Verwendung der oben beschriebenen Möglichkeiten geschlechtergerechter Sprache nicht nur im öffentlichen Dienst verpflichtend ist, sondern auch vom Bildungsministerium für Schulen empfohlen wird, legt nahe, dass auch Lehramtsstudierende lernen müssen, geschlechtersensible Sprache zu gebrauchen. Ob Ihnen diese Sprache an der Universität vorgelebt wird und ob sie sie selbst verwenden müssen ist die zentrale Frage dieser Studie.

2. Methode

Als Datengrundlage dieser Studie dienen 18 Leitfäden aus den bildungswissenschaftlichen Lehrstühlen der Universitäten in Essen, Köln, Paderborn und Siegen, den vier größten Ausbildungsstätten für Lehrer*innen in Nordrhein-Westfalen. Als Daten liegen genauer die Leitfäden von allen Dozent*innen vor, die in einem Modulhandbuch für die Bildungswissenschaften im Bachelor oder im Master in mindestens einem Lehramtsprofil an den vier Universitäten als Modulverantwortliche genannt werden. Es handelt sich konkret um fünf Leitfäden aus Köln (K), drei aus Essen (E), vier aus Siegen (S) und sechs Leitfäden aus Paderborn (P). Sie werden in der Ergebnispräsentation mit einem Großbuchstaben für die Stadt und einer Ziffer bezeichnet.

Die jeweiligen Leitfäden werden von Dozent*innen oder Lehrstühlen herausgegeben, um die Studierenden, die bei ihnen eine Haus- oder Abschlussarbeit verfassen wollen, über die jeweiligen Anforderungen und Konventionen zu informieren. Die Bildungswissenschaften wurden ausgewählt, da sie zum einen das einzige Fach sind, das alle Lehramtsstudierende belegen müssen. Gleichzeitig ist gerade in diesem Fach der Umgang mit Heterogenität und Vielfalt als ein Ausbildungsschwerpunkt festgelegt (vgl. KMK 2004, S. 5). Die Thematisierung von geschlechtersensibler Sprache scheint somit sehr wahrscheinlich.

Für die Analyse der Leitfäden hinsichtlich der Verwendung geschlechtergerechter Sprache werden die vier bereits vorgestellten Alternativen zum generischen Maskulinum bei Personenbezeichnungen herangezogen: *Sichtbarmachung*, *Beidnennung*, *Abstraktion* und *Neutralisation* (vgl. Abb. 1). Bei jeder Personenbezeichnung im Text wird zunächst festgestellt, ob sie auf eine bestimm-

te Person referiert, oder ob es sich um eine unspezifische Referenz handelt. Falls es sich um eine spezifische Referenz handelt, beispielsweise den*die Prüfer*in selbst, wird geprüft, ob die gemeinte Person auch konkret benannt wird und die Methode des *Sichtbarmachens* somit umgesetzt wurde. Bei unspezifischen Personenbezeichnungen kann es sich dann entweder um geschlechtsneutrale oder geschlechtsspezifische handeln. Während geschlechtsneutrale Bezeichnungen als eine Möglichkeit der *Neutralisation* immer gendersensibel sind, werden die geschlechtsspezifischen Bezeichnungen darauf hin untersucht, ob durch *Beidnennung* – die Gendergap mit eingeschlossen – geschlechtersensible Sprache verwendet wird. Die Formen der *Abstraktion*, also beispielsweise der Gebrauch des Passivs, sind in der Bildungssprache weiter verbreitet als in der Alltagssprache und können deshalb für sich allein nicht als Zeichen für einen bewussten Umgang mit geschlechtergerechter Sprache gelten. Ebenso sind auch neutrale Personenbezeichnungen wie beispielsweise ‚das Kind‘ oder ‚die Person‘ Bestandteil des allgemeinen Wortschatzes. Obgleich diese Methoden zu geschlechtersensibler Sprache führen, kann von ihrer Verwendung nicht auf das Bestreben, gleichberechtigt zu schreiben, geschlossen werden. Es markieren deshalb hauptsächlich die Methoden der *Beidnennung* und des *Sichtbarmachens* einen absichtsvollen Umgang mit geschlechtergerechter Sprache.

Alle 18 Leitfäden wurden sowohl hinsichtlich der Verwendung von geschlechtergerechter Sprache bei Personenbezeichnungen als auch daraufhin analysiert, welche Vorgaben sie selbst zu geschlechtergerechter Sprache machen.

3. Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse bezüglich des Gebrauchs geschlechtersensibler Sprache präsentiert. Zentral sind dabei die Fragen, welche Methoden überhaupt genutzt werden, wie häufig das der Fall ist, sowie in welchen Satz- und Textkontexten sie genutzt werden beziehungsweise unberücksichtigt bleiben.

Bei der Verwendung geschlechtergerechter Sprache zeichnet sich insgesamt ein sehr heterogenes Bild ab, das unter anderem schon dadurch entsteht, dass manche Leitfäden nur eine Seite lang sind (vgl. K3, P3), während der längste Leitfaden 48 Seiten umfasst (vgl. E3). In allen Leitfäden sind sowohl Formen der *Neutralisation* und der *Abstraktion* zu finden, als auch Personenbezeichnungen, die entweder im generischen Maskulinum stehen oder einer der beiden Gruppen der *Beidnennung* beziehungsweise des *Sichtbarmachens* zuzuordnen sind.

Zwei der Leitfäden sind durchgängig nicht geschlechtergerecht verfasst, denn alle nicht neutralen Personenbezeichnungen stehen im generischen Maskulinum (vgl. P1, P4). Das Gegenteil ist bei sechs weiteren Leitfäden der Fall: Bei ihnen wurden alle Personenbezeichnungen entweder konkreten Personen zugeordnet, sodass das Geschlecht der Person durch Übereinstimmung mit dem Genus sichtbar wird, oder es sind beide Genus verschriftlicht, wenn es sich um geschlechtsindefinite Personenbezeichnungen handelt (vgl. K3, K4, K5, S4, P3,

P6). In den restlichen zehn Leitfäden sind sowohl das generische Maskulinum als auch geschlechtergerechte Personenbezeichnungen zu finden (vgl. K1, K2, E1, E2, E3, S1, S2, S3, P2, P5). Es handelt sich jedoch bei diesen gemischten Leitfäden nicht um eine homogene Gruppe; während manche Leitfäden fast durchgängig geschlechtersensibel geschrieben sind und Uneinheitlichkeiten nur in bestimmten Fällen auftreten, sind andere Leitfäden bis auf einzelne Wörter durchgängig im generischen Maskulinum verfasst.

Die Methode der *Abstraktion* ist in jedem Leitfaden zu finden. Von den einzelnen Möglichkeiten der *Abstraktion* ist die Verwendung des Passivs besonders häufig – in jedem Leitfaden finden sich Passivkonstruktionen. Auch Formen der *Neutralisation* sind in jedem Leitfaden enthalten. Dabei sind sowohl die Verwendung neutraler Bezeichnungen wie „Grundschullehrkraft“ (K1, S. 4) oder „Lehrende“ (P2, S. 2), wie auch die direkte Anrede des*der Leser*in häufig zu finden. Da ein bewusster Umgang mit geschlechtergerechter Sprache an neutralen Bezeichnungen und abstrakten Satzkonstruktionen, wie bereits beschrieben, nicht erkennbar ist, liegt der Fokus dieser Analyse auf dem Umgang mit geschlechtsspezifischen Personenbezeichnungen und damit auf der Umsetzung des Sichtbarmachens bei bekannten Personen sowie der Möglichkeit beide Geschlechter zu benennen, wenn auf unbekannte Personen referiert wird.

Das Sichtbarmachen des Geschlechts einer Person durch die Anpassung des Genus ist nur dann möglich, wenn diese Person – und ihr Geschlecht – auch bekannt sind. Diese Bekanntheit muss der*die Leser*in aber dem Text auch entnehmen können, um das Sichtbarmachen eines Mannes von der Verwendung des generischen Maskulinums unterscheiden zu können. In keinem der 18 Leitfäden wird das Maskulinum in Zusammenhang mit einer bestimmten Person verwendet. In drei Leitfäden steht an bestimmten Stellen allein die feminine Personenbezeichnung (vgl. E3, S. 1; K1, S. 3, 5; P6, S. 2). Da das generische Femininum in den Leitfäden ansonsten nicht verwendet wird, liegt es nahe, dass hier Frauen sichtbar gemacht werden. In einem Text wird auf die Dekanin verwiesen, bei den anderen beiden Leitfäden handelt es sich bei den weiblichen Personen, auf die sich die Bezeichnungen beziehen, um die eventuellen Betreuerinnen der Haus- und Abschlussarbeiten – also um die Frauen, die die Leitfäden für die Studierenden selbst herausgeben. Da es sich nur um zwei Fälle handelt, ist die Aussagekraft dieser Beobachtung sehr gering. Dass die Sichtbarmachung nur bei Frauen und nur von Frauen verwendet wird, lässt jedoch die Vermutung eines größeren Problembewusstseins für geschlechtergerechte Sprache bei Frauen zu.

Die vierte Möglichkeit, mit Personenbezeichnungen geschlechtergerecht umzugehen, ist die *Beidnennung*. Sie wird verwendet, wenn nicht bekannt ist, welches Geschlecht die bezeichnete Person hat, die Personenbezeichnung aber geschlechtsspezifisch ist. Für den schriftlichen Sprachgebrauch gibt es dazu, wie bereits dargestellt, verschiedene Notationsformen, von denen die Gendergap oder das Gendersternchen auch die Möglichkeit berücksichtigen, dass die bezeichnete Person weder männlich noch weiblich ist. Diese Notationsfor-

men wurden in keinem Leitfaden verwendet, sodass in der Ergebnispräsentation die Methode der *Beidnennung* ihrem Namen entsprechend auch nur die Nennung von Männern und Frauen meint.

Die *Beidnennung* ist in den meisten Leitfäden zu finden, nur in dreien wird sie nicht verwendet (vgl. P1, P4, P6). Das hängt mit den Eigenschaften der deutschen Sprache zusammen: Viele Personenbezeichnungen enthalten geschlechtsspezifische Endsilben, da, wie bereits beschrieben, die feminine Form meist eine Ableitung der maskulinen ist. Ein weiterer Grund ist das untersuchte Format, denn bei den Leitfäden handelt es sich um allgemeine Handlungsanleitungen und die direkt oder indirekt betroffenen Personen sind der*dem Verfasser*in nicht bekannt.

Der Umgang mit solch geschlechtsspezifischen Bezeichnungen ist in den Leitfäden sehr uneinheitlich, in zehn der 18 Leitfäden werden *Beidnennung* und generisches Maskulinum vermischt (vgl. K1, K2, E1, E2, E3, S1, S2, S3, P2, P5), wobei in mehreren dieser Leitfäden das generische Maskulinum nur in Einzelfällen durch die *Beidnennung* ersetzt wird (vgl. E2, S. 10, S2, S. 3, S3, S. 2). In den meisten Fällen kommen jedoch beide Varianten mehrfach vor. In diesen gemischt geschriebenen Leitfäden lassen sich Tendenzen erkennen, wann welche Form verwendet wird. Die Nähe beziehungsweise Distanz des*der Autor*in zur bezeichneten Person scheinen sich auf den Gebrauch geschlechtergerechter Bezeichnungen auszuwirken: Der*die Adressat*in und der*die betreuende Dozent*in wird in vielen Fällen durch *Beidnennung* genannt, während abstrakte Personen wie die Autor*innen, die im Zusammenhang mit Quellenangaben thematisiert werden, häufig im generischen Maskulinum stehen. So kommt es beispielsweise im Leitfaden K2 vor, dass die Argumentationsstruktur „des Autors/der Autorin“ (S. 1) der Hausarbeit klar nachvollziehbar sein soll, während ebendiese Person gebeten wird, Quellenangaben durch „(Autor Jahr, Seite)“ (S. 2) zu markieren. Im gleichen Leitfaden wird auch der Begriff Verfasser*in immer geschlechtergerecht verwendet, wenn es um die*den Studierende*n geht (vgl. ebd., S. 1, 4), während der Begriff mit Bezug auf zitierte Autor*innen in keinem Fall angepasst wurde (vgl. S. 3).

Am Beispiel der beiden Begriffe ‚Dozent*in‘ und ‚Herausgeber*in‘ wird diese Tendenz ebenfalls deutlich. Während der Begriff ‚Dozent*in‘ bei den gemischten Leitfäden in drei von sechs Fällen durchgängig durch *Beidnennung* verwendet wird und in einem Fall beide Formen vorkommen, steht der Begriff ‚Herausgeber*in‘, der in insgesamt neun Leitfäden vorkommt, in sechs Fällen nur in der maskulinen Form. Was hier jedoch neben einer leichten Tendenz ebenfalls deutlich wird, ist, dass die Verwendung der verschiedenen Schreibstile sehr uneinheitlich ist. Teilweise wird das gleiche Wort in einem Leitfaden direkt hintereinander unterschiedlich geschrieben (P2, S. 7): „Ein Aufsatz in einem Sammelband ist ein Beitrag von einem oder mehreren Autor/innen, der zusammen mit Beiträgen weiterer Autoren [...] veröffentlicht wird.“

Ein ähnlich uneinheitliches Bild zeigt sich auch beim Gebrauch von Komposita, deren erster Wortteil geschlechtsspezifisch ist. Hier hält sich die Verwendung

des generischen Maskulinums wie bei „Ratgeberseiten“ (K1, S. 17), „Autorenname“ (S1, S. 7) oder „Lehrerbildung“ (S3, S. 1) in etwa die Waage mit der Verwendung des Binnen-Is wie in „TeilnehmerInnenliste“ (E3, S. 8) oder „AutorInnenname“ (P5, S. 2).

Zusammenfassend zeigt sich somit ein sehr gemischtes Bild in Bezug darauf, ob und welche geschlechtssensiblen Alternativen zum generischen Maskulinum verwendet werden. Insgesamt finden sich aber mit fast 90% in der überwiegenden Mehrheit der Leitfäden geschlechtergerechte Formulierungen, die insgesamt einen bewussten Umgang mit dem Thema geschlechtergerechter Sprache vermuten lassen.

Erwarten die Herausgeber*innen der Leitfäden dieses Sprachbewusstseins auch von den Studierenden? Diese Frage lässt sich insgesamt mit ‚nein‘ beantworten. Direkte Vorgaben zum Gebrauch geschlechtergerechter Sprache gibt es nur in einem der 18 Leitfäden – in Leitfaden E2, der bis auf eine Beidnennung im letzten Satz bei geschlechtsspezifischen Bezeichnungen nur die männliche Form enthält. In diesem Leitfaden werden drei Möglichkeiten genannt: Das Ausschreiben der männlichen und weiblichen Form, die Verwendung neutraler Begriffe sowie das Setzen einer Fußnote, in der vermerkt wird, dass der*die Autor*in „aus Gründen der einfacheren Lesbarkeit ausschließlich die männliche (oder weibliche) Form verwende[t], damit aber selbstverständlich auch die weibliche (bzw. männliche) gemeint ist“ (S. 6). Während die ersten beiden Methoden auch in dieser Studie als Wege zu geschlechtergerechter Sprache herausgearbeitet wurden, ist das bei der Verwendung des generischen Maskulinums beziehungsweise Femininums nicht der Fall. Hier wird ein Vorgehen vorgeschlagen, das im wissenschaftlichen Diskurs zwar durchaus vorgeschlagen wurde (vgl. Pusch 1999, S. 13f.), das heute aber nur selten als angemessene Alternative genannt wird.

Neben diesem einen Leitfaden mit direkten Vorgaben zur Sprache enthalten viele Leitfäden indirekte Vorgaben zur sprachlichen Gestaltung, zum Beispiel anhand der Gestaltung eines Literaturverzeichnisses. Solche Beispiele sind in 15 Leitfäden zu finden. In acht von ihnen werden die Vornamen der Autor*innen abgekürzt (vgl. S4, S3, S2, P4, P1, K5, K1, E2). Ein Sichtbarmachen des Geschlechts und damit geschlechtergerechte Sprache wird hier also von den Herausgeber*innen der Leitfäden eher verhindert als gefördert.

Die Antwort auf die Frage, inwiefern die Leitfäden den Anforderungen geschlechtersensibler Sprache entsprechen, kann nicht allgemein beantwortet werden, da sich die Leitfäden untereinander in diesem Aspekt stark unterscheiden. Festzuhalten ist aber, dass geschlechtergerechte Sprache mit 16 von 18 Leitfäden weitestgehend Einzug in die Leitfäden gehalten hat. Die Frage, ob in diesen Leitfäden zum wissenschaftlichen Arbeiten geschlechtersensible Sprache von den Studierenden gefordert wird, kann im Gegensatz zur ersten Frage recht klar mit ‚nein‘ beantwortet werden. In nur einem Leitfaden finden sich Vorgaben zu geschlechtergerechter Sprache und selbst hier ist eine Möglichkeit, diese Vorgabe zu erfüllen, letztendlich, keine geschlechtergerechte Sprache zu verwenden. Zusätzliche Vorgaben zum Literatur-

verzeichnis, durch die das Sichtbarmachen der Geschlechter verhindert wird, festigen dieses Ergebnis.

4. Fazit

In der vorliegenden Arbeit wurden 18 Leitfäden zum wissenschaftlichen Arbeiten aus vier nordrhein-westfälischen Universitäten daraufhin untersucht, ob in ihnen geschlechtergerechte Sprache verwendet sowie, ob selbige in ihnen gefordert wird. Die Ergebnisse werden nun knapp zusammengefasst und unter Rückbezug auf den in der Einleitung aufgezeigten Kontext eingeordnet.

Es zeigt sich ein gemischtes Bild des geschlechtergerechten Sprachgebrauchs in der universitären Lehramtsausbildung in NRW. Ein Problembewusstsein scheint insgesamt vorhanden zu sein. Die Verwendung geschlechtergerechter Sprache ist weit verbreitet, gleichzeitig wird sie aber häufig nicht konsequent umgesetzt. Dies bezieht sich einerseits darauf, dass die Verwendung geschlechtergerechter Sprache durch die Leitfäden nicht in konkreten Vorgaben an die Studierenden weitergegeben wird. Andererseits zeichnen sich auch die Leitfäden selbst durch eine inkonsequente Verwendung geschlechtersensibler Sprache seitens der Universität aus. Dieses Ergebnis ist in mehrerlei Hinsicht problematisch, sowohl inneruniversitär als auch in Bezug auf den vom Bildungsministerium genannten bewussten Umgang mit Sprache in der Schule. Bedenkt man, dass das Landesgleichstellungsgesetz für den öffentlichen Schriftverkehr, also auch den an Universitäten, seit 1999 die sprachliche Gleichstellung von Männern und Frauen vorgibt, erstaunt der eher durchwachsene Gebrauch in den Leitfäden. Bezieht man zusätzlich mit ein, dass die Leitfäden eigentlich gerade dafür gedacht sind, die Studierenden ebenfalls zu wissenschaftlichem, also gegebenenfalls öffentlichem Schreiben zu befähigen, verstärkt das Ergebnis dieses Ungleichgewichts zwischen Gesetzesvorgabe und -umsetzung weiter.

Welche Bedeutung haben die Ergebnisse für die Schule? Das Bildungsministerium hat zur Beseitigung von Ungleichheiten zwischen Jungen und Mädchen ein Mainstreaming-Konzept entwickelt, in dessen Rahmen geschlechtergerechte Sprache empfohlen wird. Damit hat es der Sprache eine Funktion zuerkannt: Sprache ist nicht nur ein Medium, durch das Gedanken ausgedrückt werden, sondern sie prägt ihrerseits auch die Gedanken. Die gezielte Verwendung von Sprache ist damit auch ein Mittel, um Einstellungen und letztendlich gesellschaftliche Zustände zu verändern. Die Untersuchung der Leitfäden wurde deshalb eingangs auch mit der Frage begründet, ob die Lehrkräfte in ihrer Ausbildung diese geschlechtersensible Sprache lernen, um den Bestrebungen des Bildungsministeriums nachkommen zu können. Die Ergebnisse der Analyse weisen insgesamt nicht auf die Vermittlung eines bewussten Sprachgebrauchs hin, jedenfalls keine gezielte.

Die vielfältige Verwendung geschlechtergerechter Sprachformen einerseits und deren Uneinheitlichkeit sowie das Fehlen von Vorgaben andererseits geben Anstöße für weiterführende Untersuchungen. Gerade das Fehlen der Gendergap könnte von der Praxisseite her untersucht werden: Wie gehen Lehrkräfte mit Kin-

dem um, die sich weder als männlich noch als weiblich verstehen? Welche sprachlichen Handhaben entwickeln sich?

Diese Studie hat nur einen kleinen Ausschnitt des Studienalltags der Lehramtsstudierenden betrachtet. Es konnte jedoch ein signifikanter Eindruck gewonnen werden, in welcher Form die bewusste und kritische Anwendung geschlechtergerechter Sprache in der Lehramtsausbildung in Nordrhein-Westfalen aktuell vernachlässigt wird.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Universität Duisburg-Essen (Kennzeichen E)

- E1: Lehrstuhl für allgemeine Didaktik: Das Verfassen von wissenschaftlichen Haus- und Abschlussarbeiten im Bereich Allgemeine Didaktik/Allgemeine Pädagogik – Ein Leitfaden. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/allgemeine-didaktik/leitfaden_wissarbeiten.pdf (28.09.2016).
- E2: AG Pädagogische Professionsforschung: Leitfaden zur Anfertigung von Abschlussarbeiten. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/biwi/professionsforschung/leitfaden_abschlussarbeiten.pdf (28.09.2016).
- E3: Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik: Einführung in wissenschaftliches Arbeiten. Eine Anleitung für Studierende. <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/berufspaedagogik/arbeitsmaterialien/einfinwarbeiten.pdf> (28.09.2016).

Universität zu Köln (Kennzeichen K)

- K1: Lehrstuhl für allgemeine Didaktik und Pädagogik der Grundschule: Hinweise zur Erstellung einer wissenschaftlichen Abschlussarbeit. <https://www.hf.uni-koeln.de/data/eso34/File/Pruefungen/abschlarb.pdf> (28.09.2016).
- K2: Institut für vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften: Allgemeine Hinweise zum Verfassen von Hausarbeiten und Referatsausarbeitungen – sowie Modulabschlussprüfungen (PO 2015). https://www.hf.uni-koeln.de/data/eso2befk/File/Allgemeine%20Hinweise%20zum%20Verfassen%20von%20Hausarbeiten%20und%20Referatsausarbeitungen_end.pdf (28.09.2016).
- K3: Institut I für Bildungsphilosophie, Anthropologie und Pädagogik der Lebensspanne: HINWEISE ZUM VERFASSEN VON SEMINARARBEITEN. <https://www.hf.uni-koeln.de/data/eso1/File/Merkblatt%20Seminararbeiten.pdf> (28.09.2016).
- K4: Institut für Allgemeine Didaktik und Schulforschung: Anforderungen an wissenschaftliche Abschlussarbeiten. https://www.hf.uni-koeln.de/data/eso3/File/Pruefungen/Mindestanforderungen_Abschlussarbeit.pdf (28.09.2016).
- K5: Herzmann, P. (Institut f. Allg. Didaktik und Schulforschung): STANDARDS FÜR PRÜFUNGEN IM INSTITUT FÜR ALLGEMEINE DIDAKTIK UND SCHULFORSCHUNG. https://www.hf.uni-koeln.de/data/eso33/File/Herzmann/pruefungsdokumente/leitfaden_hausarbeiten_inkl_Videogr_01_2016.pdf (28.09.2016).

Universität Paderborn

- P1: Fakultät für Kulturwissenschaften: Seminarvorgaben. <https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/erziehungswissenschaft/Bildungsmanagement-in-der-Weiterbildung/Seminarvorgaben.pdf> (28.09.2016).
- P2: Institut für Erziehungswissenschaften: Über die formalen Gestaltungskriterien wissenschaftlichen Arbeitens. https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/erziehungswissenschaft/Bildungsmanagement-in-der-Weiterbildung/Wiss_Arbeiten_rev.pdf (28.09.2016).
- P3: AG Schulpädagogik und Geschlechterforschung: Hinweise für die Erstellung von Hausarbeiten. <https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/erziehungswissenschaft/Schulpaedagogik-Geschlechterforschung/Tips-HausarbeitenPDF.pdf> (28.09.2016).
- P4: Department Wirtschaftspädagogik: Hinweise zur Formatierung von Abschlussarbeiten. https://wiwi.uni-paderborn.de/fileadmin/dep5/Studienangebote/Formatierungsvorlage_fuer_Abschlussarbeiten_Feb_2016.pdf (28.09.2016).
- P5: AG Grundschulpädagogik und Frühe Bildung: Leitfaden für wissenschaftliche Hausarbeiten. <https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/erziehungswissenschaft/Grundschulpaedagogik-und-fruehe-Bildung/Dokumente/LeitfadenWissenschaftlichesArbeiten.pdf> (28.09.2016).
- P6: Buhl, H. M.: Informationen zu Abschlussarbeiten. https://kw.uni-paderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/psychologie/Paedagogische_Psychologie_Entwicklungspsychologie/Inf_Abschlussarbeiten_Buhl.pdf (28.09.2016).

Universität Siegen

- S1: Fachkonferenz Pädagogik: Orientierungshilfen für Aufbau und Form schriftlicher Arbeiten im Studium. www.bildung.uni-siegen.de/mitarbeiter/trautmann/pruefungen/orientierungshilfen_aufbau_und_form_schriftlicher_arbeiten.pdf (28.09.2016).
- S2: Trautmann, M.: Allgemeine Standards. www.bildung.uni-siegen.de/mitarbeiter/trautmann/pruefungen/hinweise_zu_wissenschaftlichen_hausarbeiten.pdf (28.09.2016).
- S3: Trautmann, M.: Allgemeine Hinweise und Formales. www.bildung.uni-siegen.de/mitarbeiter/trautmann/pruefungen/hinweise_esl_ba_maarbeiten.pdf (28.09.2016).
- S4: Professur für Entwicklungswissenschaft und Förderpädagogik (Inklusion): Richtlinien zur Manuskripterstellung. http://www.bildung.uni-siegen.de/mitarbeiter/kissgen/studentisches/files/14_07_09_richtlinien_zur_manuskriptgestaltung.pdf (28.09.2016).

Sekundärliteratur

- Fischer, B./Wolf, M. (2009): Leitfaden zum geschlechtergerechten Sprachgebrauch. Zur Verwendung in Lehrveranstaltungen und in wissenschaftlichen Arbeiten. https://transvienna.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/fak_translationswissenschaft/Diplomarbeitenanleitung/Geschlechtergerechtes_Formulieren_FischerWolf.pdf (15.09.2016).
- Gäckle, A. (2013): ÜberzeugENDERe Sprache. Leitfaden für eine geschlechterensible und inklusive Sprache. www.gb.uni-koeln.de/e2106/e2113/e16894/GenderLeitfaden-4.Auflage_ger.pdf (15.09.2016).
- Gesetz zur Gleichstellung von Frauen und Männern für das Land Nordrhein-Westfalen und zur Änderung anderer Gesetze. Vom 9. November 1999. (zitiert mit: LGG NRW) https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_text_anzeigen?v_id=220071121100436242 (28.09.2016).
- Grundgesetz für die Bundesrepublik. www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/gg/gesamt.pdf (28.09.2016).
- Hellinger, M. (2004): Vorschläge zur sprachlichen Gleichbehandlung von Frauen und Männern. Empfehlungen für einen geschlechtergerechten Sprachgebrauch im Deutschen. In: Eichhoff-Cyrus, K. (Hg.): Adam, Eva und die Sprache. Beiträge zur Geschlechterforschung. Mannheim, S. 275-291.
- Herrmann, S. K. (2003): Performing the Gap – Queere Gestalten und geschlechtliche Aneignung. In: Arranca! 28, S. 22-26. <http://arranca.org/ausgabe/28/performing-the-gap> (15.09.2016).
- Klann-Delius, G. (2005): Sprache und Geschlecht. Stuttgart.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2015): Gleichberechtigung praktisch lehren – lernen – leben. Impulse für die Koedukation an Schulen und für ein Konzept zur Förderung der Gleichberechtigung (Gender Mainstreaming). (zitiert mit MSW NRW) https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Grundlagen/Gender-Mainstreaming/Gender_Mainstream-Konzept_Merkblatt_2015.pdf (15.09.2016).
- Mühlen Achs, G. (1998): Geschlecht bewußt gemacht. Körpersprachliche Inszenierungen – Ein Bilder und Arbeitsbuch. München.
- Pusch, L. (1999): Die Frau ist nicht der Rede wert. Frankfurt am Main.
- Samel, I. (2000): Einführung in die feministische Sprachwissenschaft. Berlin.
- Schiewe, J. (1998): Die Macht der Sprache. Eine Geschichte der Sprachkritik von der Antike bis zur Gegenwart. München.
- Schoenthal, G. (1989): Personenbezeichnungen im Deutschen als Gegenstand feministischer Sprachkritik. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik. Deutsche Sprache in Gegenwart und Geschichte, S. 296-314.
- Stahlberg, D./Sczesny, S. (2001): Effekte des generischen Maskulinums und alternativer Sprachformen auf den gedanklichen Einbezug von Frauen. In: Psychologische Rundschau, 52 (3), S. 131-140.
- Trömel-Plötz, S. et al. (1981): Richtlinien zur Vermeidung sexistischen Sprachgebrauchs. In: Linguistische Berichte, 69, S. 15-21.

- Dr. Hilke Engfer, Wiss. Mitarbeiterin, Mercator-Institut für Sprachförderung und Zweitsprache, Universität zu Köln, E-Mail: hilke.engfer@mercator.uni-koeln.de
- Pola Heider, M.A. Lehramt an Haupt-, Real- und Gesamtschulen, Studentin im Master Empirische Bildungsforschung, RWTH Aachen, E-Mail: pola.heider@gmx.de

Alexander Dilger



Herausforderungen der Flüchtlingskrise für Hochschulen

Flight and migration are old and global phenomena. However, in 2015 the number of refugees to Europe and especially Germany increased highly while the German chancellor suspended the till then prevailing European and German rules. This challenges enormously the whole society, also and notably universities, which get new tasks in research and teaching. Ideally, they get new resources and positions for these new tasks with no strings attached. Otherwise universities have to accomplish this as well as internal adaptations with their own means.

Flucht und Migration sind alte und weltweite Phänomene. 2015 hat jedoch die Zahl der Flüchtlinge nach Europa und insbesondere Deutschland stark zugenommen, während die deutsche Bundeskanzlerin die bis dahin geltenden europäischen und deutschen Regeln außer Kraft setzte. Dies stellt die gesamte Gesellschaft vor enorme Herausforderungen, auch und gerade die Hochschulen, für die sich neuer Forschungs- und Lehrbedarf ergibt. Idealerweise werden dafür ergebnisoffen zusätzliche Mittel und Stellen bereitgestellt. Ansonsten müssen die Hochschulen das sowie interne Anpassungen mit Bordmitteln bewältigen.

1. Flüchtlingskrise

Die sogenannte Flüchtlingskrise erreichte im September 2015 ihren Höhepunkt, als die deutsche Bundeskanzlerin Angela Merkel Zehntausende Flüchtlinge, die nicht in Ungarn bleiben wollten, direkt nach Deutschland einlud. Auch wenn es vielleicht nicht so gemeint war, wurde es als Einladung an alle Flüchtlinge dieser Welt nach Deutschland verstanden. Anfangs wurden die Ankommenden an deutschen Bahnhöfen beklatscht und die Kanzlerin machte Selfies mit einigen von ihnen, was ebenfalls in alle Welt verbreitet wurde. Insgesamt kamen über eine Millionen Menschen 2015 nach Deutschland. Häufig wurde nicht einmal die Identität der Betroffenen festgestellt, geschweige denn ihr Flüchtlingsstatus. Neben politisch Verfolgten und Bürgerkriegsflüchtlingen kamen auch Migranten aus rein wirtschaftlichen Gründen sowie Kriminelle bis hin zu Terroristen. Die bis dahin bestehenden rechtlichen Regelungen, insbesondere die europäische Dublin-III-Verordnung und Artikel 16a Grundgesetz mit zugehörigen Gesetzen wie dem Aufenthaltsgesetz, wurden faktisch außer Kraft gesetzt (vgl. Depenheuer/Gra-

benwarter 2016), weil nicht mehr der erste erreichte EU-Staat für Flüchtlinge zuständig blieb, sondern Deutschland eine Sogwirkung entfaltete. Diese ließ erst 2016 nach, als die sogenannte Balkanroute durch die Transitländer gegen den erklärten Willen der deutschen Bundesregierung geschlossen wurde. Außerdem wurde ein fragiles Abkommen mit der Türkei geschlossen, die für finanzielle Zahlungen und andere Vorteile diese Personen am Verlassen des Landes hindert oder danach zurücknimmt.

Unabhängig davon, wie sich die Situation weiter entwickelt und wie viele Flüchtlinge und Migranten noch nach Europa und Deutschland kommen werden, ist bereits jetzt eine siebenstellige Zahl an Menschen da. Selbst wenn ein Teil von sich aus wieder geht und andere vielleicht abgeschoben werden, wird es umgekehrt auch Familiennachzug und auf jeden Fall weitere Flüchtlinge geben. Dies stellt nicht nur Politik und Gesellschaft allgemein vor große Herausforderungen, sondern auch Wissenschaft und Hochschulen. In diesem Beitrag soll das ohne Anspruch auf Vollständigkeit für die Bereiche Forschung (2. Kapitel), Lehre (3. Kapitel) und das Innenleben der Hochschulen (4. Kapitel) dargestellt werden. Der Beitrag schließt mit einem kurzen Fazit und Ausblick (5. Kapitel).

2. Forschung zu Flüchtlingen und Migration

Die jüngste Flüchtlingskrise macht die bereits bestehende Forschung zu Flüchtlingen und Migranten besonders aktuell und wichtig. Im Folgenden werden wichtige Forschungsfragen exemplarisch aus den Wirtschaftswissenschaften angeführt, während es auch viele rechts- und geschichtswissenschaftliche, politologische, soziologische, ethnologische, geographische, sprachwissenschaftliche, pädagogische, ethische, psychologische und

selbst medizinische Fragestellungen gibt. Ziel dieses Beitrags ist es nicht, den gegenwärtigen Forschungsstand darzustellen (für einen populärwissenschaftlichen Überblick zur Flüchtlingskrise siehe Jäggi 2016 oder auch Luft 2016). Zu vielen der Fragen gibt es bereits Teilantworten, die jedoch oft auf älteren Daten oder auch anderen Gegebenheiten z.B. in den USA beruhen und für die gegenwärtige Situation angepasst werden müssten (siehe z.B. Constant/Zimmermann 2013). Außerdem darf bei aller notwendigen Spezialisierung der Gesamtzusammenhang nicht vergessen werden. Nach den inhaltlichen Einzelfragen wird deshalb diskutiert, wie Hochschulen und Wissenschaftspolitik zu einer systematischen Erforschung der wichtigsten Fragen rund um die Flüchtlingskrise und Migration beitragen können, während die konkrete Forschung stets von einzelnen Wissenschaftlern und wissenschaftlichen Teams geleistet wird.

Volkswirtschaftlich stellen sich zahlreiche Fragen, etwa nach den wirtschaftlichen Hintergründen von vordergründig politischen und militärischen Fluchtursachen. Für Arbeitsmigranten stehen wirtschaftliche Gründe direkt im Vordergrund. Doch nicht alle Menschen verlassen bei einem starken Gehaltsgefälle ihre Heimat. Insbesondere die absolut Ärmsten können sich das häufig nicht leisten oder wissen nicht einmal von den Möglichkeiten zur Auswanderung. Das führt zu der Frage, ob sich durch Entwicklungshilfe tatsächlich Migrationsursachen beseitigen lassen oder wirtschaftliche Entwicklung und Bildung nicht anfangs die Migration verstärken, solange sich die Lebensverhältnisse nicht stark angeglichen haben. Bei völlig freier Migration, die kein Staat zulässt, könnte dies auch durch Angleichung nach unten geschehen.

Es ist ebenfalls genauer zu untersuchen, welche wirtschaftlichen Folgen Flucht und Migration sowohl für die Herkunfts- als auch die Zielländer haben. Faktormobilität sollte eigentlich effizient sein, doch es kann neben Gewinnern, im Erwartungswert insbesondere den Migrationen selbst, die sonst nicht auswandern würden, auch Verlierer in den Herkunfts- und Zielländern geben. Wie lassen sich die Verlierer gegebenenfalls kompensieren und die Akzeptanz für insgesamt vorteilhafte Zuwanderung steigern? Es ist auch nicht jeder Migrant ein Gewinn, sondern entscheidend ist die Differenzierung nach Human- und Sozialkapital sowie der Arbeits- und Integrationsbereitschaft. Wirtschaftlich wie sozial ist deshalb auch wichtig, wie sich die Arbeitsproduktivität steigern und die Integration verbessern lassen, insbesondere für Menschen, die ohnehin schon im Land sind und bleiben.

Mit welchen Anreizen lassen sich hier erwünschte Migranten anlocken und weniger erwünschte Personen auf humane Weise vom Kommen abhalten oder zur Rückkehr bewegen? Wie lässt sich mit begrenzten Hilfsbudgets möglichst vielen Menschen am besten helfen? Das dürfte in den meisten Fällen heimatnah effizienter möglich sein als in Europa. Schließlich gibt es auch betriebswirtschaftliche Fragen, z.B. wie die betriebliche Integration von Migranten und Flüchtlingen ins Arbeitsleben am besten gelingt und wie sich deren tatsächliche Qualifikationen bestimmen lassen.

Jeder einzelne Wissenschaftler kann solche Fragen untersuchen. Doch die Anreize dafür sind nicht unbedingt groß, insbesondere wenn es um spezifisch deutsche und europäische Probleme geht, während die am meisten zitierten wissenschaftlichen Zeitschriften amerikanisch sind und lieber Studien über die USA und deren Probleme publizieren. Deshalb wäre eine gezielte Programmförderung zur Erforschung der hiesigen Flüchtlingskrise und Möglichkeiten ihrer Bewältigung zu begrüßen (allgemein zur Förderung von Wissenschaft zu nationalen und europäischen Fragen siehe Dilger 2012).

Eine Institutionalisierung über neue Lehrstühle und Forschungsinstitute nur zu dieser Thematik ist hingegen nicht zu empfehlen, da die jetzt akute Krise hoffentlich in ein paar Jahren vorbei ist. Auch wenn die grundlegenden Probleme langfristig bestehen und neue Flüchtlingswellen auftreten, wird sich die konkrete Erscheinungsform verändern. Migration und Integration bleiben allerdings dauerhafte Themen, die langfristig erforscht werden sollten. Neben der Bereitstellung von Mitteln für diesen Themenkreis sollten auch Forschungslücken identifiziert und gezielt angegangen werden. Dafür bietet sich Auftragsforschung an, die aber ebenfalls ergebnisoffen zu erfolgen hat. Wenn die erwünschten Ergebnisse bereits vorher feststehen und z.B. nur der Regierungskurs unterstützt werden soll, handelt es sich nicht um ernsthafte Wissenschaft, sondern PR. Die Autonomie der Hochschulen und die Freiheit der Forschung und Lehre können dagegen schützen. Ebenso sollten Wissenschaftsorganisationen wie die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) einbezogen werden, während unmittelbar mit Bundesmitteln bezahlte Forschungsinstitute zu abhängig sein dürften.

3. Herausforderungen für die Lehre

In der Hochschullehre geht es u.a. darum, die Methoden und Ergebnisse der Forschung zu vermitteln. Hinsichtlich Flüchtlingen und Migranten dürften jedoch zwei andere Aspekte noch wichtiger sein. Erstens sind an den Hochschulen Akademiker aus- und weiterzubilden, die sich in ihren Berufen außerhalb der Hochschule direkt mit Flüchtlingen und Migranten oder übergreifend mit der Flüchtlingskrise und Integrationsproblemen befassen (werden). Zweitens kommt ein Teil der Flüchtlinge und Migranten sowie von ihren Kindern selbst an die Hochschulen, um dort zu studieren oder sogar zu arbeiten. Beide Aspekte können sich außerdem überlappen, wenn Flüchtlinge, Migranten oder deren Kinder an Hochschulen studieren, um dann anderen Flüchtlingen und Migranten zu helfen.

Um Akademiker für die Arbeit mit Flüchtlingen und Migranten oder übergeordnete Flüchtlings- und Migrationsprobleme zu qualifizieren, muss zuerst der Bedarf in qualitativer und quantitativer Hinsicht erfasst werden, also wie viele Personen welche Art von spezifischer Hilfe benötigen, während momentan noch nicht einmal sicher bekannt ist, wie viele Flüchtlinge seit Sommer 2015 überhaupt nach Deutschland gekommen sind. Der größte Bedarf besteht vermutlich im Lehramtsbereich. Dabei sollten die angehenden Lehrer nicht rein abstrakt über die Flüchtlingskrise philosophieren, sondern prak-

tisch anwendbare Kompetenzen erwerben. Was am besten funktioniert, ist selbst wieder empirisch zu untersuchen. So könnten zusätzliche Sprachkenntnisse der Lehrer nützlich sein, solange die Schulklassen nicht zu heterogen zusammengesetzt sind. Auch in anderen Studiengängen ist zuerst zu erheben, welche zusätzlichen Kenntnisse benötigt werden und wie sich diese am besten vermitteln lassen.

Angesichts der akuten Krise kann jedoch nicht Jahre abgewartet werden, bis neue Forschungserkenntnisse vorliegen, sondern ist der gegenwärtige Forschungsstand zu erfassen und sollten auch Praktiker befragt werden, wo sie momentan den größten Bedarf sehen oder auch selbst Weiterbildung wünschen. Schließlich ist es eine politische Entscheidung, ob z.B. islamischer Religionsunterricht oder doch lieber theologisch neutrale Religionskunde flächendeckend an öffentlichen Schulen eingeführt werden soll, um islamistische Indoktrination zu verhindern oder dieser zumindest etwas entgegenzusetzen. Der Lehrbedarf ist dann allein in diesem Bereich riesig und kann ohne viele neue zusätzliche Stellen unmöglich bewältigt werden.

Wenn Flüchtlinge und Migranten studieren wollen, stellen sich zuerst Anerkennungsfragen hinsichtlich vorhandener Qualifikationen. Wenn sie bereits Akademiker auf dem deutschen Niveau sind, ist das bei entsprechenden Nachweisen anzuerkennen, wobei sich in vielen Berufen die zusätzliche Frage nach deutschen Sprachkenntnissen stellt. Rein formale Bescheinigungen über einen ausländischen Hochschulabschluss reichen jedoch nicht aus, weil das Verständnis von einem Hochschulstudium häufig ein anderes ist und z.B. hiesige Ausbildungsberufe in anderen Ländern an Hochschulen gelehrt werden. Wenn substantielle Nachweise fehlen oder nicht hinreichend klar sind, sollten Anerkennungsprüfungen angeboten werden (für ein entsprechendes Vorgehen außerhalb der Hochschulen siehe Paulsen et al. 2016), die nur bestehen kann, wer tatsächlich schon adäquat studiert hat. Wenn noch kein vollwertiges Studium abgeschlossen wurde, lässt sich möglicherweise ein Teil des hiesigen Studiums anerkennen oder zumindest der Hochschulzugang, wobei jeweils entsprechend zu verfahren ist. Für angehende Studierende sind hinreichend viele Deutsch- und gegebenenfalls auch Englischkurse anzubieten. Ein komplettes Studium in einer anderen Sprache sollte eher nicht in Deutschland angeboten werden, sondern dafür bietet sich ein Studienaustausch z.B. mit französischsprachigen Ländern an. Sollte es zu einer europaweiten Verteilung von Flüchtlingen kommen, sind dabei auch die bereits vorhandenen Sprachkenntnisse zu berücksichtigen.

4. Hochschulinterne Auswirkungen

Neue Forschungsschwerpunkte, Lehrinhalte und Gruppen von Studierenden bedingen Veränderungen in den Universitäten. Noch stärker gilt das für Änderungen in der Struktur der Mitarbeiter (für Professoren aus anderen Ländern siehe Weichert/Neusel/Engel 2015). Wenn es zusätzliche Gelder für die Hochschulen angesichts der Flüchtlingskrise geben sollte, können zusätzliche Mitarbeiter eingestellt werden. Zugleich wird es Schwer-

punktverlagerungen bei den schon vorhandenen Wissenschaftlern geben. Forschung und Lehre zu dem Themenbereich werden finanziell attraktiver, während andere Themenbereiche zumindest relativ weniger attraktiv werden. Das verstärkt sich, wenn es von Bund und Ländern oder auch der EU gar keine zusätzlichen Gelder und Stellen gibt, sondern nur eine Umschichtung stattfindet. Notfalls müssten die Hochschulen von sich aus ihre aktuellen Prioritäten neu gewichten, wenn von staatlicher Seite keine zusätzlichen Mittel kommen oder sogar wegen der Flüchtlingskrise die Mittel für Forschung und Lehre insgesamt gekürzt würden, was eine sehr kurzsichtige Reaktion wäre.

Unabhängig davon, ob zusätzliche Mittel bereitgestellt werden oder eine Umschichtung auf staatlicher Ebene oder in den Hochschulen stattfindet, sollte die Anschlussfähigkeit an die bisherige Forschung und Lehre gewahrt werden. Es sind die schon vorhandenen Wissenschaftler, die bereits erfolgende Forschung und Lehre in diesem Bereich ausbauen oder aus benachbarten Bereichen übertragen sollten. Neue Wissenschaftler benötigen Jahre der Spezialisierung, nach denen vielleicht ein ganz anderer Bedarf besteht, weshalb ihre Bildung auf einem breiten, in einer dauerhaft wichtigen Disziplin verankerten Fundament erfolgen sollte. Gute Wirtschaftswissenschaftler werden z.B. immer gebraucht und können neben den im 2. Kapitel skizzierten Fragen auch andere erforschen und dazu lehren. Interdisziplinäre Zusammenarbeit ist hier natürlich besonders wichtig, doch die Begründung einer neuen Querschnittsdisziplin ist zumindest kurzfristig nicht zu empfehlen.

Die Integration von Menschen aus fremden Kulturkreisen ist nicht nur eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, sondern auch eine Herausforderung für die Hochschulen. Diese sind darauf jedoch besser vorbereitet als viele andere Institutionen. So hatten Hochschulen schon immer eine internationale Ausrichtung mit einem regen Austausch von Wissenschaftlern und Studierenden. Diese sind auch eine Positivauswahl aus der allgemeinen Bevölkerung und haben bei allen Unterschieden auch viele Gemeinsamkeiten und gemeinsame Interessen. Trotzdem sind Anstrengungen nötig, diese Integration noch zu verbessern und z.B. grundsätzlich studierfähige Flüchtlinge und Migranten zu identifizieren. Die Vermittlung hinreichender deutscher oder englischer Sprachkenntnisse hat dabei die größte Bedeutung. Zusätzliche Mittel dafür sind hilfreich, Quoten für entsprechende Studierende und Mitarbeiter wären hingegen kontraproduktiv.

Schließlich kommen auch ganz alltägliche Integrationsfragen auf die Hochschulen zu. Wie hält man es z.B. mit der Verschleierung? Schon rein rechtlich wird man Studentinnen Kopftücher nicht verbieten können. Gilt das aber auch für Dozentinnen oder die Vollverschleierung mit Burka bzw. Niqab? Wenn männliche Studenten keine weiblichen Autoritätspersonen anerkennen, wird man ihnen das nicht durchgehen lassen können. Ebenso muss es möglich sein, alle Themen und Positionen akademisch und zivilisiert zu diskutieren ohne Rücksicht auf religiöse Tabus oder politische Korrektheit. Hochschulleitungen und Politik müssen die Wissenschaftler darin unterstützen, statt sie mit konkreten Problemen und

Konflikten allein zu lassen oder ihnen gar noch in den Rücken zu fallen. Schlimmstenfalls müssen in- wie ausländische Hochschulangehörige und -einrichtungen mit Sicherheitsdiensten und der Polizei gegen Angriffe von innen oder auch außen geschützt werden.

5. Fazit und Ausblick

Die akute Flüchtlingskrise und Massenzuwanderung stellen nicht nur die gesamte Gesellschaft vor große Herausforderungen, sondern auch die Hochschulen, die in Forschung, Lehre einschließlich Weiterbildung und intern darauf reagieren müssen. Dabei müssen und sollten sich nicht alle Hochschulen gleich verhalten, sondern sind auch hier Spezialisierung und Arbeitsteilung möglich. Idealerweise stellen die Bundesregierung, die in kürzester Zeit eine sehr große Zahl an Menschen in Abweichung von den bisherigen nationalen und europäischen Regelungen überhaupt erst ins Land gelassen hat, und die Landesregierungen dafür zusätzliche Mittel und Stellen zur Verfügung. Die Hochschulen können dann auf die zusätzlichen Anreize reagieren, bleiben dabei jedoch ihrem wissenschaftlichen Anspruch verpflichtet. Denn reine PR ist keine Wissenschaft und wer nicht studierfähig ist, sollte auch nicht studieren oder gar einen Abschluss erhalten, selbst wenn dies finanziell belohnt würde.

Gibt es hingegen gar keine zusätzlichen Mittel vom Staat, müssen die Hochschulen und Wissenschaftler trotzdem reagieren. Wichtige Fragen sind in jedem Fall zu erforschen, wenn auch nicht jeder dasselbe erforschen sollte. Ebenso sind veränderte Anforderungen in der beruflichen Praxis von Akademikern in der wissenschaftlichen Lehre aufzugreifen. Schließlich kommen Flüchtlinge und Migranten an die Hochschulen, um dort zu studieren und zu arbeiten, was zusätzliche Anstrengungen erfordert, aber auch Chancen eröffnet.

Literaturverzeichnis

- Constant, A. F./Zimmermann, K. F. (eds.) (2013):* International Handbook on the Economics of Migration. Cheltenham (UK) and Northampton (MA): Edward Elgar.
- Deppenheuer, O./Grabenwarter, C. (Hg.) (2016):* Der Staat in der Flüchtlingskrise: Zwischen gutem Willen und geltendem Recht. Schönburger Schriften zu Recht und Staat, Band 5. Paderborn.
- Dilger, A. (2012):* Förderung von Wissenschaft zu nationalen und europäischen Fragen. Diskussionspapier des Instituts für Organisationsökonomik 5/2012. Münster.
- Jäggi, C. J. (2016):* Migration und Flucht: Wirtschaftliche Aspekte – regionale Hot Spots – Dynamiken – Lösungsansätze. Wiesbaden.
- Luft, S. (2016):* Die Flüchtlingskrise: Ursachen, Konflikte, Folgen. München.
- Paulsen, H./Kortsch, T./Kauffeld, S./Naegele, L./Mobach, I./Neumann, B. (2016):* Anerkennung der beruflichen Kompetenzen von Flüchtlingen: Ein Beitrag zur Integration. In: Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationsforschung (GIO), 47 (3), S. 243-254.
- Weichert, D./Neusel, A./Engel, O. (2015):* Differenzierung an der Hochschule durch Internationale ProfessorInnen. In: Banscherus, U./Engel, O./Mindt, A./Spexard, A./Wolter, A. (Hg.): Differenzierung im Hochschulsystem: Nationale und internationale Entwicklungen und Herausforderungen. Münster, S. 221-242.

■ **Dr. Alexander Dilger**, Prof. am Institut für Organisationsökonomik, Westfälische Wilhelms-Universität Münster,
E-Mail: alexander.dilger@uni-muenster.de

Das Tutorenhandbuch in 8. Auflage!

Helen Knauf

Tutorenhandbuch. Einführung in die Tutorenarbeit

Das Tutorenhandbuch bietet eine grundlegende Einführung in die Tutorenarbeit, enthält umfangreiche Materialien und kann als Ideenschatz für die Gestaltung von Tutorien und Workshops zur Tutorenqualifizierung dienen. Einzelne Veranstaltungskonzepte laden zur Nachahmung ein; Erfahrungsberichte aus der Tutorenarbeit zeigen, wie Tutorien an Hochschulen etabliert werden können.

Das Handbuch gibt in übersichtlicher Form Antworten u.a. zu den Fragen:

- Was ist Tutorenarbeit?
- Wie kann erfolgreiche Tutorenarbeit geleistet werden?
- Welche Methoden finden Anwendung?

Für jeden, der sich mit Tutorenarbeit beschäftigt, ist dieses Buch ein unentbehrliches Arbeitsmittel.

ISBN 978-3-937026-34-3, Bielefeld 2016, 8. Auflage, 159 Seiten, 23,80 Euro zzgl. Versand

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).

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

Diversity-Konferenz 2017

Zweitägige Fachkonferenz der Charta der Vielfalt in Kooperation mit dem Tagesspiegel



Die führende Expertenkonferenz für Vielfalt in der Arbeitswelt am 16./17. November 2017

Diversity in Gefahr? Wie wir Vielfalt sichern und entwickeln können.

Ein Fachpublikum aus Wirtschaft, Wissenschaft und Gesellschaft diskutiert unter anderem zu den Themen Digitalisierung, Industrie 4.0, Interkulturalität, Religion, Populismus – und wie sich der aktuelle gesellschaftliche Diskurs auf Fragen des Diversity Managements auswirkt.

Diskutieren Sie gemeinsam mit den Expertinnen und Experten, welche Chancen und Herausforderungen der digitale Wandel für die Arbeitswelt mit sich bringt, welche Führungskultur in Zukunft notwendig sein wird und lernen Sie die neuesten Diversity-Trainingsmethoden kennen.

Die praktischen Erfahrungen von Unternehmen und Organisationen stehen im Mittelpunkt. In Keynotes, Workshops und Panels werden alle Dimensionen des Diversity Managements diskutiert.

Die Diversity-Konferenz wird gemeinsam vom Verlag Der Tagesspiegel und der Charta der Vielfalt seit 2012 veranstaltet. Die Konferenz hat sich als unabhängige Plattform für Austausch und Innovation etabliert. In jedem Jahr werden über 300 Akteur*innen aus Wirtschaft, Politik und Wissenschaft erwartet.

Kontakt:

Nina Kühnel
Leitung Projektmanagement
diversity@tagesspiegel.de

Verlag Der Tagesspiegel GmbH
Politik und Konzepte
Askanischer Platz 3
10963 Berlin

Quelle:

<https://www.diversity-konferenz.de/>

Der UVW im Netz:

Besuchen Sie uns auf unserer neugestalteten Website www.universitaetsverlagwebler.de, um immer über Neuerscheinungen, aktuelle Zeitschriftenausgaben und Rabatt-Aktionen informiert zu bleiben.



Der UVW bei Facebook: www.facebook.com/universitaetsverlag.webler

Das BMBF informiert: Mobilität von Studierenden und Wissenschaftlern steigt weltweit Erstmals über 355.000 ausländische Studierende an deutschen Hochschulen

Bundesministerin Johanna Wanka stellt gemeinsam mit Monika Jungbauer-Gans (wissenschaftliche Geschäftsführerin des DZHW) sowie Joybrato Mukherjee (Vizepräsident des DAAD) die Ergebnisse der Studie 'Wissenschaft weltoffen 2017' vor.

2017 sind an deutschen Hochschulen zum ersten Mal mehr als 355.000 ausländische Studierende eingeschrieben. Damit wird die von Hochschulen und Politik für 2020 gesteckte Zielmarke von 350.000 schon jetzt übertroffen. Insgesamt hat sich die Zahl der ausländischen Studierenden in Deutschland damit in den letzten zehn Jahren um 37 Prozent erhöht.

Nach vorläufigen Angaben des Statistischen Bundesamtes hat sich die Zahl der ausländischen Studierenden in Deutschland von 340.000 im Jahr 2016 auf derzeit 357.800 erhöht. Deutschland zählt weltweit nach den USA, Großbritannien, Australien und Frankreich zu den beliebtesten Zielländern für internationale Studierende. Die größte Gruppe der ausländischen Studierenden stammt aus China (13 Prozent), gefolgt von Studierenden aus Indien (6 Prozent) und Russland (5 Prozent).

Insgesamt steigt die Zahl der international mobilen Studierenden weltweit und damit der Wettbewerb um die besten Talente. 2014 waren rund 4,3 Millionen Studierende außerhalb ihres Heimatlandes eingeschrieben. Das sind rund 300.000 Studierende mehr als noch im Vorjahr. Deutschland zeichnet sich im Unterschied zu vielen anderen Ländern durch eine ausgeglichene Mobilitätsbilanz aus. Sowohl als Gast- wie auch als Herkunftsländer ist es für den internationalen Austausch von Studierenden und Wissenschaftlern von großer Bedeutung.

„Das deutsche Wissenschafts- und Hochschulsystem ist global aufgestellt, global vernetzt und im besten Sinne weltoffen. Die Attraktivität des Studien- und Forschungsstandortes Deutschland zieht nicht nur zahlreiche ausländische Studierende und Forschende an, für viele deutsche Studierende und Forschende ist es mittlerweile selbstverständlich geworden, im Ausland zu studieren und zu forschen. Das ist ein großartiger Erfolg unsere Internationalisierungsbestrebungen und spricht für die Qualität und Attraktivität unseres Wissenschafts- und unserer Mobilitätsangebote“ betont Bundesbildungsministerin Johanna Wanka.

2015 waren fast 140.000 deutsche Studierende an Hochschulen im Ausland eingeschrieben, um dort einen Abschluss zu erwerben. Zu den beliebtesten Gastländern zählen Österreich, die Niederlande, Großbritannien und die Schweiz. Beliebte Zielländer für temporäre studienbezogene Auslandsaufenthalte sind nach wie vor Großbritannien, die USA, Frankreich und Spanien. Derzeit verbringen mehr als ein Drittel aller Studierenden einen Teil ihres Studiums im Ausland. Die Bundesregierung

und der DAAD verfolgen das Ziel, den Anteil bis 2020 auf 50 Prozent zu erhöhen.

„Unsere Welt rückt immer mehr zusammen. Deshalb brauchen wir qualifizierte Nachwuchskräfte, die in internationalen Dimensionen denken können und weltweit vernetzt sind. Die Vorteile eines Auslandsstudiums liegen klar auf der Hand: Gute Jobperspektiven, verbesserte Fremdsprachenkenntnisse, Fachwissen in internationalen Zusammenhängen, interkulturelle Kompetenz, Gewinn an Selbständigkeit, Freundschaften auf der ganzen Welt, neue Sichtweisen auf das Gast- und Heimatland und nicht zuletzt auf sich selbst“, erläutert Margret Wintermantel, Präsidentin des DAAD.

2015 waren circa 43.000 ausländische Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler an deutschen Hochschulen angestellt, unter ihnen rund 3.100 Professorinnen und Professoren. Die Zahl der ausländischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler hat sich damit in den letzten 10 Jahren um 74 Prozent erhöht.

„Die größte Gruppe stellen mit über einem Drittel Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus Westeuropa, gefolgt von der Region Asien/Pazifik mit 17 Prozent und Mittel/Osteuropa mit 15 Prozent. Die wichtigsten Herkunftsländer sind Italien, China, Österreich und die USA“, erläutert Monika Jungbauer-Gans, wissenschaftliche Geschäftsführerin des DZHW. An außeruniversitären Forschungseinrichtungen waren in 2014 knapp 9.000 ausländische Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler angestellt. Fast zwei Drittel dieser Gruppe stammen aus Europa. Etwa 24 Prozent kommen aus Asien.

Das diesjährige Schwerpunktkapitel der Publikation Wissenschaft weltoffen beschäftigt sich mit dem Ostseeraum als Wissenschaftsregion. Die Anrainerstaaten der Ostsee haben sich zu einer dynamischen Wirtschaftsregion entwickelt, deren regionale Integration eng an die Entwicklung von Forschung und Wissenschaft gekoppelt ist. Deutschland kommt dabei sowohl für den Austausch von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern als auch von Studierenden in dieser Region eine Schlüsselstellung zu. Gleichzeitig fällt auf, dass die Ostseeländer auch eine beliebte Studien- und Forschungsregion für Akademiker aus anderen europäischen Staaten geworden ist.

Mehr Informationen:

<https://www.bmbf.de/de/deutsche-hochschulen-sind-weltoffen-1043.html>

Quelle:

<https://www.bmbf.de/de/mobilitaet-von-studierenden-und-wissenschaftlern-steigt-weltweit-4489.html>

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

Auf unserer Website www.universitaetsverlagwebler.de erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben. Nach zwei Jahren sind alle Ausgaben eines Jahrgangs frei zugänglich.

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 1/2017
Exzellenzpolitik

Mitchell G. Ash
Einheitliche „Idee“ versus Funktionsvielfalt der Universität, oder: die Universität: Forschungseinrichtung oder Mehrzweckhalle

Peter Gaehtgens & Dagmar Simon
Universitäre Exzellenz in der Begutachtung

Uwe Schimank
Stichworte zum Beitrag: Governance – und wie weiter?

Hans-Gerhard Husung
Gemeinschaftsfinanzierung unter Druck?

Karl Ulrich Mayer
Zur Lage junger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler im deutschen Wissenschaftssystem

Christoph Lundgreen & Jule Specht
Über Größe und Zeitpunkt des Flaschenhalses: Plädoyer für frühe Karriereentscheidungen in der Wissenschaft
– Kommentar zu Karl Ulrich Mayer –

Julia Tjus
Familiengerechte Hochschule?!
– Eine Bestandsaufnahme aus der Innenperspektive

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 3/2017

Hochschulforschung

Benjamin Baumgarth, Justus Henke & Peer Pasternack
Die Entwicklung der deutschen Hochschulfinanzierung
Ein Ländervergleich unter Berücksichtigung von Referenzgrößen

Bernd Kriegesmann, Matthias Böttcher, Alexander Balko & Marc Wietzke
Wie die Bildungsherkunft von Erstakademikern den Studienverlauf beeinflusst

Jennifer Heiny & Stephan Weyers
Wie (effektiv) nutzen Studierende die Selbstlern- und Präsenzphasen einer Flipped Classroom Veranstaltung?

Hochschulentwicklung

Sina Klüver & Alexandra Philipsen
ADHS im Hochschulstudium

Jan-Philipp Simen, Ernst Troßmann, Claudia Floren & Alexander Baumeister
Forschend lernen durch Peer Reviews in Seminaren

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung

in Einrichtungen der Lehre und Forschung

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

POE 2+3/2017
Akademisches Personalmanagement

Heiner Minssen
Vertrauen in entgrenzten Karrieren. Das Beispiel Wissenschaftskarriere

Günter W. Maier, Sonja K. Ötting & Barbara Steinmann
Probier's mal mit Gerechtigkeit: Fair agieren an Hochschulen

Ewald Scherm & José Manuel Pereira
Entwicklung des wissenschaftlichen Nachwuchses aus Sicht des strategischen Hochschulmanagements

René Kremplow
Können wir die Besten für die Wissenschaft gewinnen?
Zur Rekrutierung von Nachwuchsforschenden in Wissenschaft und Wirtschaft

Sven Werkmeister
Modelle von Berufungsbeauftragten an deutschen Universitäten. Eine kritische Bestandsaufnahme

Uwe Peter Kanning
Personalauswahl an Hochschulen – Wie Professoren/innen ausgewählt werden sollten

Tina Osteneck
Wissenschaft, Karriere, Chance: Perspektive einer Wissenschaftsdisziplin durch Nachwuchsarbeit

Fred G. Becker
Personalentwicklung an Hochschulen: Ohne Transfermanagement lediglich L'art pour l'art!

Infos & Bestellung:

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Web: www.universitaetsverlagwebler.de

Telefon: 0521/ 923 610-12, Fax: 0521/ 923 610-22

QiW**Qualität in der Wissenschaft**Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in
Forschung, Studium und AdministrationQiW 2/2017
Qualitätsmanagement
– ein weites Land*Qualitätsentwicklung, -politik**Paul Reinbacher*
Qualitätsmanagement zwischen
„anything goes“ und
„rien ne va plus“*Forschung über Qualität
in der Wissenschaft**Florian Reith & Markus Seyfried*
Agency Probleme im QM
von Hochschulen*Qualitätsentwicklung, -politik**Elisabeth Maier*
Besonderheiten in den
Rechtswissenschaften und
ihre Auswirkungen auf die
Forschungsbewertung*Anregungen für die Praxis/
Erfahrungsberichte**Karina Fernandez, Peter
Slepcevic-Zach & Michaela Stock*
Qualitätsmanagement mit
Design-Based-Research gezeigt am
Beispiel Service-Learning*Volkhard Fischer & Ingo Just*
Qualitätssicherung in Prüfungen
am Beispiel von 10 Jahren
e-Prüfungen an der MHH**ZBS****Zeitschrift für
Beratung und Studium**

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 2/2017

Gerhart Rott
Hochschulberatung und
Hochschulbildung im Kontext des
kompetenzorientierten Studiums*Sylvia Lepp, Jessica Lubzyk &
Johannes Polzin*
Kompetenzorientiert studieren
an der HfWU Nürtingen-Geislingen*Kira Nierobisch & Ulrike Weymann*
Kompetenzorientiertes
Beratungshandeln im
Hochschulkontext? Lernprozesse
zwischen Begleitung, Ermöglichung,
Steuerung und kritischer Reflexion*Peter A. Zervakis*
Qualitätsgesicherte Praktika als
Brücke zwischen Hochschule und
Arbeitswelt*Jörg Riedel*
Mit studentischen Coaches zum
Forschenden Lernen. Die
Coach-Ausbildung der
Studierwerkstatt Universität Bremen*Marthe Heidemann*
Studierende als Ansprechpartner für
Studieninteressierte? Potenziale von
Peer-Involvement-Projekten in der
Studienorientierung*Karin Gavin-Kramer &
Franz Rudolf Menne*
Studienberatung nach 1945: Wie Toni
Milch und Ursula Lindig die
„Beratungsstelle für Studenten“ in
Hamburg prägten. Teil II: Ursula
Lindig – eine eigenwillige Verfechterin
der integrierten Studienberatung in
Hamburg (1961-1987)**HM****Hochschulmanagement**Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von
Hochschulen und WissenschaftseinrichtungenHM 2+3/2017
(Vorschau)*Hendrik Berghäuser*
Die Dritte Mission in der
Hochschulgovernance. Eine Analyse der
Landeshochschulgesetze*Cornelia Driesen*
Was Hochschulen beim Übergang
Schule-Hochschule leisten (können) –
eine Analyse der Perspektive von
Hochschulleitungen*Margareth Gfrerer*
European Open Cloud Science*Bernd Kleimann*
Der Einfluss der Universitätsleitung. Eine
Typologie präsidialer Leitungspraktiken*René Krempkow*
Hochschulautonomie, Forschungs- und
Innovationsperformanz*Torben Lippmann*
Wissenschaftsregion Ruhr –
wirtschaftliche Bedeutung,
Fachkräfteeffekte und Innovation*David Palfreyman &
Susan Harris-Huermann*
Impact, control and autonomy in British
and German higher education*Christoph Müller & Birge Wolf*
Zur Bewertung des "Societal Impacts"
von Forschung*Anita Schwikal, Bastian Steinmüller &
Matthias Rohs*
Regionale Bildungsbedarfsanalysen als
Grundlage zur Profilbildung –
Datengestützte Zertifikats- und
Studiengangentwicklung an Hochschulen*Victor Winter*
Open Educational Resources (OER): the
often overlooked part of Open Science

Wolff-Dietrich Webler & Helga Jung-Paarmann (Hg.)
Zwischen Wissenschaftsforschung,
Wissenschaftspropädeutik und Hochschulpolitik
Hochschuldidaktik als lebendige Werkstatt

Dieser Band bietet einen Querschnitt aus Bildungs- und in engerem Sinne Hochschulforschung (inkl. hochschuldidaktischer Forschung) sowie aus typisch hochschuldidaktischen Entwicklungsprojekten. In 23 Studien wird der Bogen gespannt von Rahmenbedingungen in Bildung, Wirtschaft und Gesellschaft für die Hochschulentwicklung über hochschuldidaktische Forschung und Entwicklung in den Praxisfeldern von Studium und Lehre und deren infrastrukturelle Voraussetzungen sowie Möglichkeiten, Hochschuldidaktik als Reformstrategie einzusetzen bis zu Details vor Ort in Lern- und Lehrbeziehungen. Damit zeigt der Band lebendige Aktivitäten als repräsentative Ausschnitte aus dem Feld der Hochschulentwicklung.



Gleichzeitig geht es um Begegnungen mit Ludwig Huber. Denn dieser Band ist ihm von seinem Mentor, von Kolleginnen und Kollegen, Weggefährten, ehemals betreuten Nachwuchswissenschaftlerinnen und Kooperationspartnern zu seinem 80. Geburtstag als Festschrift gewidmet. Über 50 Jahre in der Wissenschaft, zahllose Kontakte, Kooperationen, eigene Projekte und ein weites schriftliches Oeuvre hinterlassen Spuren und haben ihn zu einer der zentralen Persönlichkeiten in der Hochschulforschung werden lassen. Die Beiträge spiegeln die Themenfelder, die auch Ludwig Huber bearbeitet oder beeinflusst hat.

ISBN 978-3-946017-06-6, Bielefeld 2017, 338 Seiten, 49.80 € zzgl. Versand

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).

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