

die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

Herausgegeben von HoF Wittenberg – Institut für
Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität
Halle-Wittenberg

Redaktion:
Peer Pasternack & Martin Winter

Anschrift: Redaktion *die hochschule*, HoF Wittenberg, Collegienstr. 62,
06886 Wittenberg. Telefon: 03491/466-143; Funk: 0177/3270900
Email: winter@hof.uni-halle.de; Internet: <http://www.diehochschule.de>
Vertrieb: 03491/466-254; Fax: 03491/466-255
ISSN 1618-9671. Dieser Band: ISBN 3-9806701-9-8

die hochschule versteht sich als Ort für Debatten aller Fragen der Hochschulforschung sowie angrenzender Themen aus der Wissenschafts- und Bildungsforschung.

Von 1991 bis 2001 erschien *die hochschule* unter dem Titel *hochschule ost* in Leipzig (vgl. <http://www.uni-leipzig.de/~hso>). Die Zeitschrift *die hochschule* steht in der editorischen Kontinuität von *hochschule ost* und dokumentiert dies durch eine besondere Aufmerksamkeit für ostdeutsche und osteuropäische Hochschul- und Wissenschaftsentwicklung sowie -geschichte.

Manuskripte werden in dreifacher Ausfertigung erbeten. Ihr Umfang sollte 25.000 Zeichen nicht überschreiten. Die Manuskripte unterliegen einer anonymen Begutachtung; daher sollen sie keinen Vermerk des Autorennamens enthalten.

Als Beilage zum Journal *die hochschule* erscheint der *HoF-Berichterstatter* mit aktuellen Nachrichten aus dem Institut für Hochschulforschung Wittenberg.

HoF Wittenberg, 1996 gegründet, ist ein An-Institut der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; es hat seinen Sitz in der Stiftung Leucorea Wittenberg und wird von Prof. Dr. Reinhard Kreckel, Institut für Soziologie der Universität Halle-Wittenberg, geleitet.

Neben der Zeitschrift *die hochschule* publiziert das Institut die *HoF-Arbeitsberichte* (ISSN 1436-3550) sowie die Schriftenreihe *Wittenberger Hochschulforschung* beim Beltz Verlag Weinheim/Basel. Die Homepage des Instituts ist unter <http://www.hof.uni-halle.de> zu erreichen.

INHALT

GLEICHSTELLUNGSPOLITIK IM HOCHSCHULBEREICH

Angelika Wetterer:
Gender Mainstreaming & Managing Diversity. Rhetorische
Modernisierung oder Paradigmenwechsel in der Gleichstellungspolitik..... 6

Uta Schlegel:
Unfreiwillige Vielfalt. Gleichstellungspolitische Maßnahmen
an Hochschulen..... 28

Heike Kahlert, Delia Schindler:
Mit Hochschulreform Chancengleichheit herstellen? Gender Main-
streaming zwischen Ökonomisierung und Demokratisierung..... 50

Karsten König, Reinhard Kreckel:
Bevorzugte Geschlechtergerechtigkeit. Zur ungleichheitspolitischen
Bedeutung von Zielvereinbarungen zwischen Landesregierungen
und Hochschulen..... 64

Liane Aiwanger, Susanna Jäger:
Was hat die Geschlechterfrage mit „Qualität“ an Hochschulen
zu tun? Empirische Befunde für Fachhochschulen..... 80

Astrid Franzke:
Mentoring für Frauen an Hochschulen – Potentiale für
strukturelle Veränderungen?..... 93

Anke Burkhardt:
Gegen den Strich gebürstet. Gleichstellungspolitische Rückschlüsse aus
der Entwicklung in Skandinavien und Mittel- und Osteuropa..... 108

Annika Åkerblom:
Geschlechterpolitik im schwedischen Hochschulwesen. 131

FORUM

Manfred Stock:
Hochschulexpansion in komparativer Perspektive..... 144

Jörg Rössel, Katharina Landfester:
Perspektiven der Umsetzung der Juniorprofessur in den Bundes-
ländern und an den Hochschulen..... 158

<i>Diana Pielorz:</i> ids hochschule – das Informationsportal zum Hochschulwesen.....	175
------------------------------------------------------------------------------------------	-----

GESCHICHTE

<i>Günter Wirth:</i> Ein Ordinariat für scholastische Philosophie in Halle/Saale 1948?.....	184
------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

MITTEL-OST-EUROPA

<i>Magdolna Rébay:</i> Akkreditierung im ungarischen Hochschulwesen.....	199
Nachrichten aus Ost- und Mitteleuropa (<i>Christine Teichmann</i>).....	214
Bibliografie: Wissenschaft & Hochschule in Osteuropa von 1945 bis zur Gegenwart (<i>P. Pasternack/D. Hechler</i>).....	225

PUBLIKATIONEN

<i>Peer Pasternack, Daniel Hechler:</i> Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen in Ostdeutschland von 1945 bis zur Gegenwart.....	233
Friedrich Kuebart: Von der Perestrojka zur Transformation – Berufsausbildung und Hochschulwesen in Russland und Ostmitteleuropa, Leipzig 2002 (<i>Christine Teichmann</i>).....	249
Martin Brussig, Frank Ettrich, Raj Kollmorgen: Konflikt und Konsens: Transformationsprozesse in Ostdeutschland, Opladen 2003 (<i>Uta Schlegel</i>).....	254
Isolde Ludwig, Vanessa Schlevogt, Ute Klammer, Ute Gerhard: Managerinnen des Alltags, Berlin 2002 (<i>Uta Schlegel</i>).....	259
Gabriele Jähnert, Jana Gohrisch, Daphne Hahn, Hildegard Maria Nickel, Iris Pein, Katrin Schäffgen: Gender in Transition in Eastern and Central Europe Proceedings, Berlin 2001 (<i>Anke Burkhardt</i>).....	264
Frank Nullmeier, Tanja Pritzlaff, Achim Wiesner: Micro-Policy-Analyse, Frankfurt a.M. 2003 (<i>Martin Winter</i>).....	268
Elisabeth Hödl: Hochschulzugang in Europa. Wien 2002 (<i>Irene Lischka</i>).....	273
Horst Friedrich: Berufsorientierende Projektarbeit im Studium Bergisch Gladbach 2002 (<i>Andreas Stützer</i>).....	276
Autorinnen & Autoren	279

**Anke Burkhardt
Uta Schlegel
(Hrsg.)**

**Warten auf
Gender Mainstreaming**
Gleichstellungspolitik im Hochschulbereich

Gender Mainstreaming & Managing Diversity

Rhetorische Modernisierung oder Paradigmenwechsel in der Gleichstellungspolitik?

Angelika Wetterer
Dortmund

Die letzten Jahre haben uns einen regelrechten Boom neuer Label beschert, die heute für das stehen, was vor 20 Jahren als Frauenpolitik und Frauenförderung angefangen hat und in den 90er Jahren sukzessive zur Gleichstellungspolitik geworden ist. Die alte Politik von und

für Frauen ist *out*; angesagt sind *Gender Mainstreaming*, *Managing Diversity* & *Total E-Quality*; und auch eine wichtige Zwischenphase scheint schon fast wieder vergessen zu sein, in der das Motto „Gleichstellung ist Strukturpolitik“ ganz oben auf der Tagesordnung stand (Roloff 1998).

Verbunden mit der neuen Begrifflichkeit ist der Anspruch, einen Paradigmenwechsel in der Frauen- und Gleichstellungspolitik einzuleiten. Und als paradigmatisch könnte man es in der Tat betrachten, dass statt von Frauen nun von *Gender* die Rede ist und statt von geschlechtsspezifischen Unterschieden, geschlechtshierarchischen Strukturen und sozialer Ungleichheit von *Diversity*; dass Chancengleichheit und Gleichberechtigung stellenweise abgelöst worden sind von der *Total E-Quality*, für deren Beförderung es kein Gesetz braucht, sondern einen *Award* gibt; und – last but not least – dass politisches Handeln begonnen hat, sich in eine Aktivität zu verwandeln, für die Begriffe wie *Managing* und *Mainstreaming* angemessen scheinen.

Ob diese begrifflichen und konzeptionellen Verschiebungen tatsächlich einen Paradigmenwechsel in der Gleichstellungspolitik anzeigen oder ob wir es hier nicht weit eher mit Strategien einer rhetorischen Modernisierung zu tun haben, mit einer Modernisierung also vor allem des Redens über Gleichstellungspolitik – das ist die Frage, der ich im Folgenden in drei Schritten nachgehen werde.

Ich werde *erstens* herausarbeiten, was eigentlich neu ist an den neuen Strategien, und dabei zeigen, dass der Anspruch, hier würden die Weichen in der Gleichstellungspolitik grundsätzlich neu gestellt, auf recht schwankendem Boden steht – jedenfalls dann, wenn man die Denk- und Deutungsmuster, die den neuen gleichstellungspolitischen Konzepten unterlegt sind, mit den Entwicklungen feministischer Theorie vergleicht.

Ich werde *zweitens* eine für bisherige Analysen dieses Gegenstandsbereichs eher ungewohnte Perspektive einnehmen und Managing Diversity & Gender Mainstreaming nicht als Instrumente der Gleichstellungspolitik betrachten, sondern als Bestandteile der Professionalisierungsstrategie einer neuen Gruppe von Expertinnen, der Gender-Expertinnen, die bestrebt sind, ihren Handlungsspielraum auszubauen und ihr Publikum davon zu überzeugen, dass sie über ein Wissen verfügen, das in Ökonomie, Verwaltung und Politik dringend gebraucht wird.

Und ich werde mich dann drittens der Frage zuwenden, ob wir es bei Managing Diversity & Gender Mainstreaming nicht nur mit bislang sehr erfolgreichen Professionalisierungsstrategien zu tun haben, sondern darüber hinaus mit erfolversprechenden Strategien der Gleichstellungspolitik. Im Zentrum meiner Überlegungen werden dabei drei Leitlinien für die Gleichstellungspolitik stehen, die Gudrun-Axeli Knapp (1997) entwickelt hat und die nach ihrer wie meiner Einschätzung den Erfordernissen praktisch-politischen Handelns ebenso Rechnung tragen wie den Einsichten der Frauen- und Geschlechterforschung: Gleichheit, Differenz und Dekonstruktion.

1. Was ist neu an den neuen Strategien?

1.1 Die neuen Label – für Laien ein Rätsel

Doch zunächst der erste Schritt: Was ist neu an den neuen Strategien? Ein Unterschied zwischen alt und neu ist offenkundig: Die neuen Strategien präsentieren sich in einer Sprache, die nicht nur moderner und professioneller klingt als die alte. Sie ist gespickt mit Begriffen, die für Laien schlicht ein Rätsel sind, ohne geduldiges Lesen zum Thema unverständlich bleiben und dringend der fachkundigen Übersetzung bedürfen. Auch für diejenigen, die mit Gleichstellungspolitik und *Gender Studies* einigermaßen vertraut sind, versteht sich anfangs nichts von selbst. Das fängt

mit den Oberbegriffen *Gender Mainstreaming*, *Managing Diversity & Total E-Quality* an und setzt sich fort, sobald es um das Grundwissen geht, das die Gleichstellungsexpertin heute braucht: Da gibt es Kurse, die einführen in die Grundlagen des *Gender Change Management*; im Angebot sind *Gender Trainings*, die die *Gender Sensibilität* schulen und so zur *Genderkompetenz* führen; wissen sollte man tunlichst auch, was unter *Gender Controlling*, *Gender Benchmarking* und *Gender Impact Assessment* zu verstehen ist. Und falls all dies Wissen in der Praxis nicht reicht, warten *Gender Coaching* und *Diversity Supervision* auf die genderkompetente Changemanagerin. An alles ist gedacht, man muss nur entschlüsseln können, an was.

1.2 Die Verwandlung von Personalmanagement & Verwaltungsmodernisierung in Politik

Eine erste Erklärung für die Übersetzungsbedürftigkeit der neuen Label findet man, wenn man sich fragt, woher sie eigentlich kommen. Sie sind – ebenso wie die Konzepte, für die sie stehen – zunächst *nicht* im Kontext politischer Überlegungen entstanden, sondern adaptiert worden aus der Ökonomie, insbesondere aus der Betriebswirtschaftslehre, die mit ihren neueren Konzepten des Personalmanagements und der Verwaltungsmodernisierung offenkundig zur Leitdisziplin der Gleichstellungspolitik avanciert sind. Auch das ist neu und anders als zuvor.

(1) *Managing Diversity* ist eine Strategie des Personalmanagements, die sich – anders als ihre Vorläufer – nicht mehr am Modell einer monokulturellen Organisation orientiert (vgl. Krell 1996, 1997a; Hansen 2000, 2002; Koall/Bruchhagen/Höher 2002; Bruchhagen/Koall 2002; Koall 2002). In Zeiten der Globalisierung und der Internationalisierung der Märkte sind vielmehr neue Leitbilder gefragt, und zwar insbesondere für die gut ausgebildeten, die hochqualifizierten MitarbeiterInnen, die in der Wissensgesellschaft zu einer immer wertvolleren Ressource für den Erfolg eines Unternehmens geworden sind. Jede Organisation hat deshalb – so der Ausgangspunkt – ein genuines Interesse daran, diese MitarbeiterInnen an sich zu binden, sie zu motivieren und ihre Kreativität und Leistungsfähigkeit zu steigern. Vor allem für sie ist das neue Leitbild der multikulturellen Organisation entwickelt worden (Krell 1996), dem wir das „*Managing Diversity*“ verdanken, ein Konzept, das man im An-

schluss an Brigitte Young (2001) zutreffend als Strategie des Personalmanagements „für Wertschöpfungsstarke“ bezeichnen kann.

Ziel von Managing Diversity ist es, die Vielfalt des Personals und in diesem Zusammenhang auch die *Gender Diversity* gezielt herzustellen und zu nutzen, statt sie durch Ausgrenzungs- und Homogenisierungsstrategien zu minimieren. Kurz gesagt: Die „wasps“ haben ausgedient, gefragt sind nun die kosmopolitischen „dinks“¹: Auch Frauen und Männer sollen fortan ihre unterschiedlichen Potenziale entfalten und einbringen, um die Effektivität der Organisation zu erhöhen, zumal Rekrutierungsprobleme zu der Einsicht verholten haben, dass man auf die Frauen in Zukunft nicht mehr verzichten können. Unterstellt wird im Übrigen, dass dadurch nicht nur die Organisation gewinnt, sondern auch ihre MitarbeiterInnen: Die Arbeitszufriedenheit wächst, das fördert Kreativität, Flexibilität und Leistungsbereitschaft, was wiederum dem Output zugute kommt und die Kosten senkt. Wir haben es hier also mit dem klassischen Modell einer „win-win-Situation“ zu tun, jedenfalls auf der programmatischen Ebene.

(2) *Gender Mainstreaming* hat eine etwas wechselvollere Geschichte, auf die ich hier aus Platzgründen nicht eingehen kann (vgl. Hagemann-White 2000; von Braunmühl 2002). Das Konzept, das Ende der 90er Jahre zur Leitlinie der EU-Gleichstellungspolitik geworden ist, hat jedenfalls nur noch wenig mit dem zu tun, das bei den Weltfrauenkonferenzen in Nairobi und Beijing vorgestellt wurde. In der EU ist Gender Mainstreaming implementiert worden als Strategie der Verwaltungsmodernisierung, von der man sich einen legitimatorischen Nebeneffekt erhoffte: Gender Mainstreaming soll(te) die EU-Verwaltung modernisieren *und* zugleich helfen, die Unzufriedenheit der Frauen mit der EU-Politik abzubauen, die in den 90er Jahren auf verschiedenen Ebenen deutlich geworden war und seitens der EU-Institutionen als gravierendes Akzeptanz- und Legitimationsproblem wahrgenommen wurde (dazu Schunter-Kleemann 2001, 2002a, 2002b; Erbe 2002).

Auch in Deutschland ist Gender Mainstreaming auf Bundesebene im Jahr 2000 als Strategie der Verwaltungsmodernisierung eingeführt worden: als Bestandteil des Programms „Moderner Staat – moderne Verwaltung“ (zu Chronologie und Grundgedanken vgl. Lind/Löther 2001; Nie-

¹ „Wasps“ steht als Abkürzung für „White Anglo-Saxon Protestants“, „dinks“ für „Double Income No Kids“ (Anm. der Hg.).

dersächsisches Ministerium 2001; Bundesministerium 2002). Entsprechend hat Gender Mainstreaming auch in Deutschland zwei Seiten bzw. zwei Zielrichtungen. Nach Innen zielt es darauf ab, die Personalpolitik in der Verwaltung zu modernisieren. Nach Außen – in die Gesellschaft hinein – soll es den Output der Verwaltung modernisieren.

Was die erste Zielrichtung anbelangt, so ist Gender Mainstreaming letztlich – wie Susanne Schunter-Kleemann (2002a) gezeigt hat – eine Variante des Managing Diversity. Ausgangspunkt ist auch hier die Einsicht, dass die EU wie ihre Mitgliedsländer „es sich nicht leisten kann (...), die Qualifikationspotenziale von Frauen brachliegen zu lassen“ (Schmidt 2001: 45). Konsequenz daraus ist auch hier ein Konzept des Personalmanagements, das die unterschiedlichen Potenziale von Frauen und Männern in der Verwaltung besser zu nutzen verspricht und so dazu beizutragen soll, dass die Arbeitszufriedenheit wächst, die Effektivität steigt, die Personalkosten sinken und bislang vernachlässigte Gruppen für die Personalrekrutierung erschlossen werden, unter ihnen: die Frauen. Das neue Zauberwort, das die Brücke zur Gleichstellungspolitik schlagen soll, heißt dabei einmal mehr: Potenziale von Frauen.

Noch deutlicher wird der gleichstellungspolitische Anspruch, wenn man sich die andere Seite anschaut, die in der öffentlichen Diskussion im Vordergrund steht. Jede politische Entscheidung und jede Maßnahme der Verwaltung soll – so der Grundgedanke – in Zukunft von möglichst allen Instanzen und Akteuren, die mit der Entscheidungsfindung und den entsprechenden Durchführungsschritten befasst sind, vorab daraufhin geprüft werden, welche Folgen sie für Frauen und Männer je verschieden haben wird: „*alle* Beteiligten müssen eine geschlechterbezogene Sichtweise einbringen in Bezug auf *alle* Entscheidungen und auf *allen* Ebenen“ (Lind/Löther 2001: 5; Hervorhebung: die Autorin). Gender Mainstreaming „nach Außen“ ist also zunächst ein umfangreiches Verfahren der Verwaltung, Informationen über ihre Klientel sowie darüber zu beschaffen, welche unterschiedlichen Folgen ihr Tun für die Bürgerinnen und Bürger haben könnte.

Programmatisches Ziel dieser gewaltigen Datenbeschaffung, die die kühnsten Träume der Frauen- und Geschlechterforschung weit den Schatten stellt, ist es, die unterschiedlichen Bedürfnisse und Lebensrealitäten von Frauen und Männern stärker zu berücksichtigen als bislang, geschlechtsspezifische Disparitäten beim Mitteleinsatz zu vermeiden und Geschlechterungleichheiten abzubauen. Auf diese Weise soll Gender Main-

streaming gleichzeitig (1) zur Gleichstellung von Frauen und Männern beitragen, (2) die Effektivität und Zielgenauigkeit des Verwaltungshandelns erhöhen und (3) die Zufriedenheit der BürgerInnen mit Politik und Verwaltung verbessern.

1.3 *Der neue Charme der Top-Down-Strategien und die Rückkehr altbekannter Deutungsmuster*

Es gibt noch einen dritten Faktor, der Managing Diversity & Gender Mainstreaming von früheren Konzepten der Frauen- und Gleichstellungspolitik unterscheidet. Wir haben es bei ihnen explizit mit Top-down-Strategien zu tun. Es sind die Spitzen von Politik und Verwaltung, von Universitäten oder Unternehmen, die entscheiden, dass und wie Gender Mainstreaming bzw. Managing Diversity implementiert und durchgeführt werden soll. Und das hat – unter anderem – zur Folge, dass sich Definitionsmacht verlagert.

Es wird in Zukunft vor allem die Verwaltung und es werden in deren Auftrag die Gender-Expertinnen sein, die ermitteln, was die Belange und Bedürfnisse von Frauen und Männern sind, die es im Verwaltungshandeln stärker zu berücksichtigen gilt. Es wird die Ministerialbürokratie sein, die mit Hilfe interner oder externer Gender-Expertinnen prüft, wie sich welche politische Entscheidung auf Frauen und Männer unterschiedlich auswirken könnte und – *nota bene* – welche Frauen und Männer dabei als Orientierungsmaßstab zu gelten haben. Es wird das Management sein, das, unterstützt durch Gender-Expertinnen, definiert, welche unterschiedlichen Potenziale der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Unternehmenskultur in Zukunft stärker berücksichtigt werden sollen, wo ihr Ort im Unternehmen ist und welchen Beitrag sie dort zu leisten haben.

Eine der absehbaren Konsequenzen dieser Verlagerung der Definitionsmacht lässt sich schon heute anhand der impliziten Vorannahmen studieren, die beiden Strategien unterlegt sind. In beiden Konzepten ist die Unterschiedlichkeit von Frauen und Männern der Dreh- und Angelpunkt aller Überlegungen. Beide Konzepte setzen damit als selbstverständlich gegeben voraus, was in der Genderforschung und feministischen Theorie seit annähernd zehn Jahren als theoretisch und methodisch kontraproduktiv diskutiert wird und was sich zudem als empirisch höchst ungenau er-

wiesen hat. Es gibt sie empirisch nicht mehr (falls es sie je gegeben hat): „die“ Frauen und „die“ Männer.

Frauen und Männer haben aber – so können wir nun wieder ein ums andere Mal lesen – unterschiedliche Potenziale. Davon will das Managing Diversity ebenso profitieren wie Gender Mainstreaming „nach Innen“, und diese Verschiedenheit soll in Trainings- und Sensibilisierungskursen weiter kultiviert werden. Frauen und Männer sind von zahlreichen politischen Entscheidungen und einer Vielzahl von Verwaltungsmaßnahmen unterschiedlich betroffen, das ist der Grundgedanke, der beim Gender Mainstreaming vorausgesetzt ist. Nach diesen Unterschieden zwischen Frauen und Männern wird in Zukunft mit nie gekannter Intensität gefahndet. Und wie wir spätestens seit Carol Hagemann-Whites kritischer Re-Analyse der Untersuchungen zur Sozialisationsforschung wissen (können), also seit 1984, gibt es kaum eine methodisch geeignetere Vorkehrung als diese, um derartige Unterschiede in Hülle und Fülle zu finden, ihre soziale Bedeutung zu verstärken, teilweise sogar zu erfinden, und Ähnlichkeiten zwischen den Geschlechtern ebenso auszublenden wie die wachsenden Ungleichheiten unter Frauen bzw. Männern.

Die Zweigeschlechtlichkeit als Wissenssystem, deren Bedeutung für die Stabilität der Geschlechterordnung vor allem Stefan Hirschauer analysiert hat (1996, 2001), wird eindeutig zu den Gewinnern dieser Politik gehören – wenn sich denn wirklich *alle* bei *allen* Entscheidungen und auf *allen* Ebenen auf die Suche machen:

„Das sozialwissenschaftliche Finden von ‚Geschlechtsunterschieden‘ gehört (...) zu den kulturell elementaren Gebrauchsanweisungen der Geschlechterdifferenz. ‚Die Geschlechter zu vergleichen‘ ist eine hochgradig selbstverständliche Ethno-Methode, die auch Kinder, Biologinnen, Ehepaare und Lehrer verwenden. Sie besteht darin, kulturellen Sinn aus sozialen Kategorien zu gewinnen, indem man empirische Differenzen zwischen dem findet, was man zuvor kategorial differenzierte. Der Befund eines ‚Unterschiedes‘ bestätigt die vollzogene Unterscheidung, indem er sie nachträglich mit Sinn ausstattet.“ (Hirschauer 2001: 215)

„Déjà vu“ auch in anderer Hinsicht: Mit den unterschiedlichen Potenzialen von Frauen und Männern, die dass moderne Personalmanagement zur Effektivitätssteigerung nutzen möchte, erleben wir ein unvermutetes Revival des vielgescholtenen „weiblichen Arbeitsvermögens“ – allerdings in einer erheblich modernisierten Variante. Und mit dem Gender Mainstreaming kommt die Unterscheidung von Sex & Gender, von biologischem und sozialem Geschlecht, zu neuen Ehren, mit der nicht zufällig

viele Erläuterungen des dem Alltagswissen noch recht wenig geläufigen Begriffs „Dschänder“ beginnen (vgl. Ministerium 2000.: 7; Bundesministerium 2002: 1). „In the beginning, there was sex and there was gender“, schrieben 1987 im Rückblick auf die Anfänge der Geschlechterforschung West & Zimmerman in ihrem berühmten Aufsatz zum „doing gender“, um dann – nicht minder entschieden als kurze Zeit später Judith Butler (1991) – zu zeigen, dass dieser Anfang – schon damals – weit hinter uns lag (vgl. Gildemeister 2001). Mit Gender Mainstreaming und Managing Diversity sind wir womöglich an genau an diesem Anfang wieder angelangt, ganz so, als sei „Gehe zurück auf Los!“ das Motto der Stunde.

2. Die Gender-Expertinnen und ihre Professionalisierungsstrategien

Geht man von den neueren Entwicklungen feministischer Theorie aus, für die sich inzwischen die Kurzformel der „konstruktivistischen Wende“ eingebürgert hat, so ist von einem Paradigmenwechsel in der Gleichstellungspolitik also relativ wenig zu sehen. Gender Mainstreaming & Managing Diversity erweisen sich vor diesem Referenzhorizont weit eher als Re-Aktivierung tradierter, zweigeschlechtlich strukturierter Denk- und Deutungsmuster, denn als deren Verabschiedung oder gar Unterminierung. Neu sind allenfalls die Vokabeln, sind die Schlagworte, sind die aus der Ökonomie entlehnten Redeweisen, in deren Mittelpunkt das Management und der Mainstream stehen.

Dass sie da nicht zufällig stehen, dass die rhetorische Modernisierung also womöglich Bestandteil einer Strategie ist, die sich in ökonomischen Perspektive weit eher erschließt als in politischer, wird sichtbar, wenn man professionssoziologische Überlegungen zu Rate zieht: wenn man die neuen Strategien zunächst einmal nicht als gleichstellungspolitische Strategien betrachtet, die theoretische Einsichten in politisches Handeln zu übersetzen trachten, sondern als Bestandteile einer Professionalisierungsstrategie.

Die Institutionalisierung der Frauen- und Gleichstellungspolitik und die sukzessive Verankerung der Frauen- und Geschlechterforschung an den Hochschulen hat zur Entstehung einer immer größer werdenden Zahl von Gender-Expertinnen geführt, die unter anderem als Frauen- oder Gleichstellungsbeauftragte in einer Vielzahl von Organisationen und auf den un-

terschiedlichsten Ebenen von Politik und Verwaltung tätig sind. Diese neue Expertengruppe hat ein wohlbegründetes und legitimes berufs- bzw. professionspolitisches Interesse daran, sich für ihr Wissen und Können ein Betätigungsfeld zu erschließen, dieses auszubauen und zu befestigen. Sie verfolgt damit Ziele, die wir aus der Entstehungsphase auch anderer Expertengruppen relativ gut kennen (vgl. u.a. Freidson 1970, dt. 1979, 1983; Larson 1977; Abbott 1988). Ihr Ziel ist es, Akzeptanz und Bündnispartner zu gewinnen, Abnehmer für ihr spezielles Expertenwissen zu finden und sich materielle, soziale und symbolische Ressourcen zu erschließen. Sie sind, anders gesagt, bestrebt, einen Markt für und die Nachfrage nach ihrer speziellen Gender-Kompetenz zu schaffen und diesen auszubauen. Dabei beschreiten sie Wege, die wir aus anderen Professionalisierungsprozessen inzwischen gut kennen. Ich nenne nur die Basics:

- Sie profilieren sich als Expertinnen, indem sie ein Fachwissen und eine Fachsprache entwickeln, die signalisiert, dass sich ihr Expertenwissen erkennbar von dem Alltags- und Laienwissen der ‚normalen‘ Gesellschaftsmitglieder unterscheidet.
- Sie erbringen den Nachweis, dass ihr Wissen für andere anschlussfähig und von Nutzen ist und der Förderung der Ziele derjenigen dient, denen sie ihre Dienste anbieten möchten.
- Und sie sind bestrebt, unter Beweis zu stellen, dass das, was sie wissen und können, bei der Erreichung gesellschaftlich anerkannter Ziele und Werte von beträchtlichem Nutzen ist.

Eliot Freidson hat am Beispiel des Aufstiegs der akademischen Medizin im 19. Jahrhundert gezeigt, wie wichtig es in professionssoziologischer Sicht ist, die „eindringliche(n) Behauptung(en)“ der neuen Professionals, ein Expertenwissen von besonderem Wert und Nutzen für die Gesellschaft zu besitzen, nicht „als Tatsachen (zu behandeln), sondern als Behauptungen, die richtig oder falsch sein können“ (1970, dt. 1979: 311). Es geht – zunächst – weniger um richtig oder falsch. Es geht um die Überzeugungskraft der rhetorischen Präsentation. Bezieht man diese eigentlich banale Anregung auf den rasanten Aufstieg von Gender Mainstreaming & Managing Diversity, so könnte man geneigt sein, von der Verwunderung zur Bewunderung überzugehen. Den Verfechterinnen beider Strategien ist es frappierend schnell gelungen, die zuvor umrissenen Basics jeder Professionalisierungsstrategie höchst überzeugend zu präsentieren. In dieser

Perspektive wird nicht zufällig genau das, was ich zuvor als neu bezeichnet hatte, mit einem Schlag sehr plausibel und verständlich:

- Von dem Bestreben, sich als Expertinnen zu profilieren, ist der Weg nicht weit zu den neuen Begriffen und Wortschöpfungen der Gender-Expertinnen, die für Laien schlicht ein Rätsel sind.
- Von dem Ziel, Anschlussfähigkeit für die Ziele potenzieller Abnehmer unter Beweis zu stellen, lässt sich eine Brücke schlagen zur Genderkompetenz als wichtiger Voraussetzung eines modernen, diversity-orientierten Personalmanagements und zu einer Verwaltungsmodernisierung, die als Gender Mainstreaming angewiesen ist auf Gender-Kompetenz.
- Mit dem Ziel, Akzeptanz zu gewinnen, verliert der Rückgriff auf tradierte zweigeschlechtliche Deutungsmuster vieles an Rätselhaftigkeit, denn diese Deutungsmuster sind den Adressaten, an die sich die Gender-Expertinnen richten, weit geläufiger als die Finessen feministischer Theorieentwicklung.
- Ein Blick auf diese Adressaten in Wirtschaftsunternehmen, Politik und Verwaltung macht zudem den neuen Charme der Top-down-Strategien plausibel und verständlich, denn dass es sich dabei um die richtige Richtung handelt, dürfte für die meisten von ihnen ohnedies kaum fraglich sein.
- Und von dem Bestreben, die Passgenauigkeit mit gesellschaftlich akzeptierten Zielen unter Beweis zu stellen, führt ein recht gerader Weg zu dem Anspruch, Managing Diversity & Gender Mainstreaming repräsentierten die neue, moderne, professionelle Gleichstellungspolitik, ja sie kämen einem Paradigmenwechsel in diesem Politikbereich gleich.

Zu ihrer Realisierung brauchen beide der neuen gleichstellungspolitischen Optionen kaum etwas mehr und dringender als Gender-Kompetenz und also Gender-Expertinnen. Ja, man kann beide Strategien als riesiges Arbeitsbeschaffungsprogramm für Gender-Expertinnen betrachten. Und was die Sache vollends perfekt macht, ist, dass sie im Zuge ihrer Umsetzung zugleich als großangelegte Weiterbildungsmaßnahme funktionieren, die den AbnehmerInnen der Gender-Kompetenz immer neu zeigt, wie wichtig diese Kompetenz ist. In Unternehmen, die sich zum Managing Diversity entschlossen haben, wird das Management oftmals in der Anfangsphase in Gendersensibilisierungstrainings geschickt. Und in der Verwal-

tung beginnt die Einführung des Gender Mainstreaming vielerorts schon heute damit, dass für die MitarbeiterInnen Weiterbildungsmaßnahmen angeboten werden, die sie mit der Gender-Perspektive vertraut machen. So werden den einen wie den anderen die Augen geöffnet für die unterschiedlichen Potenziale, Bedürfnisse und Lebensrealitäten von Frauen und Männern; die Augen geöffnet aber auch, um den Bedarf an Gender-Expertinnen fortan noch besser einschätzen zu können als zuvor.

3. Professionalisierung versus Gleichstellungspolitik: Die Heterogenität der Erfolgskriterien

Denkt man zurück an die mühsamen und an Hindernissen nicht gerade armen Anfänge von Frauenpolitik und Frauenforschung, so könnte man sehr zufrieden sein und sich freuen, wie weit diese Anfänge inzwischen hinter uns liegen. Man könnte – wenn es nicht Anlass gäbe, sich eine Frage zu stellen, die die professionssoziologische Perspektive nicht gleich mit beantwortet, sondern vielmehr aufwirft: die Frage nämlich, ob die Erfolgskriterien, an denen sich Professionalisierungsstrategien im oben umrissenen berufssoziologischen Sinne orientieren, deckungsgleich sind mit den Erfolgskriterien, denen die Gleichstellungspolitik Rechnung zu tragen hat.

Professionalisierungsstrategien brauchen zum Erfolg Bündnispartner; sie sind angewiesen auf Akzeptanz in dem Feld, in dem sie Fuß fassen wollen; und sie brauchen Abnehmer, die ihre Kompetenz und ihr Expertenwissen nachfragen, weil sie sich davon einen Beitrag zur Lösung ihrer je eigenen Probleme versprechen. Die Erfolgskriterien für eine wirksame Gleichstellungspolitik sind davon nicht durchweg verschieden, jedenfalls nicht alle von ihnen. Auch Gleichstellungspolitik braucht Bündnispartner; auch sie ist angewiesen auf Akzeptanz in der Öffentlichkeit und bei den Akteuren im politischen Feld; und auch Gleichstellungspolitik braucht in einem gewissen Sinne „Abnehmer“, VertreterInnen in Politik und Ministerien etwa, die das gleichstellungspolitische Anliegen aufgreifen und zu ihrer Sache machen.

Gleichstellungspolitik braucht aber auch, wenn sie denn wirksam sein soll, rechtliche Verbindlichkeit, und das schließt spürbare und mit Gewissheit erwartbare Sanktionen für den Fall ein, dass den gesetzlich verankerten Grundsätzen der Gleichstellung nicht entsprochen wird. Mit rhe-

torischen Appellen und programmatischen Zielbestimmungen alleine kommt man nicht besonders weit. Und auch Anreizsysteme, die sich inzwischen allseits großer Beliebtheit erfreuen, stoßen in aller Regel dann an ihre Grenzen, wenn einflussreiche Interessengruppen im Spiel sind, die andere Ziele verfolgen, und wenn es absehbar sehr teuer wird. Gleichstellungspolitik ist gerade dann im Konsens oft nicht mehr zu haben – Professionalisierungsstrategien hingegen sind ohne Konsens zum Scheitern verurteilt.

Gleichstellungspolitik kann zudem – und spätestens hier wird Freidsons Unterscheidung von Behauptungen und Tatsachen, von rhetorischer Selbstpräsentation der neuen *professionals* und faktischer Wirksamkeit ihres Expertenwissens erneut wichtig – Gleichstellungspolitik kann nur dann nachhaltig wirksam sein, wenn sie sich auf eine Analyse der Ursachen stützt, die die Ungleichheiten im Geschlechterverhältnis haben. Erst sie ist die Gewähr dafür, dass Gleichstellungspolitik nicht an Oberflächenphänomenen, sondern dort ansetzt, wo langfristige Veränderungen zu erwarten sind. Um die Grundzüge einer solchen Analyse und um die Frage, ob Managing Diversity & Gender Mainstreaming ihr entsprechen, wird es im Folgenden gehen.

4. Gleichheit, Differenz, Dekonstruktion: Leitlinien für die Gleichstellungspolitik

Gudrun-Axeli Knapp hat sich in einem 1997 erschienen Aufsatz mit dem „Nutzen theoretischer Ansätze der Frauen- und Geschlechterforschung für die Praxis“ beschäftigt und drei orientierende Perspektiven oder drei Leitlinien für die Frauen- und Gleichstellungspolitik vorgeschlagen, die den Erfordernissen praktisch-politischen Handelns ebenso Rechnung tragen wie den Einsichten feministischer Theorie: Gleichheit, Differenz und Dekonstruktion. Mit diesen Stichworten sind drei Perspektiven benannt, die sich wechselseitig ergänzen und korrigieren, weil jede von ihnen alleine und nur für sich genommen die Gleichstellungspolitik in ein spezifisches und inzwischen hinreichend bekanntes Dilemma führt.

- Das *Gleichheitsdilemma* besteht darin, dass die Gleichbehandlung von Ungleichen Ungleichheit nicht abbaut, sondern reproduziert oder verstärkt.

- Das *Differenzdilemma* liegt in der Gefahr der Fortschreibung tradierter geschlechtsspezifischer Zuschreibungen und der Re-Aktivierung von Geschlechterstereotypen. Es hängt, grundsätzlicher betrachtet, aber auch damit zusammen, dass die Orientierung allein an der Differenz das zu Grunde liegende binäre Denk- und Klassifikationsmuster reproduziert und deshalb gerade nicht geeignet ist, eine der Grundvoraussetzungen für den Fortbestand geschlechtshierarchischer Strukturen zu erschüttern: dass nämlich die Geschlechtszugehörigkeit überhaupt ein sozial hoch bedeutsamer Tatbestand ist.
- Das *Dekonstruktionsdilemma* schließlich resultiert daraus, dass eine dekonstruktivistische Perspektive das Grundmuster zweigeschlechtlichen Denkens so radikal in Frage stellt, dass verallgemeinernde Aussagen über geschlechtstypische Problemlagen und Konfliktkonstellationen nicht mehr möglich sind und in Folge dessen auch das Problem gar nicht mehr formuliert werden kann, das Gleichstellungspolitik abzubauen sucht.

Will man diesen drei Dilemmas entgehen, so hat man nicht nur alle drei Perspektiven gleichermaßen im Auge zu behalten. Es wird zudem notwendig zu präzisieren, was in politisch-pragmatischer Absicht jeweils unter Gleichheit, Differenz und Dekonstruktion genau zu verstehen ist. Ich beschränke mich auch hier auf die Basics:

- *Gleichheit* bezieht sich auf die *rechtliche Ebene*, sie ist zu verstehen als Gleichstellung und Gleichbehandlung von Frauen und Männern im Sinne des Verbots der direkten oder mittelbaren Diskriminierung von Personen allein aufgrund ihrer Geschlechtszugehörigkeit.
- *Differenz* bezieht sich auf die *strukturelle Ebene*, auf die in unserer Gesellschaft strukturell angelegte Ungleichheit der Geschlechter. Differenz meint also gerade nicht geschlechtsspezifisch möglicherweise unterschiedliche Fähigkeiten, Orientierungen und Präferenzen. Sie meint gerade nicht die Potenziale von Frauen und Männern, von denen zuvor so oft die Rede war. Sie zielt vielmehr auf das Geschlechterverhältnis als sozialen Strukturzusammenhang, der die Lebenssituation von Frauen und Männern nach wie vor präformiert und sie überhaupt erst zu Verschiedenen und zu Ungleichen macht. Diese Ungleichheit produzierenden Strukturen gilt es zu verändern, statt deren Effekte zum Ausgangspunkt politischen Handelns zu machen und sie so erneut festzuschreiben.

- *Dekonstruktion* schließlich bezieht sich auf eine *diskursive Ebene*, sie fungiert als Korrektiv und kritisches Potenzial, um polarisierende Eigenschaftszuschreibungen nach dem Muster „weiblich-männlich“ zu delegitimieren, ja sie überhaupt aufzuspüren und der Kritik zugänglich zu machen. Als Korrektiv ist die dekonstruktivistische Perspektive vor allem dort wichtig, wo strukturelle Ungleichheitslagen unter der Hand transformiert werden in das, was Knapp als „Vereignschaftung von Geschlechterdifferenz“ bezeichnet.

Von einer „Vereignschaftung der Differenz“ ist dann zu sprechen, wenn empirisch vorfindliche Unterschiede zwischen Frauen und Männern nicht auf die sozialen Strukturzusammenhänge zurückgeführt werden, die sie hervorbringen, sondern statt dessen als Ausdruck einer Verschiedenheit verstanden werden, die in den Frauen als Frauen bzw. in den Männern als Männern selbst begründet liegt. Ich erinnere hier nur an die „weibliche Moral“, das „weibliche Arbeitsvermögen“ und den „weiblichen Führungsstil“, durchweg Musterbeispiele einer „Vereignschaftung der Differenz“, die der Dekonstruktion bedürfen.

5. Fazit: Welche Politik steckt hinter der rhetorischen Präsentation?

Wie passen nun *Managing Diversity & Gender Mainstreaming* zusammen mit diesen grundlegenden Perspektiven der Gleichstellungspolitik? Und was bleibt von dem angekündigten Paradigmenwechsel in diesem Politikbereich?

(1) Was das *Managing Diversity* anbelangt, so wird die Antwort ziemlich kurz ausfallen, denn das Meiste ist bereits gesagt worden. *Managing Diversity* ist keine gleichstellungspolitische Strategie. Es ist eine neue Variante des Personalmanagements, die uns als Politik präsentiert wird, und das nicht ohne Grund. Auf diese Weise lässt sich die Aufmerksamkeit von Teilen der Öffentlichkeit, von politischen Instanzen und öffentlichen Geldgebern für eine Strategie gewinnen, die dieses Feld wohl sonst kaum als ihre Sache betrachten, sondern sie den Unternehmen und Managementexperten überlassen würden. Das macht zwar als Professionalisierungsstrategie durchaus Sinn, als Gleichstellungspolitik hingegen weniger.

Managing Diversity hat, erstens, nichts zu tun mit *Gleichheit* und *Gleichstellung* im oben umrissenen Sinne. Es geht zweitens von einem *Differenzverständnis* aus, das sich gerade nicht auf strukturelle Ungleichheitslagen bezieht, sondern auf geschlechtstypisch unterschiedliche Potenziale und „sozialisierte Fähigkeiten“. Und es ist eben deshalb drittens sehr weit entfernt von allem, was man unter einer *Dekonstruktion* der Differenz verstehen könnte.

Wenn es – um nur ein Beispiel zu nennen – in einer Internet-Ankündigung des Bielefelder Kompetenzzentrums CHAD zum Gender-Change-management heißt: „die Gleichstellung von Frauen und Männern ermöglicht eine optimale Nutzung aller menschlichen Ressourcen für die Organisation“, so ist die Vereinnahmung der Gleichstellung hier nichts anderes als Rhetorik. Für eine Einrichtung, die (u.a.) vom Bundesfrauenministerium (BMFSFJ) und der EU gefördert wird, macht sich das sicher gut. Gleichstellungsrhetorik schmückt eben derzeit auch. Aber Gleichstellungspolitik kann ich in dem Ziel der „optimalen Nutzung aller menschlichen Potenziale für die Organisation“ beim besten Willen nicht entdecken, und dies um so weniger, wenn diese „menschlichen Potenziale“ implizit als typisch „weibliche“ und typisch „männliche“ Potenziale gedacht sind.

Ich will zwar gerne konzedieren, dass es für die Unternehmenskultur sehr zu begrüßen ist, wenn sie multikulturell oder diverser wird und Heterogenität zulässt, statt sie auszugrenzen. Vielfalt, Toleranz und der Abbau der „male dominance“ sind sicher, darin ist Katrin Hansen (2000, 2002) zuzustimmen, „frauenförderlich“. Aber selbst dadurch wird aus einem Konzept des Personalmanagements noch keine Gleichstellungspolitik, jedenfalls nicht im oben skizzierten Sinne, und dies um so weniger, wenn man eine „fatale Verwirrung“ zu vermeiden sucht, auf die Carol Hagemann-White hingewiesen hat:

„Der Einsatz für die Interessen und Bedürfnisse von Frauen wird mit einer Strategie für die Verwirklichung von Gleichberechtigung verwechselt. Beide sind notwendig, aber sie sind verschieden.“ (2000: 27)

(2) *Gender Mainstreaming*. Was Gender Mainstreaming anbelangt, müsste die Antwort eigentlich sehr viel ausführlicher ausfallen, wenn die Entwicklung dieses Konzepts bei uns in Deutschland nicht noch ziemlich in den Kinderschuhen steckte. Ich möchte aber dennoch auf einige Punkte hinweisen, die für den Erfolg oder Misserfolg des Gender Mainstreaming

in gleichstellungspolitischer Hinsicht von ausschlaggebender Bedeutung sein werden.

Gender Mainstreaming behauptet mit großem Nachdruck, zur rechtlichen und faktischen *Gleichstellung* der Geschlechter beitragen zu wollen. Es behauptet, ausbuchstabieren zu wollen, was das in unterschiedlichen sozialen Bereichen konkret bedeutet. Und es verspricht uns, daraus die Konsequenzen zu ziehen und alles tun zu wollen, um Gleichheit im Sinne der Gleichstellung von Frauen und Männern zu fördern und Benachteiligungen abzubauen. Ob man diesen Behauptungen Glauben schenken kann oder nicht, dafür gibt es gegenwärtig aber kaum mehr als das unerschütterliche Vertrauen in den festen Willen von Politik und Verwaltung, dieses nun mittels Gender Mainstreaming endlich leisten zu wollen.

Es ist in diesem Zusammenhang hilfreich, die regierungsamtliche Einführung des Gender Mainstreaming mit anderen politischen Entscheidungen zu vergleichen, die zeitgleich gefallen sind, sich also den Kontext anzuschauen, in dem die Einführung von Gender Mainstreaming bei uns in Deutschland wie in der EU insgesamt stand und steht. Der Kontrast, der sich dann ergibt, könnte größer kaum sein (für die BRD vgl. Nohr 2001; für die EU: Schunter-Kleemann 2001, 2002b).

Das Gleichstellungsgesetz für die private Wirtschaft zum Beispiel, das u.a. vorsehen sollte, Aufträge der öffentlichen Hand künftig bevorzugt an Firmen zu vergeben, die sich in Sachen Frauenförderung und Gleichstellung hervorgetan haben, ist bis auf Weiteres in eine Schublade des Bundesfrauenministeriums (BMFSFJ) verbannt worden, statt auch nur in den Bundestag eingebracht zu werden. Auf die „Best Practice“-Unternehmen wartet zwar auch weiterhin das Gütesiegel des „Total Equality Award“ (dazu: Busch/Engelbrech 1997). Aber für sie wie für die Gleichstellungspolitik ist das ein eher schwacher Trost. Nimmt man hinzu, was Susanne Schunter-Kleemann über die EU-Arbeitsmarktpolitik zusammengetragen hat, die jenseits aller Gender-Mainstreaming-Euphorie einiges tut, um genau die Bedingungen herzustellen, von denen wir wissen, dass sie die Integration von Frauen und die Gleichstellung der Geschlechter auf dem Arbeitsmarkt eher konterkarieren, als sie zu erleichtern – dann wird mein Vertrauen in Politik und Verwaltung jedoch leider erheblich erschüttert.

Auf weniger schwankendem Boden bewegt man sich, wenn man Gender Mainstreaming am Maßstab von Axeli Knapps dritter Leitlinie misst, der *dekonstruktivistischen Perspektive*. Wenn Gender Mainstreaming

ming eines mit Sicherheit *nicht* ist, dann dekonstruktivistisch. Gender Mainstreaming wird die von Hirschauer so genannte Ethno-Methode des Vergleichens der Geschlechter und des Findens von Geschlechtsunterschieden in bislang ungeahnter Weise perfektionieren und deshalb genau das finden, wonach es sucht. Auch für die gewaltige Informationsbeschaffung, die den ersten Schritt des Gender Mainstreaming darstellt, trifft zu, was Hirschauer mit Blick auf die Frauen- und Männerforschung konstatiert hat:

„Forschungen, die die Geschlechterdifferenz zu ihrer eigenen Wissensproduktion gebrauchen, sind unempfindlich für soziale Prozesse, die keinen Gebrauch von der Geschlechterunterscheidung machen.“ (Hirschauer 2001: 215)

Nun wäre es aber vorschnell, dem Gender Mainstreaming allein deshalb jede Relevanz für die Gleichstellungspolitik abzusprechen, weil es nicht dekonstruktivistisch ist. Die dekonstruktivistische Perspektive ist ja nicht der einzige Orientierungspunkt der Gleichstellungspolitik, sie bedarf der Ergänzung durch die zwei anderen Perspektiven. Von der Orientierung an der Gleichheit war bereits die Rede, hier müssen wir noch eine Weile warten, ob den Worten bald die Taten folgen. Wie aber sieht es mit dem *Differenzverständnis* aus, das im Gender Mainstreaming vorausgesetzt ist? Erst die Beantwortung dieser Frage wird zeigen, wie schmerzlich wir das Fehlen der dekonstruktivistischen Perspektive vermissen müssen. Sehr schmerzlich wäre es, wenn es um das Finden von Geschlechtsunterschieden im Sinne der bei Hirschauer im Vordergrund stehenden geschlechtstypischen Eigenschaften oder Präferenzen ginge. Leichter zu verschmerzen wäre es hingegen, wenn es um das Finden gesellschaftlicher Strukturzusammenhänge ginge, die Frauen und Männer zu Verschiedenen und Ungleichen machen.

Hier ist in der Tat der „crucial point“ des Gender Mainstreaming angesprochen. Und was die Antwort nicht erleichtert, ist, dass beim gegenwärtigen Stand der Ausarbeitung und Erprobung des Gender Mainstreaming beide Alternativen gleichermaßen möglich sind. Bei allen Schritten, die die verschiedenen Gender-Mainstreaming-Konzepte vorsehen, wird es nun tatsächlich bei *allen* Beteiligten in *allen* Entscheidungen und auf *allen* Ebenen immer neu darum gehen zu klären, nach welchen Differenzen gesucht wird, wie die gefundenen Differenzen interpretiert werden und welche Schlüsse daraus zu ziehen sind.

Das fängt mit ganz einfachen Fragen an, wenn man sich etwa das berühmte Beispiel der Parknutzung in Göteborg anschaut. Frauen gehen seltener in den Park als Männer, die Ressourcen der Parkverwaltung kommen also nicht beiden Geschlechtern gleichermaßen zu Gute. So what? Soll man mehr Lampen aufstellen und das Gebüsch lichten, damit die Frauen sich wohler fühlen? Oder fühlen die Frauen sich wohler im Kaffeehaus und die Parkverwaltung wäre besser beraten, wenn sie einen netten Gastgarten einrichtet? Und was, wenn bei der Datenanalyse herauskommt, dass die mehrfach belasteten Frauen einfach keine Zeit haben, weder für den Parkspaziergang noch fürs Kaffeehaus? Ist dann die Parkverwaltung überhaupt noch zuständig? Und falls nicht: welche Instanz wird das entscheiden? Mehr noch: hört nicht spätestens hier der Kompetenzbereich der Verwaltung auf?

Die Fragezeichen setzen sich fort, wenn es um weitaus komplexere Probleme geht, etwa um die Tatsache, dass Frauen einen größeren Anteil des Budgets der Krankenkassen beanspruchen und erhalten als Männer. Auch hier: so what? Immer wieder wird es darum gehen zu entscheiden, was die Daten – so sie denn vorliegen – eigentlich aussagen, in welchem Sinne die Differenzen, die sich in ihnen zeigen, zu verstehen sind, was dann daraus folgt und welche Instanzen bzw. Institutionen die zum Teil außerordentlich folgenreichen und deshalb in demokratischen Gesellschaften eigentlich legitimationsbedürftigen Entscheidungen fällen werden. Einen eingebauten Mechanismus jedenfalls, der die Weichen so stellt, dass Strukturdefizite in den Blick kommen statt geschlechtsspezifische Eigenschaften oder Vorlieben, und dass daraus politische Konsequenzen gezogen werden, die sich am Abbau dieser Strukturdefizite orientieren, gibt es nicht.

Auch hier werden wir noch sehr viel Geduld brauchen, bevor wir anhand der ersten Beispiele wissen, ob das Differenzverständnis, mit dem Gender Mainstreaming operiert, das eine oder das andere ist. Die Aussagefähigkeit dieser ersten Beispiele wird zudem nur von sehr begrenztem Nutzen sein, denn eine der mit Sicherheit schon heute absehbaren Konsequenzen von Gender Mainstreaming wird sein, dass es zu einer Dezentralisierung und zu einer Verlagerung politischer Entscheidungen in die Verwaltung kommen wird. Auf die Gender-Expertinnen wartet sehr viel Arbeit, denn ob das Arbeitsamt in Verden an der Aller genauso gendermainstreamt wie die Verwaltung der Sächsischen Schlösser und Gärten, die Stadtbücherei in Wanne-Eickel es ähnlich macht wie das Gesund-

heitsamt in Bremen – all das steht bis auf Weiteres in den Sternen. Und: Was soll eigentlich passieren, wenn ein Teil der Verwaltung ‚falsch‘ oder vielleicht sogar gar nicht gendemainstreamt? Sanktionen? Nein, Gender Controlling brauchen wir in solchen Fällen, vielleicht hilft auch Gender Benchmarking, also der Wettbewerb der Ämter um die beste Position im Gender-Ranking, das heißt: noch mehr Verwaltungsmaßnahmen, die den aus der Ökonomie übernommen Strategien des New Public Management entsprechen.

Rhetorische Modernisierung oder Paradigmenwechsel in der Gleichstellungspolitik? Fasst man die bisherigen Überlegungen noch einmal knapp zusammen, so ist von einem Paradigmenwechsel wenig zu sehen. Aus der Perspektive der Entwicklung feministischer Theorie sind Managing Diversity & Gender Mainstreaming eher ein Schritt zurück als ein Schritt nach vorne: Zweigeschlechtlich strukturierte Denk- und Deutungsmuster erleben in beiden Konzepten eine neue Blüte. Aber was das Gender Mainstreaming anbelangt, so könnte es genau deshalb auf der Höhe der Zeit sein, denn das Geschlechterverhältnis als sozialer Strukturzusammenhang hat sich bislang als sehr zählebig und veränderungsresistent erwiesen, und für die Gleichstellungspolitik ist das weitaus entscheidender als manch leichtfüßiger Denkfortschritt in Richtung Dekonstruktion & Queer Theory. Nur käme es eben sehr darauf an, was aus dem Gender Mainstreaming im Zuge seiner Realisierung wird. Geduld, Geduld, Geduld – vorerst haben wir eben leider nichts anderes als die rhetorische Modernisierung und die großen Versprechen. Und wir haben – sehr klar absehbar – die Transformation von Politik in Verwaltungshandeln und die Modernisierung dieses Verwaltungshandelns nach Kriterien, die aus der Ökonomie und vor allem aus der Betriebswirtschaftslehre stammen.

Ob wir das dann wirklich noch Politik nennen wollen, ist eine Frage von so grundsätzlicher Bedeutung, dass ich auf eine schnelle Antwort hier am Ende verzichten möchte. Ich denke, wir sollten bald anfangen, uns darüber ernsthaft den Kopf zu zerbrechen.

Literatur

- Abbott, Andrew (1998): *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor.* Chicago/London
- Allroggen, Ulrike/Berger, Tanja; Erbe, Birgit (Hg.) (2002): *Was bringt Europa den Frauen? Feministische Beiträge zu Chancen und Defiziten der Europäischen Union.* Argument Sonderband NF 289. Hamburg
- Braunmühl, Claudia von (2002): *Gender Mainstreaming: neue Konzepte – neue Chancen?* In: Nohr/Veth 2002, a.a.O., S. 17-25
- Bruchhagen, Verena/Koall, Iris (2002): *Supervision im Diversitymanagement.* In: Koall u.a. 2002., S. 121-152
- Bund demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (2001): *Alles Gute kommt von oben? Gender Mainstreaming in der Diskussion.* In: Forum Wissenschaft 2/2001
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2002): *Gender Mainstreaming. Was ist das?* Berlin
- Busch, Carola/Engelbrech, Gerhard (1997): *Mit Chancengleichheit auf Erfolgskurs – Total E-Quality.* In: Krell 1997, a.a.O., S. 1-10
- Butler, Judith (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter* (zuerst engl. 1990: *Gender Trouble*)
- Erbe, Birgit (2002): *Anpassung oder Emanzipation? Die Gleichstellungspolitik der Europäischen Union.* In: Allroggen u.a. 2002, a.a.O., S. 11-30
- Freidson, Eliot (1979): *Der Ärztstand. Berufs- und wissenschaftssoziologische Durchleuchtung einer Profession.* Stuttgart (zuerst engl. 1970: *Profession of Medicine: A Study of the Sociology of Applied Knowledge*)
- Freidson, Eliot (1983): *The Theory of Professions: State of the Art.* In: Dingwall, Robert; Lewis, Philip (Hg.): *The Sociology of the Professions. Lawyers, Doctors, and Others.* London, S.19-37
- Gildemeister, Regine (2001): *Soziale Konstruktion von Geschlecht: Fallen, Mißverständnisse und Erträge einer Debatte.* In: Rademacher, Claudia/Wiechens, Peter (Hg.): *Geschlecht, Ethnizität, Klasse. Zur sozialen Konstruktion von Hierarchie und Differenz.* Opladen: Leske + Budrich, S. 65-87
- Hagemann-White, Carol (1984): *Sozialisation: Weiblich – männlich?* Opladen: Leske + Budrich
- Hagemann-White, Carol (2000): *Von der Gleichstellung zur Geschlechtergerechtigkeit. Vom paradoxen Unterfangen, sozialen Wandel durch strategisches Handeln in der Verwaltung herzustellen.* In: taz vom 16./17.12.2000
- Hansen, Katrin (2000): *Frauenförderliche Konzepte in (Erwerbs-) Organisationen und Politik. Ein Diskussions-Papier.* In: Netzwerk Frauenforschung NW, Journal 11/2000, S. 18-21
- Hansen, Katrin (2002): *Diversity Management im Kontext frauenförderlicher Konzepte.* In: Koall u.a. 2002, a.a.O., S 27-34
- Hirschauer, Stefan (1996): *Wie sind Frauen? Wie sind Männer? Zweigeschlechtlichkeit als Wissenssystem.* In: Eifert, Christiane u.a. (Hg.): *Was sind Frauen? Was sind Männer? Geschlechterkonstruktionen im historischen Wandel.* Frankfurt a.M., S. 240-256
- Hirschauer, Stefan (2001): *Das Vergessen des Geschlechts. Zur Praxeologie einer Kategorie sozialer Ordnung.* In: Heintz, Bettina (Hg.): *Geschlechtersoziologie.* Opladen: Leske + Budrich, S. 208-235

- Knapp, Gudrun-Axeli (1997): Gleichheit, Differenz, Dekonstruktion: Vom Nutzen theoretischer Ansätze der Frauen- und Geschlechterforschung für die Praxis. In: Krell 1997, a.a.O., S. 77-85
- Koall, Iris (2002): Grundlegungen des Weiterbildungskonzepts Managing Gender & Diversity/DiVersion. In: Koall u.a. 2002, a.a.O., S. 1-26
- Koall, Iris/Bruchhagen, Verena/Höher, Friederike (Hg.) (2001): Vielfalt statt Lei(d)tkultur – Managing Gender & Diversity. Münster
- Krell, Gertraude (Hg.) (1997): Chancengleichheit durch Personalpolitik. Gleichstellung von Frauen und Männern in Unternehmen und Verwaltungen. Rechtliche Regelungen – Problemanalysen – Lösungen. Wiesbaden
- Krell, Gertraude (1996): Mono- oder multikulturelle Organisationen? „Managing Diversity auf dem Prüfstand“. In: Industrielle Beziehungen 3/1996, S. 335-350
- Krell, Gertraude (1997a): Chancengleichheit durch Gleichstellungspolitik – eine Neuorientierung. In: Krell 1996, a.a.O., S. 13-28
- Larson, Margali Sarfatti (1977): The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis. Berkeley/Los Angeles/London
- Lind, Inken/Löther, Andrea (2001): Schwerpunktthema: Gender Mainstreaming. In: Cews-Newsletter 4/2001
- Lorber, Judith (2000): Using Gender to Undo Gender. A Feminist Degendering Movement. In: Feminist Theory 1/2000, S. 79-95
- Ministerium für Arbeit, Frauen, Gesundheit und Soziales Sachsen-Anhalt (Hg.) (2000): Gender Mainstreaming in Sachsen-Anhalt. Magdeburg
- Niedersächsisches Ministerium für Frauen, Arbeit und Soziales (Hg.) (2001): Gender Mainstreaming. Informationen und Impulse. Hannover
- Nohr, Barbara (2001): Total E-Quality, Diversity und Gedöhs. Vom stillen Abgang auf die Quote und dem glanzvollen Aufstieg der Humanressource Frau. In: Forum Wissenschaft 1/2001, S. 15-19
- Nohr, Barbara/Veth, Silke (Hg.) (2002): Gender Mainstreaming. Kritische Reflexionen einer neuen Strategie. Berlin: Rosa-Luxemburg-Stiftung (=Texte 7)
- Roloff, Christine (1998): Gleichstellung ist Strukturpolitik. In: Plöger, Lydia/Riegraf, Birgit (Hg.): Gleichstellungspolitik als Element innovativer Hochschulreform. Bielefeld, S. 125-141
- Rosenstreich, Gabriele (2002): Gender Mainstreaming: für wen? In: Nohr/Veth 2002, a.a.O., S. 26-36
- Schmidt, Verena (2001): Gender Mainstreaming als Leitbild für Geschlechtergerechtigkeit in Organisationen. In: Zeitschrift für Frauenforschung 1+2/2001, S. 45-62
- Schunter-Kleemann, Susanne (2001): Doppelbödiges Konzept. Ursprung, Wirkungen und arbeitsmarktpolitische Folgen von „Gender Mainstreaming“. In: Forum Wissenschaft 1/2001, S. 20-28
- Schunter-Kleemann, Susanne (2002a): Gender Mainstreaming, Workfare und „Dritte Wege“ des Neoliberalismus. In: Nohr/Veth 2002, a.a.O., S. 125-140
- Schunter-Kleemann, Susanne (2002b): Die Wirtschafts- und Finanzpolitik der EU unter die feministische Lupe genommen. In: Allroggen u.a. 2002, a.a.O., S. 69-92
- West, Candace/Zimmerman, Don (1987): Doing Gender. In: Gender & Society 1/1987, S. 125-151

- Wetterer, Angelika (2000): Noch einmal: Rhetorische Präsenz – faktische Marginalität. Die kontrafaktischen Wirkungen der bisherigen Frauenförderung im Hochschulbereich. In: Kraus, Beate (Hg.): Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung. Über die verborgenen Mechanismen männlicher Dominanz in der akademischen Welt. Frankfurt a.M./New York: Campus, S. 195-221
- Wetterer, Angelika (2002): Arbeitsteilung und Geschlechterkonstruktion. „Gender at Work“ in theoretischer und historischer Perspektive. Konstanz
- Young, Brigitte (2001): Geschlechterdemokratie für Wertschöpfungsstarke. Grenzziehungen zwischen Migrantinnenpolitik und Gender Mainstreaming. In: Forum Wissenschaft 1/2001, S. 38-41

Unfreiwillige Vielfalt

Gleichstellungspolitische Maßnahmen an Hochschulen

Uta Schlegel
Wittenberg

Das normative politische Ziel der (weiteren) Gleichstellung der Geschlechter in unserer Gesellschaft ist unbestritten (EU, Grundgesetz der BRD), und ganz offensichtlich sind die erreichten Fortschritte in der neuen Stellung der Frau.

Aber es bestehen genau so evident bis heute Noch-Benachteiligungen der Frauen – in bestimmten Bereichen auch der Männer – sowie eine Schere zwischen verbreiteter verbaler Akzeptanz der Geschlechtergleichstellung (political correctness) und verbreiteter Resistenz gegenüber tatsächlichen weiteren Veränderungen: Rund ein Drittel der deutschen Bevölkerung hält die Gleichberechtigung der Frau für weitgehend verwirklicht, zwei Drittel dagegen sehen noch großen Handlungsbedarf – und dies relativ konstant seit 25 Jahren (nach IfD 2000). Dabei ist von Interesse,

- dass – nach unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen (wie Politik, Wirtschaft, Familie) – geschlechtergerechte Strukturen bzw. geschlechtstypische¹ soziale Ungleichheit heute recht unterschiedlich fortgeschritten bzw. perpetuiert sind;
- dass gleichstellungsbezogene Haltungen durchaus – teilweise drastisch – differieren, offenbar insbesondere nach Geschlechtergruppen,

¹ Wir verwenden hier – im Unterschied auch zu der europäischen Sprachregelung (100 Begriffe 1998) – bewusst „geschlechtstypisch“ (gegenüber verbreitet noch geschlechtsspezifisch), da dies sowohl theoretisch präziser als auch politisch korrekter ist: Es gibt im sozialwissenschaftlichen Kontext kaum Lebensbereiche, Einstellungen, Verhaltensweisen usw., die nur für eine der beiden Geschlechtergruppen zutreffen (und damit spezifisch sind). Vielmehr handelt es sich innerhalb derer um unterschiedlich auftretende Häufigkeiten bzw. Ausprägungen zwischen den Geschlechtergruppen und damit um „typische“ Unterschiede. (Im Übrigen gibt es bekanntlich zahlreiche Pattern und Bereiche, in denen sich Unterschiede zwischen Teilgruppen innerhalb einer Geschlechtergruppe als größer erweisen als zwischen den Geschlechtergruppen.)

- nach Bildungsstand, nach Altersgruppen, nach politischem Standort, nach Konfessionszugehörigkeit, nach Stadt-Land-Bevölkerung;
- dass somit die künftige Umsetzung des in Deutschland und in der EU politisch klar geschnittenen Leitbilds für die Geschlechter / die Frau sowie die Akzeptanz der verschiedenen politischen Modelle zur Durchsetzung von Geschlechtergleichstellung auch weiterhin mit diversen Bedingungen zu rechnen haben: aufgeschlossenen vs. konservativen Strukturen, Pattern usw.

Hinsichtlich der Geschlechterverhältnisse sind Hochschulen offenbar charakterisiert durch eine seltene und extreme Polarisierung: Sie erscheinen – hinsichtlich der Struktur ihres wissenschaftlichen Personals, der akademischen Karrieremuster usw. – noch als Hochburgen des Patriarchats, demgegenüber bei den Studierenden als ein Eldorado der erreichten Gleichstellung der Geschlechter². Letzteres liegt hauptsächlich darin begründet, dass heute beiden Geschlechtern ganz selbstverständlich der Zugang zu den Hochschulen frei steht und dass die Studentinnen und Studenten während des Studiums – wie in kaum einem anderen Lebenszusammenhang oder sozialen Bereich – weitgehend geschlechterhomogene Arbeits- und Lebensbedingungen vorfinden (wie etwa Zeitbudgets, finanzielle Lagen, Kommunikationsmuster). Zudem haben sie bisher in ihrer Biografie geschlechtersegregierte Felder (geschweige denn die geschlechtstypische sogenannte „gläserne Decke“ im beruflichen Fortkommen) selbst noch nicht erfahren.

1. Männliche Hochschulstrukturen und neue Imperative

In unserem Kontext hier geht es aber um den Stand und die Perspektiven der Geschlechtergleichstellung der als WissenschaftlerInnen an den Hochschulen Beschäftigten. Dafür, dass unsere Hochschulen noch immer männliche Domänen sind, gibt es eine Vielzahl von Gründen, von denen hier nur einige genannt seien:

² So ergibt beispielsweise eine neuere Untersuchung am Institut für Hochschulforschung (HoF) unter StudentInnen an sachsen-anhaltinischen Fachhochschulen (Burkhardt/Schlegel), dass fast alle weiblichen und männlichen Studierenden (93 bzw. 96%) das Studium – mit großem Abstand vor allen anderen Lebensbereichen – für *den* Bereich halten, in dem heute Männer und Frauen wirklich gleiche Chancen haben. (Schlegel/Friedrich 2003)

Bekanntlich sind Hochschulen in der Geschichte zunächst immer männlich gewesen – im Übrigen auch lange Zeit für die dort Studierenden.

Vor allem aber: Nach wie vor ist die Wissenschaftler- und insbesondere Professoren-Biografie und -karriere orientiert am Wissenschaftler, der frei ist von Familienaufgaben. Akademische Karriere und Familie schließen sich noch immer weitgehend aus, zumal diejenigen Frauen, „die Professorinnen werden wollen, nach Abschluss des Studiums, d.h. etwa nach dem 25. bis 27. Lebensjahr, für ein Jahrzehnt unter scharfer Konkurrenz Höchstleistungen erbringen (müssen). Nur wenige Frauen mit Haushalt und Kindern sind hierzu bereit und in der Lage.“ (Thieme 1990: 121)³ Folgerichtig (aber keinesfalls wünschenswert weder für die Lebenszusammenhänge der Betroffenen noch für ihre Vorbildwirkung auf die StudentInnen) ist der gegenwärtig überproportionale Verzicht unter Professorinnen auf Familie und Kinder. Evidentermaßen liegt dies – über die der Wissenschaftlerkarriere noch immer immanenten Anforderungen und einseitigen Konzentrationen auf die Profession hinaus – zunächst auch in außerhochschulischen gesellschaftlichen familiären Geschlechtsrollenzuweisungen und infrastrukturellen Strukturen begründet, die im Allgemeinen eine gleichzeitige Vereinbarung von Berufsbiografie und Elternschaft für beide Geschlechter kaum ermöglichen. Andererseits sind aber gerade für Hochschulen soziale Schließungs- und Ausgrenzungsmechanismen in den Personalrekrutierungsverfahren inzwischen vielfach nachgewiesen.

Bezüglich Veränderungs- und Modernisierungsprozessen sind Hochschulen in ihrer Geschichte immer (und in nicht unbedeutendem Maße bis heute angesichts der gesetzlich garantierten Freiheit von Forschung und Lehre) autonom und selbstbestimmt gewesen. Zudem verfügen sie – von Alters her und teilweise bis heute – über eine Vielzahl von spezifi-

³ Interessanterweise – und sicher nicht zufällig – haben sich beispielsweise für eines der zuletzt aufgelegten Frauenförderprogramme in Sachsen-Anhalt „Förderung der Berufungsfähigkeit von Frauen an Fachhochschulen im Land Sachsen-Anhalt“ nicht wenige Frauen aus den alten Bundesländern beworben, mit der (in Interviews im Rahmen der Begleitforschung geäußerten) Begründung, dass sie in den neuen Bundesländern in ihrem Umfeld auf eine höhere Akzeptanz ihres „doppelten“ Lebensentwurfs und/oder als alleinerziehende Wissenschaftlerin treffen und bessere Kinderbetreuungsmöglichkeiten vorfinden.

schen Ritualen, Traditionen, Strukturen und (auch sprachlichen) Interna, entstanden als rein männliche Kultur⁴, die sich als resistent erweisen.

Sowohl hinsichtlich ihrer ursprünglichen Männlichkeit als auch ihrer Autonomie sehen sich Hochschulen nun in jüngerer Zeit zunehmend gesellschaftlichen Anforderungen *von außen* ausgesetzt – insbesondere unter den Stichworten „Ökonomisierung“ und „Internationalisierung“. Das betrifft insbesondere Anforderungen,

- die zunehmend ihre Geldgeber geltend machen im Rahmen von Hochschulschließungen, -umstrukturierungen, Budgetkürzungen usw.;
- die sich angesichts der Europäisierung und Globalisierung an die internationale Vergleichbarkeit von Studiengängen, Abschlüssen usw. ergeben;
- die aus den Gleichstellungsregelungen der Länder, des Bundes und der EU auch für sie verbindlich sind.

Letztere spielen von „außen“ – angesichts gleichzeitig wachsender Legitimierungsanforderungen an die Hochschulen – neuerdings zudem eine Rolle als Faktor im (zunehmend öffentlich und nicht mehr beschränkt auf die scientific community geführten) Diskurs um Qualität und Qualitätssicherung an Hochschulen. Kreckel (2001: 307) beobachtet das so: „Man denke etwa daran, dass der Grad der Erfüllung des Gleichstellungsauftrages zwischen den Geschlechtern als Qualitätsmerkmal von Hochschulen diskutiert wird, oder dass Hochschulqualität an der Internationalität, Interdisziplinarität oder auch Praxisnähe von Studiengängen und Forschungsaktivitäten bemessen werden soll. Für Verfechter herkömmlicher Bewertungsmaßstäbe, die die methodisch geschulte Kritik der scientific community nach wie vor für das beste Verfahren der Qualitätssicherung halten, ist dergleichen im wahrsten Sinne des Wortes ‚unerhört‘. Evaluierungsverfahren, die nicht mindestens das methodologische Niveau der zu evaluierenden Fachwissenschaften erreichen, sind für sie nicht akzeptabel.“

⁴ Als Beispiel extrem männlicher Traditionen soll hier nur auf die heute noch existierenden, wenn auch verbreitet als anachronistisch wahrgenommenen und zunehmend – angesichts ihrer Frauen- und teilweise Ausländerfeindlichkeit – auf massiven Widerstand stoßenden studentischen Verbindungen / Burschenschaften verwiesen werden, die z.B. erst kürzlich an der Universität Leipzig vom StudentInnenrat (StuRa) in aufsehenerregenden Aktionen als Arbeitsgemeinschaft oder „offizielle“ Gruppe ausgegrenzt worden sind und so keine Möglichkeit haben, Räume oder andere universitäre Infrastruktur zu nutzen.

Nun scheinen die Hochschulen einerseits den normativen und gesetzlichen Gleichstellungsvorgaben des Staates qua Finanzierungsmonopol zwar verbal in „political correctness“ nachzukommen⁵, aber andererseits in der Realisierung von Gleichstellungsfortschritten deutlich hinter anderen gesellschaftlichen Bereichen zurückzubleiben.

Das liegt im wesentlichen sicher darin begründet, dass Hochschulen nach wie vor eine (legitime) *Oberhoheit über ihre Binnensteuerung* haben, die zudem stark von traditionellen Geschlechterstereotypen geprägt ist.⁶ Insofern hat die geltende neue politische Strategie des Gender Mainstreaming als Top-down-Strategie offenbar noch ihre institutionellen Grenzen an der Organisation Hochschule.

Jedoch: Vielfach erklären bzw. verteidigen die Hochschulen die deutliche Unterrepräsentierung von Frauen mit aufsteigender Hierarchie-Ebene mit dem Argument außerhochschulischer Bedingungen: mit den noch generell vorherrschenden asymmetrischen, hierarchischen Geschlechterverhältnissen in der Gesellschaft. Das erklärt jedoch beispielsweise nicht, wieso sie innerhalb anderer gesellschaftlicher Bereiche bzw. Organisationen einen der hinteren Plätze hinsichtlich der Geschlechterverhältnisse ihres wissenschaftlichen Personals einnimmt.

2. Handlungsoptionen und Akzeptanzprobleme

Welche Optionen nun hat die Hochschule überhaupt, mit den umrissenen zunehmenden hochschulexternen Abhängigkeiten, Anforderungen, Imperativen – wozu das Gleichstellungsgebot gehört – umzugehen? Kreckel (2003: 19f.) erkennt dafür (bei ihm bezogen insbesondere auf Finanzie-

⁵ innerhalb ihrer gleichheitspolitischen Bemühungen insgesamt – zumindest wie sie sich niederschlagen in Hochschulverträgen/Zielvereinbarungen (vgl. dazu den Beitrag von König/Kreckel in diesem Band) – sogar (rhetorisch) vergleichsweise bemerkenswert, so dass „einige Ideen aus dem Kontext der Geschlechtergleichstellung in den der sozialen Gleichstellung zu übertragen“ wünschenswert wäre.

⁶ Das trifft bekanntlich insbesondere zu für die Personalrekrutierung. Für Aufsehen hat z.B. eine Studie über die Vergabe von postdoktoralen Stipendien gesorgt: Wenneras und Wold (1997) kommen bei der Auswertung der Bewerbungsunterlagen zu dem Ergebnis, dass Frauen bei Publikationen 2,5 Mal produktiver als ihre Mitbewerber sein mussten, um von der Auswahlkommission als ebenso kompetent eingestuft zu werden. Insofern wären Ergebnisse interessant, wenn solche oder auch Berufungsverfahren für ProfessorInnenämter anonymisiert beurteilt und entschieden würden.

rung, aber u.E. gut anwendbar auf die Gleichstellungsforderung) vier Handlungsmöglichkeiten:

1. „Flucht nach vorn“
2. „konservativ-pragmatische Option“ (angesichts „unsachgemäßer Zumutungen“ möglichst Ignoranz)
3. „trotzige Protesthaltung“
4. „Nur wer sich bewegt, kann in bewegten Zeiten das erhalten, was ihm wertvoll ist.“

Eine fünfte Option wäre u.E.: „Manche Dinge erledigen sich (hoffentlich) von allein.“ Ein Argument solcher (auch andernorts) vertretenen Haltung zur Geschlechtergleichstellung an Hochschulen basiert auf der Fehleinschätzung, dass sich nach realisiertem Frauenstudium, wachsenden weiblichen Anteilen an Promotionen und Habilitationen in Zukunft auch – sozusagen automatisch – der weibliche Anteil an ProfessorInnen erhöhen wird (insbesondere angesichts des bevorstehenden Generationenwechsels an den Professuren). Dies ist aber nicht zu erwarten, weil bisher zum einen die steigenden (bis überproportionalen) weiblichen Absolventenquoten und die derzeit mehrheitlich besseren Schul- und Hochschulabschlüsse der jungen Frauen keineswegs in annähernd proportionale akademische Karrieren gemündet sind und zum anderen auch bei deutlich „besseren“ gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und noch stärkerem Zustrom junger Frauen zum Studium (Schweden) die Hochschulen in ihren Personalstrukturen nach wie vor männerdominiert sind (vgl. die Beiträge von Åkerblom und Burkhardt in diesem Band).

Eine solche fünfte Option ist aus noch anderen Gründen illusorisch:

Zum ersten dürfen die aktuell klar geschnittenen politischen Leitbilder für Frau und Familie in der EU⁷ nicht über künftige kulturelle Unterschiede und Integrationsschwierigkeiten gerade bezüglich der Geschlechterpolitik innerhalb einer größer werdenden EU hinwegtäuschen angesichts einer Verankerung drastisch konservativerer Geschlechterrollenvorstellungen in den Beitrittsländern wie Tschechien, Slowenien, Polen, Ungarn (vgl. Gerhards/Hölscher 2003).

Zum zweiten sind kritische bis restaurative Tendenzen in den wissenschaftlichen und öffentlichen Diskursen hierzulande spürbar, von der Ar-

⁷ Das meint insbesondere: doppelte Erwerbsarbeit von Frau und Mann, geschlechtergerechte Aufteilung von Haus- und Familienarbeit, zumindest partielle Sozialisation der Kinder in außerfamiliären Einrichtungen.

gumentation her partiell biologistisch angelegt⁸, juristisch problematisierend⁹ oder aber und insbesondere in (männlicher) Reaktion¹⁰ auf die unüberhörbare und nachgerade inflationäre Gender-Mainstreaming-Debatte und -Professionalisierung, wie sie sehr zutreffend und ironisierend von Wetterer beschrieben wird (Wetterer 2002).

Und zum dritten kann folgendes nicht übersehen werden: Entgegen der verbreiteten Annahme, dass sich in den „reichen“ Industrieländern die Pattern von Mädchen und Jungen annähern und die Geschlechterdifferenzen abnehmen, gibt es unter der *jungen Generation in Deutschland* (auch unter StudentInnen als künftige AkademikerInnen) ganz erhebliche Geschlechtsunterschiede in gleichstellungsrelevanten Einstellungen. Männliche Jugendliche haben deutlich ausgeprägtere konservative Vorurteile beispielsweise gegenüber weiblicher Eignung für Politik und Leitungspositionen, für weibliche Zuständigkeit für Kinder und Familie, gegenüber Alleinerziehenden, bezüglich Nachteilen der Kinder von erwerbstätigen Müttern. Zudem findet sich eine eingeschränkte Wahrnehmung eigener struktureller Benachteiligung qua Geschlecht bei einem großen Teil der (auch der hochgebildeten und insbesondere der ostdeutschen) jungen Frauen. Weiterhin soll darauf hingewiesen werden, dass bis heute – auch unter hochgebildeten jungen Leuten (StudentInnen) – die Ursachen für weibliche Benachteiligung in unserer Gesellschaft noch immer sehr heterogenen und darunter biologistisch-esoterischen Faktoren zugeschrieben wird: über kulturellen und sozialisatorischen hinaus beispielsweise auch der weiblichen Mutterrolle und einem unterschiedlichen „Wesen“ der Geschlechter. Insofern sieht ein nicht geringer Teil unter ihnen einen klaren Widerspruch zwischen einerseits Frauenförderung und andererseits dem Gleichbehandlungsgrundsatz und dem Leistungsprinzip (Schlegel/Friedrich 2003).

Angesichts des enger werdenden Arbeitsmarktes (auch für AkademikerInnen einschließlich an Hochschulen) und der damit zunehmenden Konkurrenzen werden sich letztgenannte Vorbehalte gegen Geschlechter-

⁸ Vgl. als besonders eklatantes Beispiel: Quambusch (1993) – allerdings mit folgendem vehementem Widerspruch durch v. Hasseln (1994) an gleicher Stelle.

⁹ Vgl. z.B. Richter 2002.

¹⁰ Vgl. z.B. aktuelle Debatte im Focus: „Das privilegierte Geschlecht“ in 15/2003 unter der bemerkenswerten Rubrik-Bezeichnung „ZEITGEIST“.

gleichstellung(spolitik) – insbesondere unter Männern – künftig nicht etwa abbauen, sondern eher noch verstärken.

Interessanterweise differieren die letztgenannten gleichstellungsrelevanten Einstellungsstrukturen nicht nur durchgängig nach Geschlechtergruppen (progressivere bei den Mädchen und Frauen), sondern darüber hinaus insbesondere ganz deutlich nach dem *politischen Standort*: Linksorientierte haben gleichheitsbetontere Wahrnehmungen, Positionen und Urteile als Rechtsorientierte, sehen die Ursachen für die soziale Ungleichheit der Geschlechter eher in sozialen Faktoren (wie Traditionen, Elternhaus) und befürworten stärker politische Veränderungen in Richtung Gleichstellung. Insofern handelt es sich bei Pattern bezüglich gegenwärtiger und künftiger Geschlechtergerechtigkeit nicht nur um die Fortwirkung jahrhundertlanger hierarchischer Geschlechterverhältnisse und -stereotype und um Defizite mentaler Auseinandersetzung mit dem Thema, sondern um in politische und (un-)demokratische Wertestrukturen verortete Denk- und Urteilmuster.

Sollen die modernen, klar geschnittenen und festgeschriebenen politischen EU-Geschlechterleitbilder künftig als die Top-down-Strategie des Gender Mainstreaming erfolgreich durchgesetzt werden, so bedarf es also zwingend gleichzeitig auch einer erfolgreicherer „Basisarbeit“ in Bildung (Wissensvermittlung und Sensibilisierung zu den Geschlechterverhältnissen) und Erziehung (Wertevermittlung, Verhaltensänderung) unter der nachwachsenden Generation insgesamt und an unseren hohen Schulen im Besonderen.

Last but not least muss darauf hingewiesen werden, dass hierzulande nicht wenige Politiker, Hochschullehrer, Verantwortungsträger in der Wirtschaft usw. angesichts der EU-verbindlichen genderbezogenen Normen (und Mittelzuweisungen) in *rhetorischer Plakativität* stecken bleiben.

Aus dem bisher Umrissenen wäre – was den Umgang mit den Außenanforderungen an die Geschlechterverhältnisse betrifft – nun aus unserer Sicht für die Hochschulen die 1. Handlungsoption „Flucht nach vorn!“ (neben der optimistischsten) die gangbarste: nicht nur, weil sie sich mit der 2. und 3. auf Dauer zu erkonservativen und reaktionären Inseln unserer Gesellschaft „qualifizieren“ würde, die 4. nicht in Frage kommt, da Demokratie im allgemeinen und Geschlechterdemokratie im besonderen nicht zu den traditionellen Werten der hohen Schulen gehört und die 5. Option (Erledigung im Selbstlauf) unter den genannten Rahmenbedin-

gungen ausgeschlossen werden kann. Vielmehr könnten und müssten sie aus ihrem Selbstverständnis als Schöpfer wissenschaftlicher Grundlagen gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse ihre *avantgardistische Rolle* innerhalb letzterer erkennen und wahrnehmen. Dies ist bislang mitnichten so.

3. Implementierung geschlechterpolitischer Felder in die Hochschulen

Von Interesse ist die Frage, welche Gleichstellungspolitiken sich bisher überhaupt in den Hochschulen in Akzeptanz und (partieller) Umsetzung verankern konnten.

Lassen wir im vereinfachten Überblick die traditionellen und aktuelleren Geschlechtergleichstellungsstrategien und -instrumente¹¹ – in unserem Kontext ungeachtet ihrer Ziele, Wirksamkeit, Reichweite, Nachhaltigkeit usw. – Revue passieren, um dann einzuschätzen, inwieweit sie an den Hochschulen Platz gegriffen haben:

Chartas:

Darunter können generellen Normierungen gefasst werden wie: solche der UNO, der Europäischen Union, in Deutschland der Verfassung, des Grundgesetzes, des Einigungsvertrags („Die Belange von Frauen und Behinderten werden besonders berücksichtigt.“), Regierungsprogramme,

¹¹ Gleichstellungspolitische Instrumentarien lassen sich nach verschiedenen Kriterien klassifizieren,

z.B. wie Stiegler (1998, 2000) nach ihren vier verschiedenen Säulen:

- die Normierung der Ziele (Gesetzgebung, Leitbilder, Programme)
- die Quotierung als Umkehrprozess des Ausschlusses
- das Gender-Mainstreaming-Prinzip als Verbesserung politischer Entscheidungen
- die autonomen Strukturen und die autonome Praxis der Frauen

oder wie Wetterer (2002) nach ihren drei historischen Phasen:

- Frauenpolitik & Frauenförderung
- Gleichstellungspolitik
- Gender Mainstreaming & Managing Diversity

oder wie Burkhardt (2003) nach zwei funktionalen Säulen

- Gender Mainstreaming
- Frauenförderung

Parlamentsbeschlüsse. Im Kern handelt es sich dabei um Willenserklärungen – nicht selten relativ folgenlos und nicht individuell einklagbar (s. Richter 2002).

Staatliche Ressortpolitiken:

Sie sind implizit immer auch Geschlechterpolitik; z.B. in der Familienpolitik: Adressierung entsprechender Maßnahmen („Familienzeit“) an ein Elternteil, fakultativ (BRD) vs. obligatorisch („skandinavisches Modell“) an beide Elternteile.

Gender Mainstreaming:

Dabei geht es um die geschlechterpolitische Strategie der EU, nach der alle Gesetze und Maßnahmen vor Inkraftsetzung auf ihre Wirkung auf die beiden Geschlechtergruppen zu überprüfen sind und daraufhin, ob sie geeignet sind, die Geschlechterverhältnisse positiv im Sinne ihrer Gleichstellung zu beeinflussen. Gender Mainstreaming nimmt so einen deutlichen Perspektivenwechsel vor von der Frauenpolitik/-förderung hin zu einer Geschlechtergleichstellungspolitik und zielt so auch auf den Abbau männlicher Benachteiligungen (z.B. Boys-Day, Übernahme von Familienaufgaben durch Männer, Rechte geschiedener Väter, Gesundheitsrisiken).

Da dies naturgemäß eine politische Top-down-Strategie (also von oben nach unten durchzusetzen) und eine Querschnittaufgabe über alle Ressorts darstellt, bedarf sie zum einen eines Gender-Trainings (der Information und der Sensibilisierung zu den Geschlechterverhältnissen) der – ganz überwiegend männlichen, aber auch der weiblichen – Verantwortungsträger in Legislative, Exekutive, Politik, Arbeitsmarkt, Institutionen usw. zur Beförderung einer Gender-Kompetenz und zum anderen eines Controlling.

Wissenschaftliche und Realisierungsgrundlagen für Gleichstellungspolitik:

Hierunter sind u.a. zu subsumieren

- zum einen Forschungen zu den Geschlechterverhältnissen („Gender Studies“) als theoretischer und empirischer Vorlauf für Geschlechterpolitik sowie Pilotprojekte zu Gender Mainstreaming,
- zum anderen geschlechtersensible Statistiken als deskriptiv erfassende Grundlage für die Dokumentation des Ist-Zustandes bzw. der Un-

- gleichheit der (qualitativen und quantitativen, horizontalen und vertikalen) Geschlechterpräsenz/-differenzen in den verschiedensten gesellschaftlichen Bereichen und als Voraussetzung für entsprechende Argumentation und Veränderungen. Solche Bereiche sind beispielsweise: Demografie (Lebenserwartung, Renten), Ausbildungs-/Arbeitsmarkt (Lehrberufe/Studienwahl, Einkommen, Qualifikation, Teilzeitarbeit, un-/befristete / prekäre / „schwarze“ Arbeitsverhältnisse, Hierarchien in Wirtschaft, Hochschulen), (Langzeit-)Arbeitslosigkeit; Armut / staatliche Alimentierung, Politik (Parteien, Ehrenamt), Familienarbeit („Auszeiten“, familiäre Arbeitsteilung, Alleinerziehende), Vermögen, abweichendes Verhalten (Gewalt, Kriminalität, Dunkelziffern), Gesundheitswesen;
- last but not least die Information über und Sensibilisierung gegenüber Geschlechterfragen, wie etwa innerhalb der politischen Bildung, der Ungleichheitsdiskurse, der Hochschullehre und über Formen des o.a. Gender-Trainings für Gender-Kompetenz.

Institutionalisierung:

Das meint in erster Linie die (relativ dauerhafte) Verankerung von Ressorts oder Personen in Bund, Ländern, Kommunen, Organisationen und Betrieben mit Zuständigkeit für Geschlechtergleichstellung wie etwa Gleichstellungsreferate oder -beauftragte, Frauenbüros, darüber hinaus aber auch stabile Netzwerke wie etwa Frauenorganisationen der Parteien, Landesfrauenrat, von Berufsgruppen oder Organisationen, von GeschlechterforscherInnen.

Planung und Steuerung:

Unter Planung fallen etwa Frauenförderpläne und -richtlinien, Ziel-Maßnahme-Kataloge, Festschreibung im Leitbild, unter Steuerung etwa Budgetierung (Mittelzuweisung) auf verschiedenen Ebenen, Zielvereinbarungen, Auftragsvergaben aus öffentlichen Mitteln (z.B. „frauen- oder familienfreundlicher Betrieb“).

Spezielle Maßnahmen mit dem Ziel der Geschlechtergleichstellung:

- *Mentoring:* Das ist eine alte und für Frauen neu entdeckte Methode, in der im Beruf erfahrene und „gestandene“ Personen („MentorInnen“) interessierte Mädchen und junge Frauen („Mentees“) in ihrer beruflichen und persönlichen Entwicklung durch Begleitung, Coaching und Netzwerkarbeit begleiten und unterstützen.

- *Monoedukation*: Darunter werden frauen-(auch männer-)autonome Strukturen, Praxis, (Aus-)Bildung, Räume verstanden. Statt monoedukativ wird auch „geschlechtshomogen“, „monogeschlechtlich“, „geschlechtergetrennt/-separiert“ (in den USA „single sex colleges“) verwendet. Das Hauptziel besteht darin, in einem zeitlich begrenzten Rahmen außerhalb der Spannung geschlechterhierarchischer Kommunikationsstrukturen und Fremd- und Selbst-Kompetenzzuschreibungen Kompetenzen zu vermitteln bzw. zu erwerben. KritikerInnen – vor allem VerfechterInnen der *Koedukation* (geschlechtergemeinsame Bildung und Erziehung) als das Non-plus-Ultra der Geschlechtergleichstellung – lehnen monoedukative Formen mit dem Argument der „Glashausbedingungen“ ab. Andererseits zeigen sich praktische Erfolge hinsichtlich Leistungs- und Kompetenzzuwächsen in solchen Strukturen wie z.B. in Computerkursen für Mädchen, in (offener) Mädchen- bzw. Jungenarbeit. Zu monoedukativen Angeboten könnten auch Organisationsformen wie Schnupperkurse, Girls-Day, Praktika und Tutorien für Mädchen und junge Frauen gerechnet werden, die vor allem geeignet sind, die nach wie vor geschlechtstypische Berufs- und Studienwahl aufzubrechen.
- *Quotenregelung*: Dies ist quasi ein Umkehrprozess des Ausschlusses (bisher nur der Frauen!) aus vertikalen und horizontalen Strukturen wie etwa ihrer höheren Beteiligung an Führungspositionen in Politik, Parteien, gesellschaftlichen Organisationen, Wissenschaft, Verwaltungen, auf dem Arbeitsmarkt. Hier ist auch einzuordnen die (nur verbale oder tatsächlich intendierte) Personalrekrutierungsabsicht im Sinne „Bei gleicher Eignung werden Frauen (und Behinderte!) bevorzugt.“
- *Frauensonderförderprogramme*: Dabei handelt es sich um ausschließlich an Mädchen bzw. Frauen gerichtete Maßnahmen (wie: „Erhöhung der Berufungsfähigkeit von Frauen an Hochschulen in Sachsen-Anhalt“), deren Realisierung in „natürlichen“, d.h. in gemischtgeschlechtlichen Lern- oder Arbeitszusammenhängen verläuft.
- *Sanktionen*: Hierunter sind alle Möglichkeiten zu fassen, positiv oder kritisch, mehr oder minder verbindlich auf Bemühungen um vs. Verstöße gegen Geschlechtergleichstellung zu reagieren. Dabei kann es sich um juristische, moralische oder ökonomische Reaktionen handeln – auf Antrag von InteressentInnen bzw. Benachteiligten oder in „Selbstkontrolle“ oder von außen: Gerichtsurteile, Filmselbstkontrolle

le, öffentliche Reaktionen (über die Medien), Berufskodizes (z.B. Deutscher Werberat) bei Verstößen gegen den Gleichstellungsgrundsatz, positive Bewertungen (z.B. Genderpreis für JournalistInnen in Leipzig, Total-E-Quality-Science-Award).

Absichtlich wird hier das neuere *Managing Diversity* (vgl. dazu den Beitrag von Wetterer in diesem Band) nicht unter die Gleichstellungsinstrumente aufgenommen, da es sich u.E. dabei um einen eher utilitaristischen Diskurs handelt, der die Gleichstellung der Geschlechter primär unter dem Aspekt eines betriebswirtschaftlichen oder gesamtgesellschaftlichen Kompetenzzuwachses bzw. der Optimierung der gesellschaftlichen Ressourcennutzung betrachtet. *Managing Diversity* geht bezüglich der Geschlechter von ihrer Differenz aus und ökonomisiert diese (vgl. den Beitrag von Kahlert/Schindler in diesem Band).

Generell muss zudem nochmals explizit betont werden, dass es sich bei den oben aufgeführten Instrumenten für Geschlechtergerechtigkeit um verschiedene *Ebenen* handelt – in Sonderheit, dass *Gender Mainstreaming eine gesamtgesellschaftliche politische Strategie* (damit u.a. durch Langfristigkeit und Nachhaltigkeit charakterisiert und auf strukturelle Veränderungen der Geschlechterverhältnisse abzielend) darstellt, *Frauenförderung einen politischen Auftrag* (in organisatorischen Einheiten, auf spezielle Problemlagen gerichtet, mit relativ kurzfristiger Umsetzbarkeit) (vgl. Burkhardt 2003).

Wie nun sind Hochschulen an Wegen zur Geschlechtergerechtigkeit beteiligt? Als erstes und Wichtigstes fällt ins Auge, dass die Hochschulen aus dem aufgelisteten Instrumenten-Katalog von sich aus nur in einem Bereich maßgeblich präsent sind – aber dies mit gesamtgesellschaftlichem Gewicht: in der *Frauen- und Geschlechterforschung und -lehre*. Zu denken ist in diesem Kontext insbesondere auch an *institutionelle Verfestigungen* (wenn auch oft mit zweifelhafter Perspektive angesichts der Finanzierung), beispielsweise an Sonderforschungsbereiche, An-Zentren und -Institute für Frauen- und Geschlechterforschung¹² oder andere Strukturformen¹³ an einzelnen Hochschulen, hochschulübergreifende

¹² z.B. das Zentrum für interdisziplinäre Frauenforschung der Humboldt-Universität zu Berlin, seit Juli 2003 Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien.

¹³ z.B. - das CEWS (Center of Excellence Woman and Science – Kompetenzzentrum Frauen in Wissenschaft und Forschung) an der Universität Bonn, gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Zentren (wie z.B. das Frauenkompetenzzentrum „Frauen in Naturwissenschaft und Technik“ der Hochschulen in Mecklenburg-Vorpommern) oder an einschlägige interdisziplinäre Ringvorlesungen an vielen Hochschulen.

Gender-Forschung und -lehre zogen weitere genderbezogene Organisationsformen nach sich, wie: im Hochschulbereich zunehmende Tagungen / Workshops und Konferenzbände, Ausstellungen wie etwa die „POLITEIA – Szenarien aus der deutschen Geschichte nach 1945 aus Frauensicht“ (mit wissenschaftlichen Begleit-Veranstaltungen, Kalender, Katalog usw.), G/I/S/A – Gender-Institut Sachsen-Anhalt¹⁴ und last but not least solche Arbeitsformen wie die BuKoF-Kommission „Frauenförderung und Frauenforschung an Fachhochschulen“.

Beide vorgenannte Organisationsformen – an einzelnen Hochschulen und darüber hinaus gehende – generierten ihrerseits inzwischen etablierte vernetzende Informationsmittel bzw. -reihen: beispielsweise Publikationsreihen wie etwa das Bulletin des Zentrums für interdisziplinäre Frauenforschung der Humboldt-Universität zu Berlin¹⁵, die Buchreihe „Frauenforscherinnen stellen sich vor“ (die die Frauen-Ringvorlesungen der Universität Leipzig regelmäßig publiziert), der jährliche „Gender-Report Sachsen-Anhalt“ (von G/I/S/A), Plattformen im Internet und Datenbanken zu Gender-Literatur, -Forschungsprojekten, -ForscherInnen, elektronische Newsletters und Rundbriefe.

Solche Spitzenplatzierung der Hochschulen an Frauen- und Geschlechterforschung und -lehre ist selbstverständlich ihrer Funktion und ihrem Selbstverständnis als maßgebliche Wissensproduzentinnen und -vermittlerinnen in unserer Gesellschaft zuzuschreiben. (Auf Reminiszenzen zu den bekannten Schwierigkeiten bei der Installierung und Verstärkung dieser Themen an Hochschulen kann hier verzichtet werden.)

Hinzuweisen ist zweitens auf intensive Bemühungen und punktuelle Erfolge, an den Hochschulen „*monoedukative*“ Modelle zu installieren,

-
- das Kompetenzzentrum Frauen in der Informationsgesellschaft und Technologie an der Fachhochschule Bielefeld, gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend,
 - die Koordinierungsstelle für Frauen- und Geschlechterforschung an der Universität Magdeburg

¹⁴ Gefördert aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) und des Ministeriums für Arbeit, Frauen, Gesundheit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt.

¹⁵ Seit kurzem gesplittet in: Bulletin INFO und Bulletin TEXTE; siehe <http://www.gender.hu-berlin.de>

zum einen mit den Frauenstudiengängen, zum anderen mit dem Ziel von „Frauenuniversitäten“. Auf Akzeptanz bzw. Skepsis von Seiten des Arbeitsmarkts und der Adressantinnen, Erfolge, Bedingungen für ihren Erfolg kann in diesem Rahmen nicht eingegangen werden.¹⁶ Erwähnt werden sollen nur zwei offensichtlich übergreifende Ergebnisse, wenn diese monoedukativen Modelle an Hochschulen erfolgreich sein sollen:

- zum einen der deutliche Perspektivenwechsel weg von weiblichen Defiziten oder Förderprogrammen für Frauen hin zu der „Chance, Frauen als gestaltendes Potential in die Hochschulreformprozesse einzubeziehen und damit Hochschulstrukturen und Hochschulkulturen partizipatorisch zu verändern“, weil „die vermeintlich speziellen Karriereprobleme von Frauen in der Wissenschaft und in einigen Studiengängen solche des ‚Systems‘ sind“ (Metz-Göckel/Schmalzhaf-Larsen/ Belinszki 2000: 7);
- zum anderen bzw. damit korrespondierend die notwendige Verknüpfung monogeschlechtlicher Studiengänge und Hochschulen mit anderen Reformen, grundlegenden inhaltlichen/strukturellen Änderungen gegenwärtiger Curricula sowie Breitenförderung (Glöckner-Rist/ Mischau 2000: 41), also mit der Überwindung traditioneller Disziplinengrenzen, der Mitvermittlung einer ganzen Reihe von anderen Qualifikationen „wie Präsentation, Moderation, Rhetorik, Gruppenleitung, Team, also wenn das Teil des Ausbildungskonzepts ist“ (ebd.: 25)

Die anderen für Hochschulen zutreffenden gleichstellungspolitischen Maßnahmen und Organisationsformen sind grundsätzlich – und nicht zufällig – *außeninduziert*, in ihren Wirkungen *quantitativ eng begrenzt* (betroffener Personenkreis) und für die sichtbare Veränderung der Hochschulstrukturen insgesamt bisher eher zweifelhaft. Das trifft zu:

- auf bestimmte „Frauensonderfördermaßnahmen“ (wie Mentoring¹⁷, Stipendien zu Erhöhung der Berufungsfähigkeit von Frauen, Zielvereinbarungen), die – und das liegt in der Natur der Sache – zum einen

¹⁶ Siehe dazu insbesondere die Reflexionen bzw. Evaluationen der Internationalen Frauenuniversität ifu, vgl. Glöckner-Rist/Mischau 2000, Metz-Göckel 2002, Maiworm/Teichler 2002, Metz-Göckel/Schmalzhaf-Larsen/Belinszki 2000.

¹⁷ Vgl. dazu den Beitrag von Franzke in diesem Band. Hochschul-Mentoring-Programme für Frauen lassen sich in drei Kategorien unterscheiden: gerichtet auf die wissenschaftlichen Karrieren von Docs und Postdocs, auf die berufliche Entwicklung von Hochschulabsolventinnen und auf die Etablierung von Frauen in Wissenschaft und Technik.

immer nur eine *sehr kleine und überschaubare Personen- bzw. Zielgruppe* haben (können), zum anderen evidentermaßen einen höchst ungewissen Ausgang der mit der Förderung intendierten Zielpositionen haben;

- auf beginnende Bemühungen um genderbezogene Budgetierung, die qua Finanzierungsmonopol durch den Staat initiiert ist;
- auf die institutionalisierten Stellen von Frauen-/Gleichstellungsbeauftragten der Universitäten und Fakultäten, die – im Unterschied zu anderen Bereichen, z.B. Städten – im Nebenamt wahrgenommen werden (müssen); sie nehmen zwar häufig koordinierende, geschlechterstatische und bilanzierende Aufgaben wahr, ihre Rechenschaftsberichte bleiben jedoch folgenlos im Falle nicht erreichter gleichstellungspolitischer Ziele;
- auf Frauenförderprogramme an Hochschulen, z.B. Förderung des weiblichen wissenschaftlichen Nachwuchses, Erhöhung der Berufungsfähigkeit von Frauen in Professuren, die hochschulextern (Bund, Länder) initiiert und finanziert werden;
- auf Initiativen und Maßnahmen der Hochschulen, die auf das Aufbrechen einer geschlechtstypischen Studienwahl bei jungen Frauen¹⁸ abzielen, z.B. Schnuppertage für Studienberechtigte an Hochschulen (wie z.B. FH Merseburg), Praktika und Tutorien¹⁹, aber auch im Leitbild der Hochschule verankerte entsprechende Zielstellungen²⁰;
- auf die Quotenregelung (z.B. die bekannten staatlich vorgegebenen Zielsetzungen für den zu erreichenden Anteil von Frauen an den Professuren) mit den bekannten sehr bescheidenen und weiter zu befürchtenden Ergebnissen;
- auf die Einbeziehung des Gender-Themas in neuere Formen von Hochschul-Pakten wie Zielvereinbarungen (vgl. dazu den Beitrag von König/Kreckel in diesem Band).

¹⁸ Auch dies ist eine politische Anforderung „von außen“ angesichts der bekannten differierten Arbeitsmarkt-, Einkommens-, Aufstiegs- u.a. Chancen geschlechtstypischer Berufsfelder und deren Zukunftsrelevanz.

¹⁹ Vgl. Praktika + Tutorien 2003

²⁰ So legt beispielsweise die Hochschule Harz – Hochschule für angewandte Wissenschaften (FH) in ihren Prospekten und Internetseiten (<http://www.hs-harz.de/Inhalte/direktzugriff/leitbild.html>) unter der Überschrift „Leitbild der Hochschule“ expressis verbis fest: „Wir stehen ein für die Gleichberechtigung der Geschlechter...“.

Die meisten gleichstellungspolitischen Maßnahmen und Organisationsformen an Hochschulen können demnach als Folgen von Außenanforderungen bzw. auch als gezielt genutzte Spielräume gesellschaftlicher Imperative charakterisiert werden.

Metz-Göckel/Kamphans (2002: 67) unterscheiden in diesem Zusammenhang drei Phasen bzw. Akzentsetzungen in der Verbesserung der Situation der Frauen an Hochschulen:

- Phase der rechtlichen Absicherung bzw. von Handlungsspielräumen für auf Frauen bezogene Interventionen;
- Phase der Maßnahmen zur positiven Diskriminierung von Frauen mit speziellen Programmen;
- aktuelle Phase des Gender Mainstreaming als Phase der kulturellen Gegensteuerung.

Für letztere finden sie in ihrer empirischen Untersuchung in Hochschulleitungen in Nordrhein-Westfalen zum Gender Mainstreaming, dass – neben kulturellen Resistenzen gegenüber der Geschlechtergleichstellung einschließlich kontrastiver Subtexte – nicht nur „offiziell“ an Hochschulen die normative Gleichheitsvorstellung implementiert ist, sondern (und dies ist als „atmosphärischer“ geschlechtergleichstellungspolitischer Faktor an Hochschulen über die o.a. Felder hinaus nicht zu unterschätzen) es auch deutliche Gleichheitsdiskurse gibt, einen Zugewinn an informeller und offener Kommunikation, an neuen Kommunikationsmöglichkeiten und an hochschulinterner Akzeptanz.

4. Fazit

Hinsichtlich Geschlechtergerechtigkeit und -chancengleichheit sind unsere Hochschulen als Organisationen noch immer die „zurückgebliebensten Provinzen der Republik“ (Jutta Limbach). Das liegt in erster Linie darin begründet, dass Hochschulen zum einen historisch männlich (einschließlich entsprechende Karrieremuster) sind, von jeher in ihrem Selbstverständnis und gesetzlich verankert autonom (Freiheit der Forschung und Lehre) und nach wissenschaftsimmanenten Kriterien selbstbestimmt.

Nichtsdestotrotz sehen sie sich heute – über die umrissenen internen (im Wesentlichen von weiblichen Hochschulangehörigen initiierten) wissenschaftlichen und institutionellen Bemühungen hinaus – zunehmend gesellschaftlichen Anforderungen *von außen* ausgesetzt – insbesondere

unter den Stichworten „Internationalisierung“ und „Ökonomisierung“, wozu geschlechtergerechte(re) Verhältnisse gehören.

Aus dem Insgesamt geschlechtergleichstellungspolitischer Bemühungen scheinen Frauen- und Geschlechterforschung und -lehre bisher am massivsten in den Hochschulen verankert zu sein. Alle anderen Möglichkeiten sind generell dadurch charakterisiert, dass sie auf außerhochschulische Initiative zustande kommen bzw. gekommen sind, ihre Effekte auf einen sehr kleinen Personenkreis beschränkt bleiben (z.B. Mentoring) bzw. dass sie im Falle von (rhetorischen) Zielstellungen (z.B. Quotenregelung für neu zu besetzende Professuren) durch die Praxis in den Hochschulen unterlaufen werden (o.a. Option 2 nach Kreckel „Ignoranz“) und bei Nichterfüllung in aller Regel folgenlos bleiben (z.B. die Rechenschaftsberichte der Gleichstellungsbeauftragten der Hochschulen).

Dieser Befund wird auch nicht dadurch eingeschränkt, dass offensichtlich (vgl. den Beitrag von König/Kreckel in diesem Band) die Geschlechtergleichstellung an Hochschulen im Kontext des Insgesamt ihrer Bemühungen und Beiträge gegen soziale Ungleichheit als Einäugige unter den Blinden erscheint²¹, so dass „einige Ideen aus dem Kontext der Geschlechtergleichstellung in den der sozialen Gleichstellung zu übertragen“ wünschenswert wäre.

Von den denkbaren fünf Optionen der Hochschulen, auf den hochschulexternen Imperativ der Geschlechterfrage zu reagieren, scheinen vier unrealistisch zu sein. Absehbar sehen sie sich jedoch mit einem Szenario einer Erhöhung des Druckes in dieser Frage von außen konfrontiert. Ohnehin steht zu erwarten und ist im Übrigen auch wünschenswert, dass Legislative wie Exekutive – gegenüber jetzt problematischerweise weitgehender Fakultativität und Folgenlosigkeit von Verhaltensoptionen – auf dem Hintergrund größer werdender Sanktionsmöglichkeiten und damit massiver werdender juristischer Vorstöße von und gegen Institutionen, von Frauen *und* Männern für generelle und Detailprobleme der Gleich-

²¹ Demgegenüber finden sich gelegentlich in Selbstdarstellungen der Hochschulen über die Geschlechtergleichstellung hinaus auch noch andere Leitbilder. Beispielsweise wendet sich die Hochschule Harz) u.a.: mit einer speziellen Broschüre und der Initiative InterForum an ausländische StudienbewerberInnen, mit der Initiative „[:pluseins]- studieren mit kind“ von Studierenden mit Kind für Studierende mit Kind, mit ihrem Leitbild an Behinderte und chronisch Kranke sowie (insbesondere mit ihrem Schwerpunkt Tourismus) an die Region.

stellung einschlägige Verbindlichkeiten für die Durchsetzung normative Vorgaben verstärken werden.²²

Andererseits sind gegenwärtige und künftige „Gegenwinde“ (wie EU-Erweiterung und noch immer nicht unerhebliche individuelle Vorbehalte und Widerstände) gegen Geschlechtergleichstellung zu erwarten. Deswegen und angesichts der vorherrschenden Zuschreibung von Verantwortung für die Durchsetzung von Geschlechterpolitik an den Staat (IfD 2000) sind „Drücke von unten“ für die Zukunft nicht wahrscheinlich, weshalb die politische Top-down-Strategie des Gender Mainstreaming er-

²² Evidentermaßen sind die Normen und das Recht in den EU-Mitgliedstaaten ihrer Praxis noch immer weit voraus ist und hinken die einschlägigen Rechtsordnungen der EU-Mitgliedstaaten den supranationalen EU-Bemühungen weitgehend hinterher. Dennoch sei hier darauf hingewiesen, dass der Europäische Gerichtshof (EuGH) um die Schaffung von entsprechenden durchsetzbaren Rechtsansprüchen bemüht ist. Beispielsweise entwickelte er die Rechtsfigur der „mittelbaren Diskriminierung“ sowie ein Instrumentarium, um sie aufzuspüren und dagegen vorgehen zu können. *Mittelbare Diskriminierung* liegt vor, wenn eine geschlechtsneutrale Regelung ein Geschlecht in *größerem Umfang nachteilig betrifft*, d.h., wenn die Anwendungsergebnisse von Frauen und Männern bei einer Gegenüberstellung von Vergleichsgruppen wesentlich voneinander abweichen, ohne dass dies *sachlich und ohne Zuhilfenahme von Geschlechterstereotypen gerechtfertigt werden kann* (Berghahn 2002: 31).

So scheiterte z.B. vor dem Europäischen Gerichtshof im März 2000 die Anfechtung (durch männliche Kläger aus dem Hessischen Landtag) eines deutschen Gesetzes, das die Einstellung und Beförderung von Frauen im öffentlichen Dienst begünstigt (Rechtssache C-158/97). Danach sind Quotenregelungen, Frauenförderpläne usw. klar mit den EU-Gleichbehandlungsvorschriften vereinbar.

Interessanterweise gibt es zunehmend juristische Schritte (und höchstrichterliche Entscheidungen) – von Frauen *und* Männern: beispielsweise von Männern (erfolgreich) gegen ein geschlechtsdifferentes gesetzliches Rentenalter, von Männern (erfolglos) gegen die bevorzugte Einstellung von Frauen bei gleicher Eignung, von Frauen (erfolgreich) gegen ihre beruflichen Einschränkungen in der Bundeswehr, von Männern (erfolglos) gegen die Beschränkung der Wehrpflicht auf Männer, von Männern (erfolglos) gegen die so genannte Meistergründungsprämie speziell für Frauen. Letzteres beispielhaft mit folgender Begründung (Az.: 3 C 53-56.01): Zwar verbieten das Grundgesetz der BRD und auch das europäische Gemeinschaftsrecht eine Bevorzugung – jedoch: Der Staat ist qua Grundgesetz verpflichtet, die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung zu fördern und deshalb auf die Beseitigung bestehender Nachteile hinzuwirken. Unter Sanktionen sind aber sicher auch spezifische Regelungen anzusiedeln, wie etwa die Ahndung / Abmahnung bei „würdelosen“ Darstellungen von Geschlechtsrollenbildern (vor allem der Frauen) in der Werbung durch den Deutschen Werberat.

Richter (2002) problematisiert und hinterfragt neuerdings die juristische Haltbarkeit des Gleichberechtigungsgrundsatzes, verweist in einer seiner vier Thesen beispielsweise mit Recht darauf, dass sich „gleichberechtigt“, „benachteiligt“, „bevorzugt“ im Artikel 3 des Grundgesetzes auf die Frauen als *Gruppe* bezieht, nicht aber auf einzelne Frauen.

folgversprechend zu sein scheint – auch innerhalb der deutschen Hochschulen mit ihrer autonomen Binnensteuerung.

Insofern ist u.E. das für unsere Gesellschaft optimistischste (Rekrutierung künftiger Eliten, Vorbildfunktion) und das den Hochschulen adäquateste (Vorreiterrolle bei der Modernisierung der Gesellschaft) Szenario, die „Flucht nach vorn“ anzutreten und ihre Chancen als Avantgardistinnen in diesem Bereich wahrzunehmen. Die Hochschulen sollten und könnten – auf dem Hintergrund ihres Wissensvorsprungs und ihrer Vorreiterrolle im Bereich der Geschlechterforschung – einen Perspektivenwechsel vornehmen

- von den inzwischen notwendigen Erklärungen und Verteidigungen des niedrigen Frauenanteils auf den verschiedenen Ebenen ihrer Personalstruktur hin zur kritischen (Selbst-)Reflexion der mit Traditionen und Gewohnheiten gewachsenen und resistenten kulturellen Mechanismen und Mustern in den Hochschulen, die Frauen (noch) teils offen, teils in subtiler Weise ausgrenzen bzw. ungleich behandeln;
- von ihrer noch verbreiteten konservativen Selbstverteidigungsstrategie, sich auf die asymmetrischen Geschlechterverhältnisse insgesamt in der Gesellschaft zurückzuziehen (denen sie ohnehin hinterherhinken), hin zur Aktivitätsposition als Speerspitzen zu deren Veränderung,

Dies schließt kreative und aktive Bemühungen (zum erklärten Nutzen *beider* Geschlechter!) um Veränderungen in grundsätzlichen Vorbehalten und Strukturen ein, wie z.B. dem Verhältnis Frau – Intellektualität – (technisch-naturwissenschaftliche) Berufsfelder, den noch immer geltenden Hochschul-Karrieremustern und -WissenschaftlerInnenbiografien, einer durchgängigen Überwindung der „critical mass“ (Etzkowitz u.a. 1994) des Frauenanteils in den Hochschulbereichen.

Literatur

Berghahn, Sabine: Supranationaler Reformimpuls versus mitgliedstaatliche Beharrlichkeit – Europäische Rechtsentwicklung und Gleichstellung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B 33-34/2002 v. 19.8.2002

Burkhardt, Anke (2003): Gender Mainstreaming – der weite Weg von der Idee zur Wirklichkeit. Ein Bericht aus Sachsen-Anhalt. In: Positionen – Rundbrief des Verbandes Baden-Württembergische Wissenschaftlerinnen, S. 31-50

- Döge, Peter (2002): „Managing Gender“ – Gender Mainstreaming als Gestaltung von Geschlechterverhältnissen. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte B* 33-34/2002 v. 19.8.2002
- Etzkowitz, Henry/Kemelgor, Carol/Neuschatz, Michael/Uzzi, Bryan/Alonzo, Joseph (1994): The Paradox of Critical Mass for Women in Science. In: *Science* 266/1994, S. 51-54
- Gender Mainstreaming – Theorie und Praxis. (2002) Streitkultur – Magazin für Politik und Kultur in Europa 1/2002 (Themenheft)
- Gerhards, Jürgen/Hölscher, Michael (2003): Kulturelle Unterschiede zwischen Mitglieds- und Beitrittsländern der EU. Das Beispiel Familien- und Gleichberechtigungsvorstellungen. In: *Zeitschrift für Soziologie* 3/2003, S. 206-225
- Glöckner-Rist, Angelika/Mischau, Anina (2000): Wahrnehmung und Akzeptanz von Frauenhochschulen und Frauenstudiengängen in Deutschland. Eine empirische Studie. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft (= Schriften des Heidelberger Instituts für Interdisziplinäre Frauenforschung (HIFI) e. V.; Bd. 2)
- Hasseln v., Sigrun (1994): Mann-O-Mann oder: Was hat Er, was ich nicht habe? Widerspricht Gleichstellung dem „besonderen deutschen Mannesgefühl“ – aus männlicher Angst? In: *Der Öffentliche Dienst. Fachzeitschrift für Angehörige des öffentlichen Dienstes* 12/1994, S. 273-296
- 100 Begriffe aus der Gleichstellungspolitik: Glossar der Gleichstellung zwischen Frauen und Männern. (1998) Europäische Kommission (Generaldirektion Beschäftigung, Arbeitsbeziehungen und soziale Angelegenheiten V/D.5)
- IfD (2000): Fraueninteressen und Frauenpolitik – Eine Repräsentativbefragung zu den Interessen von Frauen und ihren Erwartungen an die Politik. Institut für Demoskopie Allensbach
- Kreckel, Reinhard (2001): Zur Standortbestimmung der Hochschulforschung in Wittenberg. In: Olbertz, Jan-Hendrik/Pasternack, Peer/Kreckel, Reinhard (Hg.): *Qualität – Schlüsselfrage der Hochschulreform*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 299-312
- Kreckel, Reinhard (2003): Gleichberechtigte Akademikerinnen: gleiche Rechte, gleiche Leistungen, ungleiche Chancen – warum? In: *scientia halensis* 2/2003, S. 25-26
- Kreckel, Reinhard (2003): Handlungsoptionen deutscher Universitäten: im Kräftefeld von staatlicher Steuerung, Marktorientierung und akademischer Autonomie. Vortrag auf der Tagung „Vom Intellektuellen zum ‚Wissensproduzenten‘? Reformansätze für die Hochschulen im Zeitalter der Globalisierung“, veranstaltet von der Haniel-Stiftung, am 23.5.2003 in Wittenberg
- Maiworm, Friedhelm/Teichler, Ulrich (in Zusammenarbeit mit Annette Fleck) (2002): *Das Reform-Experiment ifu – Potenziale, Risiken und Erträge aus der Sicht der Beteiligten*. Mit einem Beitrag von Christiane Bradatsch. (Werkstattberichte Bd. 60). Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel
- Metz-Göckel, Sigrid (Hg.) (2002): *Lehren und Lernen an der Internationalen Frauenuniversität. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleituntersuchung*. (Schriftenreihe der Internationalen Frauenuniversität „Technik und Kultur“ Bd. 3) Opladen: Leske + Budrich
- Metz-Göckel, Sigrid/Kamphans, Marion (2002): Gespräche mit der Hochschulleitung zum Gender Mainstreaming. In: *Zeitschrift für Frauenforschung & Geschlechterstudien* 3/2002, S. 67-88

- Metz-Göckel, Sigrid/Schmalzhaf-Larsen, Christa/Belinszki, Eszter (Hg.) (2000): Hochschulreform und Geschlecht – Neue Bündnisse und Dialoge. Opladen. Leske + Budrich, (= Reihe Geschlecht und Gesellschaft Bd. 24)
- Oesterreich, Detlev (2003): Gleichstellung von Frauen aus der Sicht ost- und westdeutscher Jugendlicher. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B 15/2003, S. 26-31
- Praktika + Tutorien. 2 Projektinitiativen zur Erhöhung der Attraktivität von natur- und ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen für junge Frauen. Dokumentation der wissenschaftlichen Begleitung. Hg. v.d. Deutschen Angestellten-Akademie GmbH i.A. des Ministeriums für Gesundheit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt / wissenschaftliche Begleitung: proconsult
- Das privilegierte Geschlecht (2003). In: Focus 15/2003, S. 118-130
- Quambusch, Erwin (1993): Die Benachteiligung der Frau durch Gleichstellung. Zur Vernachlässigung der Fakten bei der Frauenförderung. In: Der Öffentliche Dienst. Fachzeitschrift für Angehörige des öffentlichen Dienstes 9/1993, S. 193-216
- Richter, Ingo: „Männer und Frauen sind gleichberechtigt“ – Vortrag auf dem 17. Symposium des DJI in Berlin am 22.4.2002 (<http://www.zwd-online.de>)
- Schlegel, Uta: Wie und warum ostdeutsche Frauen heute ihre gesellschaftliche Stellung (nicht) reflektieren. In: Schlegel, Uta/Ludwig, Johanna (Hg.): Wie gedacht – so vollbracht? Berichte vom 8. Louise-Otto-Peters-Tag 2000. LOUISEum 14 (Sammlungen und Veröffentlichungen der Louise-Otto-Peters-Gesellschaft e. V. Leipzig). Leipzig 2001, S. 116-130
- Schlegel, Uta/Friedrich, Walter (2003): Akzeptanz von Geschlechterpolitik bei StudentInnen. Ergebnisse einer Untersuchung an Fachhochschulen in Sachsen-Anhalt. In: Claus, Thomas (Hg. i.A. G/I/S/A): Gender-Report Sachsen-Anhalt
- Striegler, Barbara: Frauen im Mainstreaming. Politische Strategien und Theorien zur Geschlechterfrage. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung, Dezember 1998 (= Expertisen zur Frauenforschung; <http://www.fes.de/fulltext/asfo/00653.htm>)
- Striegler, Barbara (2000): Wie Gender in den Mainstream kommt: Konzepte, Argumente und Praxisbeispiele zur EU-Strategie des Gender Mainstreaming. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung
- Thieme, Werner (1990): Die Personalstruktur der Hochschulen. In: Teichler, Ulrich (Hg.): Das Hochschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland – ein Überblick. Weinheim
- Wenneras, Christine/Wold, Agnes (1997): Nepotism and sexism in peer-review. In: nature Vol. 387, 22.5.1997, S. 341-343
- Wetterer, Angelika (2002): Strategien rhetorischer Modernisierung. Gender Mainstreaming, Managing Diversity und die Professionalisierung der Gender-Expertinnen. In: Frank, Brigitte (Hg. i.A. des Verbandes Baden-Württembergischer Wissenschaftlerinnen): Von der Frauenförderung zum Gender Mainstreaming (= Rundbrief 25/2002)

Mit Hochschulreform Chancengleichheit herstellen?

Gender Mainstreaming zwischen Ökonomisierung und Demokratisierung

Heike Kahlert
Delia Schindler
Rostock/Hamburg

Bildung und Forschung schaffen Beschäftigung und wirtschaftliches Wachstum. Auf diese kurze Formel kann der von der Bundespolitik immer wieder betonte Zusammenhang zwischen Wissenschaft und Wirtschaft und der daraus ableitbare Anspruch der Politik an das

Hochschul- und Wissenschaftssystem zugespielt werden. Damit diese Formel auch funktioniert, sollen sich Hochschulen reformieren und mit immer knapper werdenden Finanzen mehr und anderes leisten. Geht das auf Kosten des Projekts Geschlechtergleichstellung? Der Wissenschaftsrat, der die Bundesregierung und die Bundesländer bei der inhaltlichen und strukturellen Entwicklung der Hochschulen berät, warnte „dass das normative und praktische Problem der Chancengleichheit der Geschlechter (...) unter den Rahmenbedingungen restriktiver finanzieller Spielräume nur noch eine randständige Rolle spielen könnte“ (Wissenschaftsrat 1998: 83). Fünf Jahre nach dieser Warnung ist es Zeit nachzufragen: Welche Rolle spielen die Geschlechterverhältnisse in den aktuellen hochschulpolitischen Debatten und Konzeptionen?

Nach einer kurzen Analyse des neoliberalen Subtexts der aktuellen Hochschulreform-Vorstellungen fragen wir im Folgenden nach der hochschulischen Geschlechterordnung in symbolischer und konzeptioneller Perspektive. Im Fazit spitzen wir unsere Ergebnisse in der These zu, dass Gender Mainstreaming als modernisierte Gleichstellungspolitik passfähig zu neoliberalen Ideen ist und zeichnen zwei idealtypische Sichtweisen seines Potenzials.

Neoliberale Schlüsselbegriffe der Hochschulreform

„Neoliberalismus“ hat sich spätestens seit Anfang der 90er Jahre ungeachtet seiner diversen Spielarten als *der* Terminus und Kampfbegriff für eine politische Ökonomie etabliert, die sich gegen die zentrale Idee des (Post-)Keynesianismus und den ihm vorgeworfenen „Staatsinterventionismus“ wendet. Steht letztere Bezeichnung u.a. dafür, dass der Staat vor allem in Krisenzeiten für die Wohlfahrt seiner Bürgerinnen und Bürger zuständig ist, setzt Neoliberalismus auf den Markt und seine Kräfte als die am besten geeignete Institution zur Schaffung von sich selbst stabilisierenden Wirtschafts- und Sozialordnungen (vgl. für Grundlagen Hayek 2003). Wir wollen an dieser Stelle nicht prüfen, ob neoliberale Ideen in der Hochschulreformdebatte „richtig“ rezipiert werden, sondern zeigen, dass Begriffe dieser Theorie als Referenz und Legitimation benutzt werden, um auf das Hochschulsystem auf eine spezifische Weise zuzugreifen.

Die deutschen Hochschulen seien ineffizient, inflexibel, zu bürokratisch, leistungsschwach und zu stark reguliert, lautet der Vorwurf vor allem von Politik und Wirtschaft. „Eigenverantwortung“, „Konkurrenz“, „Leistungsbezogenheit“ und „Deregulierung“ sind daher die *Schlüsselbegriffe* des „hegemonialen Narrativs“ (vgl. Kahlert 2002a, 2002b) der gegenwärtigen Reformdebatten, die mit Verweis auf die um sich greifende „Globalisierung“ unmittelbar an Überzeugungskraft gewinnen (sollen).

Der neoliberale Staat zieht sich aus der Detailsteuerung der Hochschulen zurück und übernimmt im offenbar ungebrochenen Glauben an Wachstum und Fortschritt nur noch die Grobsteuerung: „Im Gegenzug für die sich hierdurch ergebenden Gestaltungsspielräume haben die Hochschulen eine Bringschuld zu erfüllen – und zwar in Form einer hohen Qualität der von ihnen zu erbringenden Leistungen“, bringt Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn (2003: 2) ihre Erwartungen auf den Punkt. Begründet wird dies mit den neuen „Herausforderungen“ an die Hochschulen in Zeiten einer sich globalisierenden Wirtschaft. Dreh- und Angelpunkt aller Reformdiskussionen ist folglich das Geld. Hochschulreform hat entsprechend effizienteres Wirtschaften mit der Ware Wissenschaft zum Ziel, und Reformbemühungen laufen vor allem über finanzielle Anreizsysteme. Das neue Steuerungsmodell sieht nicht nur eine Veränderung in der staatlichen Mittelvergabe an die Hochschule vor,

sondern auch eine hochschulinterne Umstellung der Mittelvergabe von der Input- zur Output-Orientierung. Die Finanzierung der Hochschulbereiche muss sich im Sinne der Legitimierung und Kostenerstattung an das Aufgabenvolumen anpassen. Gleichzeitig ist es Aufgabe einer leistungsbezogenen Finanzierung, gezielte Anreize zu erzeugen, die das Verhalten der einzelnen Bereiche im Sinne des Hochschul- bzw. Fachbereichs-, Instituts- oder Lehrstuhlprofils als übergeordnete Zielsetzung steuern.

Der Legitimationsdruck, unter dem die Hochschulen schon seit Jahrzehnten stehen, hat sich in einer Debatte zugespitzt, in der das Recht auf Bildung nicht mehr als Grundrecht, sondern als Pflicht aller Bürgerinnen und Bürger in der globalen Welt verhandelt wird (Bultmann 1997). Statt das Grundrecht auf (Aus-)Bildung für alle auszubauen, wird daher diskutiert, in welchem Umfang sich die Hochschulen aussuchen können, wer dieses Recht einlösen darf (was als in Spannung stehend zum Recht auf freie Wahl der Ausbildungsstätte, Artikel 12, 1 Grundgesetz, betrachtet werden kann).

Dass jetzt nicht zu erwarten ist, dass sich die Türen für Frauen in der Wissenschaft quasi automatisch öffnen, zeigt ein Blick in die Geschichte des Kapitalismus, in der Frauen häufig genug die Verliererinnen auf dem Markt waren. In der Perspektive feministischer Kritik sind Märkte bzw. das Marktprinzip eben nicht geschlechtsneutral. Im Gegenteil: Das Marktprinzip baut immer schon auf einem asymmetrischen Geschlechterverhältnis zu Ungunsten von Frauen auf. Nicht umsonst begrenzt das nach wie vor gültige Grundgesetz den staatlichen Rückzug aus der Gleichstellungspolitik: „Der Staat fördert die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin“, so das Grundgesetz (Art. 3, 2) und gibt damit dem Staat einen Handlungsauftrag. Die Grobsteuerung der Geschlechterverhältnisse an den Hochschulen ist folglich im Hochschulrahmengesetz wie auch in Förderprogrammen, z.T. in Kooperation mit den Ländern, festgelegt.¹

¹ Gesteuert wird, solange das Geld reicht: Das derzeit prominenteste Programm *Chancengleichheit für Frauen in Forschung und Lehre* ist Teil des Hochschul- und Wissenschaftsprogramms (HWP), das von der Bund-Länder-Kommission (BLK) im Gefolge der Hochschulsonderprogramme II und III bis Ende des Jahres 2006 finanziert wird.

Neoliberale Referenzen politischer Akteurinnen und Akteure

Warum bedürfen die Geschlechterverhältnisse einer besonderen Berücksichtigung in der Hochschulreform? Die Antworten hochschulpolitischer Akteurinnen und Akteure beziehen sich auf neoliberale Reformvorstellungen, wie die folgenden Beispiele zeigen.

In seinen gut ausgearbeiteten *Empfehlungen zur Chancengleichheit von Frauen in Wissenschaft und Forschung* rekurriert der Wissenschaftsrat auf frauen- bzw. familienpolitische Maßnahmen, wenngleich auch die Einbeziehung von Männern in den Hochschulreformprozess ein wichtiges Thema darstellt.² Aus dem demokratischen Anspruch, keine gesellschaftliche Gruppe von vornherein aus dem Wissenschaftssystem auszuschließen, wird folgender Schluss gezogen:

„Bei der gegenwärtigen vorherrschenden Rollenverteilung zwischen Männern und Frauen heißt das insbesondere für Frauen, dass ihre Möglichkeiten zur wissenschaftlichen Qualifizierung und Berufsausübung mit ihrer Lebensplanung vereinbar sein müssen.“ (Wissenschaftsrat 1998: 85)

Mit dieser Strategie stoßen, das erkennt auch der Wissenschaftsrat, Hochschulen schnell an ihre Grenzen, wenn es beispielweise darum geht, die Kinderbetreuungsmöglichkeiten zu verbessern: „Dieses gesamtgesellschaftliche Grundsatzproblem können Hochschulen nicht umfassend lösen“ (ebenda: 87), es sei denn durch „ambulante Betreuung“ in Spielzimmern für absehbare Zeiträume. Unter der Überschrift der Internationalisierung bzw. des internationalen Wettbewerbs der Hochschulen wird auch die Kinderbetreuungsproblematik ökonomisch gewendet: Es wird argumentiert, dass sich Investitionen beim Thema Kinderbetreuung lohnen könnten, weil das die Attraktivität der deutschen Hochschulen für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus Ländern mit hohem Betreuungsstandard erhöhen könnte. Folgerichtig wird auf die diesbezüglichen Möglichkeiten hingewiesen, die das Hochschulbaufördergesetz hierfür bietet.³

Auch die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) hat ihr Herz (wieder) für Frauen, aber noch mehr für Kinder entdeckt. In der Einladung zur

² Bislang bleibt die vom Wissenschaftsrat für 2003 angekündigte Weiterverfolgung des Themas aus.

³ Dieses Argument kann übrigens nur scheitern: Schon jetzt liegen die Empfehlungen des Wissenschaftsrats für den Hochschulneubau für 2004 über 3,3 Mrd. € absurd höher über den Ist-Ausgaben von 2002 von 2,3 Mrd. € (Wissenschaftsrat 2003).

HRK-Jahresversammlung im Mai 2003 in Dresden zum Thema *Frauen und Wissenschaft* ist zu lesen:

„Eine zukunftsorientierte Gesellschafts- und Hochschulpolitik muss die Voraussetzung dafür schaffen, dass Frauen in der Wissenschaft und Forschung in allen Bereichen gleichberechtigt vertreten sind. Aus der Sicht der einzelnen Wissenschaftlerin geht es dabei um nicht weniger als die Verwirklichung eines Grundrechts. Aus der Sicht der Wissenschaft und Forschung geht es aber auch darum, originäre Beiträge von Frauen in der Wissenschaft anzuerkennen und ihre Potenziale besser als bisher zu nutzen.“ (Hochschulrektorenkonferenz 2003a)

Die stärkere Berücksichtigung von Frauen wird zwar aus dem grundgesetzlich verankerten Recht auf gleichberechtigte Teilhabe abgeleitet. Für die Hochschule allerdings zählt unter neoliberalen Konditionen etwas anderes: Sie soll im Sinne der Wettbewerbsfähigkeit das vollständige Potenzial des Humankapitals abschöpfen. Nicht nur das: Es geht insbesondere um die Originalität, die *Frauen* eigen ist. Dem (außerhalb des geschlechterpolitischen Diskurses seit Jahrzehnten diskutierten) ökonomischen Argument ist also ein differenztheoretischer Bias eingeschrieben.

Dagmar Schipanski (2003: 2), Vizepräsidentin der Kultusministerkonferenz, hat ebenfalls die „Fähigkeiten, die Wissens- und Erfahrungsressourcen von Frauen“ im Blick:

„Mit ihrer sozialen und kommunikativen Kompetenz leisten sie gerade im globalen System von Bildungs- und Wissenstransfer Beachtliches. Länder, die die Chancengerechtigkeit von Frauen in der Wissenschaft verwirklichen, werden international wettbewerbsfähiger sein.“

Chancengerechtigkeit und „ökonomische Vernunft“ fasst sie dann auch folgerichtig als zwei Seiten derselben Medaille auf. Mit anderen Worten: Frauen sind anders als Männer. Und weil sie das sind, können nur sie bestimmte (soziale und kommunikative) Kompetenzen in die Hochschulen einbringen – Eigenschaften, die von unverzichtbarem Wert für Hochschulen und Wissenschaft sind.

Die HRK schlägt daher vor, auf die „schematische Quotenregelung für Männer und Frauen“ zu verzichten. Statt dessen sollten individuelle Lebensentwürfe und berufliche Entwicklungsperspektiven in Wissenschaft und Forschung gleich gewichtet und „miteinander in Einklang“ gebracht werden. Dahinter steckt die Diagnose, dass zum einen die „Anforderungen der Mutterrolle“ verantwortlich für die unzureichende Beteiligung von Frauen an den Hochschulen seien. Zum anderen stünden Frauen schwer zu überwindenden Hindernissen „in den Köpfen“ der

Hochschulakteure gegenüber, ein Phänomen, das in der Geschlechterforschung als das ‚glass-ceiling-phenomenon‘ bekannt geworden ist und schon 1998 vom Wissenschaftsrat detailliert analysiert wurde (vgl. Wissenschaftsrat 1998).

Für Ideen zur Überwindung dieser Hindernisse und mit Blick auf den „Sterbepfad der Deutschen“ aufgrund der schrumpfenden Bevölkerungszahlen weist Landfried auf die Notwendigkeit hin, Kinderbetreuungsmöglichkeiten an den Hochschulen zu verbessern, und fordert familienkompatible Studien- und Prüfungsordnungen, die Entwicklung von Arbeitszeitkonten-Konzepten zur Finanzierung von Kindererziehungsphasen über bezahlte Zeitkredite sowie die stärkere Nutzung von neuen Medien zur Flexibilität hinsichtlich der Arbeitsorte. Professoren sollen ihren Führungsstil für Familienbelange sensibilisieren, und hochschulische Zielsysteme sollen die Themen „Frauenförderung und Familienorientierung“ einbeziehen. Schließlich soll ein „Ombudsrat“ (offenbar in Anlehnung an die schwedische Ombudsstelle) aus „anerkannten WissenschaftlerInnen, finanziell unterstützt von Bund und Ländern“, Berufungsverfahren an Hochschulen und Forschungseinrichtungen „beobachten“, so der Vorschlag von Landfried (2003), der vollkommen unverbunden mit den bisherigen Gleichstellungsbeauftragten an Hochschulen ist, deren Aufgabe genau dies seit zwanzig Jahren ist.

1990 hatte sich die Hochschulrektorenkonferenz in ihrer Dokumentation „Zur Förderung von Frauen in den Hochschulen“ zuerst und bisher zuletzt für eine gezielte Förderung des weiblichen wissenschaftlichen Nachwuchses ausgesprochen (vgl. Westdeutsche Rektorenkonferenz 1990).⁴ Neuere Entschlüsse der HRK zur Frauenförderung gibt es auch nach der Jahreshauptversammlung am 05./06. Mai 2003 in Dresden nicht. Außerordentlich bemerkenswert in diesem Zusammenhang ist jedoch, dass die HRK am 09. Juli 2003 Empfehlungen für eine „familienfreundliche Hochschule“ verabschiedet hat (vgl. Hochschulrektorenkonferenz 2003b), denn:

„In einer Zeit, in der unstrittig ist, dass der gesellschaftliche Bedarf an hoch qualifizierten Arbeitskräften in Deutschland aufgrund der demographischen Entwicklung nur gedeckt werden kann, wenn das gesamte Begabungspotenzial ausgeschöpft wird, wird die mangelnde Vereinbarkeit von Beruf und Kinderer-

⁴ 1990 hieß die heutige Hochschulrektorenkonferenz noch Westdeutsche Rektorenkonferenz. Die Umbenennung erfolgte dann im Zuge der Vereinigung zwischen der alten BRD und der DDR.

ziehung zum doppelten Problem. Frauen gelangen nur unzureichend in die ihrer Ausbildung und Qualifikation entsprechenden Positionen. In dem Umfang, in dem die Zahl qualifizierter Frauen aber zunimmt, sinkt die Geburtenrate weiter ab.“ (Hochschulrektorenkonferenz 2003c: 1)

Im Fokus der HRK-Empfehlungen für eine familienfreundliche Hochschule stehen die jungen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit Kind(ern). Diese Gruppe sei besonders wichtig, da es gelte, den Verlust an Begabungen für die Wissenschaft in dieser Phase aufzuhalten, und es seit Jahren nur schleppend gelänge, den Anteil von Frauen an den Professuren zu steigern. Ganz offensichtlich geht es der Hochschulrektorenkonferenz hier um die ökonomische Nutzung der Begabungspotenziale von Frauen für die Wissenschaft. Frauen scheinen für die HRK aber wiederum besonders interessant als Mütter, denn die HRK empfiehlt ihren einzelnen Mitgliedshochschulen, sich zu überlegen,

„ob sie die Familienorientierung in ihr Leitbild aufnimmt und/oder sich entsprechend dem Vorbild von Unternehmen, Verwaltungen und einigen Hochschulen um eine Zertifizierung als familienfreundliche Hochschule bemüht, eine Defizitanalyse durchführt und ein Konzept einschlägiger Maßnahmen entwickelt“ (Hochschulrektorenkonferenz 2003c: 3).

Auffällig an den zitierten Äußerungen ist, dass kaum an die in der Geschlechterforschung verbreitete Erkenntnis angeknüpft wird, wonach für die Veränderung der Geschlechterverhältnisse auch konsequent bei den Männern angeknüpft werden muss: Bei der Frage der Vereinbarkeit von Familie und Wissenschaft sind nach wie vor in erster Linie Frauen im Fokus. Auffällig ist des Weiteren, dass das ökonomische Argument der Ausschöpfung der (weiblichen) Humanressourcen zu einem historischen Zeitpunkt formuliert wird, an dem Frauen trotz ihres historisch verspäteten Zugangs zum (höheren) Bildungswesen in vielen Bereichen besser qualifiziert sind als Männer. Mit der Argumentation, dass ein Verzicht auf die Potenziale von Frauen den Produktionsstandort Hochschule schwächt, wird der Schwerpunkt von einer auf Gerechtigkeit basierenden Gleichstellungspolitik zu einem Reformpragmatismus auf der Grundlage ökonomischer Notwendigkeiten verschoben. Die abstrakte Idee von (Geschlechter-)Gerechtigkeit – eine normativ aufgeladene Leitidee – wird so monetarisiert und damit handhabbar für die mit fiskalpolitischen Instrumenten arbeitenden Reformbestrebungen. Zugespitzt heißt das: Gerecht ist, was haushälterisch gesehen Sinn macht (denn schließlich bezahlt die Gesellschaft dafür).

Die differenztheoretischen Vorstellungen über die Geschlechter sind dabei notwendiger Bestandteil der neoliberalen Argumentation: Ohne Rekurs auf je spezifische Eigenschaften und/oder Aufgaben der Geschlechter ist eine ökonomisch begründete Gleichstellungspolitik schwer möglich. Es fehlte nämlich sonst die Begründung dafür, warum Frauen so wertvoll sind, dass ausgerechnet ihre Förderung unerlässlich ist – wo es doch so viele erwerbslose Männer gibt. Quer zu dieser Argumentation liegen Gender-Mainstreaming-Konzepte, von denen erwartet wird, dass sie die Geschlechterverhältnisse an den Hochschulen anders ordnen, als die bisherige Frauenförder- bzw. Gleichstellungspolitik dies vermochte.

Gender Mainstreaming in Zeiten der „neuen Steuerung“

Gender Mainstreaming kann als Antwort auf die Bilanz der Frauenförder- und Gleichstellungspolitik gesehen werden und bewegt sich, so unsere These, mühelos auf dem neoliberalen Parkett. Als querschnittsorientierte Top-Down-Politik passt Gender Mainstreaming zum „schlanken Staat“ und seinen Organisationen: Es kann Bestandteil von Organisationsentwicklungsprozessen im Rahmen der Modernisierung des öffentlichen Sektors sein, denn es weist grundlegende Übereinstimmung mit Qualitätsmanagement-Strategien auf (vgl. Tondorf 2001: 271). Gender Mainstreaming korrespondiert mit dem auf Effizienzsteigerung ausgerichteten „neuen Steuerungsmodell“, denn in diesem wird die Gleichstellung der Geschlechter als hochschulische Leistung bewertet, kontrolliert und evaluiert. Beispiele für hochschulische Gleichstellungsleistungen können sein: die Etablierung und der Ausbau der Frauen- und Geschlechterforschung, die Verbesserung von Lehre und Studium und die Egalisierung der Geschlechterverhältnisse beim Studieneinstieg, im Studium und bei den Studienabschlüssen. Das Leistungsziel Gleichstellung ist bei Anwendung des Gender-Mainstreaming-Prinzips theoretisch quantitativ wie qualitativ auf allen Ebenen des Hochschul- und Wissenschaftssystems angesiedelt. Damit ist es anschlussfähig an die o.g. Schlüsselbegriffe der neoliberalen Reformpolitik. Praktisch ist die Umsetzung von Gender Mainstreaming in den Hochschulen allerdings noch nicht weit gediehen. Die Integration dieses Leitprinzips in das hochschuleigene Qualitätsmanagement und die nötig werdende systematische Organisationsentwicklung gelingen zumeist nur zögerlich.

In der Frauen- und Geschlechterforschung besteht weite Übereinstimmung darin, dass Gender Mainstreaming ein nützliches Werkzeug unter anderen, wenn auch kein Zaubermittel ist:

„Mit dem engen Konzept von Mainstreaming ist die Gefahr groß, dass nichts in die Mitte gerät, was nicht schon immer in der Mitte war. Eine Verwaltung kann nur umsetzen, was ihr von Gesellschaft und Politik als Aufgaben gestellt wird.“ (Hagemann-White 2001: 221)

Es ist abhängig von ausreichend differenziertem Wissen im jeweiligen Handlungsfeld und vom politischen Willen, ressortübergreifend einem umfassenden Konzept der Geschlechtergerechtigkeit zu folgen. Das Werkzeug ersetze aber nicht den Bauplan, und das notwendige Wissen müsse zum Teil erst noch von der Forschung produziert werden.

Die so angesprochene Frauen- und Geschlechterforschung hat diese Wissenslücken nicht nur längst erkannt, sondern übt sich auch in Bezug auf Gender Mainstreaming in der bereits etablierten Kunst der Kritik (vgl. ausf. Kahlert 2003: Kap. 2.3.2):

- Gender Mainstreaming definiert nicht, was mit Gender gemeint ist. Der Gender-Begriff erfasst die soziale, historische und kulturelle Herstellung und Zuschreibung von Geschlecht jenseits der als natürlich verstandenen Biologie. Er lässt jedoch offen, welche Vision der Geschlechterverhältnisse qua Mainstreaming verwirklicht werden soll, denn was im einzelnen Geschlechtergleichstellung und -gerechtigkeit bedeuten kann, wird seit mehr als zweihundert Jahren kontrovers in der unabgeschlossenen politisch-philosophischen Debatte über „Gleichheit und/oder Differenz“ ausgelotet. Damit entbindet die Anwendung von Gender Mainstreaming folglich nicht davon, politische Perspektiven und Praxen der Gleichstellung zu diskutieren, auszuhandeln und festzulegen, sondern fordert dies geradezu heraus. Dies ist grundsätzlich positiv, kann aber im ungünstigsten Fall auch konservative Geschlechterkonzeptionen affirmieren.
- Gender Mainstreaming fokussiert auf Geschlechterdifferenz und thematisiert den Umgang mit anderen Differenzen (wie soziale Herkunft, ethnische Zugehörigkeit, sexuelle Orientierung) nur wenig (vgl. König/Kreckel in diesem Band). Das Konzept bleibt damit hinter den theoretischen Erkenntnissen der Frauen- und Geschlechterforschung zurück und belebt die Kritiken derjenigen, die sich vom Geschlechterdiskurs nicht bzw. nur randständig angesprochen fühlen. So bleibt der Begriff des Gender Mainstreaming hinter einer breit geteilten Er-

kenntnis der Frauen- und Geschlechterforschung zurück, dass Geschlecht nicht die alleinige und zentrale Herrschaftskategorie ist. Dieses Argument wird neuerdings in der Debatte über die Transformation von Gender Mainstreaming in „Managing Diversity“ aufgenommen (vgl. Döge 2003).

- Gender Mainstreaming zielt auf gemischtgeschlechtliche Institutionen und Organisationen. Politisch wird das Konzept derzeit einerseits instrumentalisiert, um autonome Frauenräume rückzubauen, die Errungenschaften der Frauenbewegungen der 80er und 90er Jahre sind. Andererseits wird Gender Mainstreaming partiell innerhalb der gemischtgeschlechtlichen Organisation benutzt, um die bisherige Frauenförder- und Gleichstellungspolitik zu schwächen oder gar für überflüssig zu erklären. Diese Möglichkeiten zur Instrumentalisierung können nicht dem Gender-Mainstreaming-Prinzip angelastet werden, wohl aber den politisch Verantwortlichen. Diese nutzen das neue gleichstellungspolitische Instrument, um in Zeiten knapper Kassen die für Frauenförderung vorhandenen Ressourcen umzuverteilen und für das vermeintlich politisch „passfähigere“ Gender Mainstreaming zu nutzen.

Auffällig ist, dass das Konzept des Gender Mainstreaming politisch nahezu zeitgleich hoffähig wurde bzw. wird, wie sich im geschlechtertheoretischen Feld ein Perspektivenwechsel von der Zentrierung auf Frauen hin zur Betrachtung von Geschlechterverhältnissen vollzieht. Beides scheint mit einem „Verschwinden der ‚Frau‘“ (Maynard 1995: 23) einherzugehen. Obwohl die geschlechtshierarchischen Ungleichheiten, die zumeist zu Ungunsten von Frauen wirken, bisher kaum aufgebrochen sind, ist es neu begründungsbedürftig, warum wissenschaftlich „nur“ über Frauen geforscht wird, bzw. warum politische Entscheidungen „nur“ im Interessen von Frauen getroffen und realisiert werden (sollen). Hier soll keineswegs dagegen argumentiert werden, Frauen und Männer in Forschung und Politik gleichermaßen in den Blick zu nehmen. Es soll aber angesichts des Beharrungsvermögens von geschlechterasymmetrischen Strukturen und Kulturen – gerade in Organisationen – darauf hingewiesen werden, dass es historisch verfrüht sein könnte, positive Aktionen zu Gunsten von Frauen – seien sie nun wissenschaftlicher (Frauenforschung) oder politischer Natur (Frauenförderung) – aufzugeben.

Dass die Europäische Kommission auch dieser Ansicht ist, hat sie mehrfach klar gestellt: Nach ihrer Ansicht ergänzt Gender Mainstreaming die bisherigen positiven Aktionen zur Sichtbarmachung von Frauen und zur Beendigung der Ungleichbehandlung zwischen Frauen und Männern wie z.B. spezielle Frauenförderprogramme (Europäische Kommission 1997: 16). Gender Mainstreaming stellt nach Barbara Stiegler (2000: 19f.) jedoch nicht nur eine Ergänzung, sondern auch eine Verlagerung der Problemsicht gegenüber der herkömmlichen Gleichstellungspolitik dar, denn das politische Problem wird nicht mehr als reine Frauenfrage definiert, um die sich die Frauen aufgrund ihres weiblichen Geschlechts zu kümmern haben. Es ist nach Stiegler das allgemeine Instrument, das die Entscheidungsprozesse steuert, und Frauenförderung ist die Konkretisierung im Bereich der Personalpolitik. Gender Mainstreaming ist also kein Ersatz für die herkömmliche Gleichstellungspolitik, sondern ein zusätzliches Politikinstrument.

Fazit: Zur (ungewollten?) Koalition zwischen Gender Mainstreaming und neoliberaler Hochschulreform

Wir haben in diesem Beitrag gezeigt, wie relevante hochschulreformerische Akteurinnen und Akteure auf Bundesebene die Geschlechterverhältnisse unter Rekurs auf neoliberale Schlüsselbegriffe entwerfen. Diese Bezugnahme führt zur Entstehung eines Geschlechterdiskurses, der differenztheoretisch untermauert ist und die Gleichstellungsfrage (wieder) vor allem als Kinder(betreuungs)frage problematisiert. Dies steht im Widerspruch zu Gender-Mainstreaming-Konzepten, die einen umfassenderen Blick auf die Geschlechterverhältnisse eröffnen, Männer einbeziehen und die Gleichstellung voranbringen sollen. Hier wurde argumentiert, dass das (nicht zufällig zeitgleich zum Wiedererstarken ökonomischer Debatten konzipierte) Gender Mainstreaming geräuschlos anschlussfähig an neoliberale Schlüsselbegriffe sein kann. Dies ist wohl vor allem in der inhaltlich offenen Perspektive des Gender Mainstreaming begründet, die neben der Modernisierung der Geschlechterverhältnisse zweifelsohne auch das Erstarken konservativer Geschlechterleitbilder, -ideologien und -visionen ermöglicht: Differenztheoretische Geschlechterkonzepte, die schon immer zu wissen meinten, wer und wie Frauen bzw. Männer sind und dass das eigentliche und einzige Problem in den Geschlechterverhältnissen die Kinderfrage ist, können unter dem Label modernisierter Gleichstellungs-

politik namens Gender Mainstreaming wieder belebt werden und die Richtung der organisationalen Entscheidungsprozesse bestimmen. In Zeiten der „neuen Steuerung“ scheint damit die Koalition zwischen Gender Mainstreaming und Neoliberalismus perfekt.

Für die Interpretation dieser Koalition bieten sich zwei idealtypische Argumentationslinien an, die an dieser Stelle polarisierend gegenüber gestellt werden sollen, in der Realität jedoch häufig nah beieinander liegen oder gar ineinander verschachtelt sind und als Leitplanken für die Optionen politischer Akteurinnen und Akteure fungieren:

In der optimistischen Sichtweise fördert Gender Mainstreaming die Demokratisierung der Geschlechterverhältnisse und der Institutionen bzw. Organisationen. Die normative Orientierung in der Gleichstellungspolitik wird im Windschatten der Ökonomisierung des öffentlichen Sektors ausgebaut: Gender Mainstreaming ist ein modernes Konzept der Demokratisierung von Gleichstellungspolitik, da es integrativ, geschlechterparitätisch und partizipationsorientiert implementiert wird und wirkt. Mit dieser Programmatik des „Empowerments“ trägt es zur Entdramatisierung der auf Konflikt zwischen Frauen und Männern (beispielsweise um Interessen, Ressourcen, Macht, Positionen) ausgerichteten Geschlechterdebatte bei. Gleichstellung gilt in dieser Sichtweise als Bürgerinnen- und Bürgerrecht, dessen tatsächliche Durchsetzung der Staat auch in neoliberalen Zeiten fördert.

In der pessimistischen Sichtweise fördert Gender Mainstreaming die Ökonomisierung der Geschlechterverhältnisse und der Institutionen bzw. Organisationen. Die normative Orientierung in der Gleichstellungspolitik wird unter ökonomischen Vorzeichen zu Gunsten einer Orientierung am Prinzip der (Aus-)Nutzung von Humankapital rückgebaut: Gefördert bzw. gleichgestellt wird, wer nutzt bzw. den Nutzen optimiert (und wenn es Frauen sind!) – notfalls auch auf Kosten der Demokratie. Die optimale (Aus-)Nutzung der Humanressourcen regelt in dieser Sichtweise der Markt, jene moderne Instanz also, deren Programmatik bereits auf einem asymmetrischen Geschlechterverhältnis basiert, in dem Frauen und ihre Subjektpotenziale die auf dem Markt zu (ver-)handelnden Objekte sind. Der Markt kennt in seiner „reinen Form“ keine normative Steuerung und Orientierung an Gerechtigkeitsprinzipien:⁵ er regelt In- wie Exklusionen

⁵ Zu Recht hat Ute Giebardt (1998) in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen, dass die aktuelle Hochschulreform eine normative Untersteuerung hat.

– schließlich ist unter neoliberalen Bedingungen jedeR seines/ihrer Glückes Schmied! – und vernichtet so das Chancengleichheitspostulat.

Bislang halten Hochschulen noch an den tradierten Instrumenten der Frauenförderung bei partiell zusätzlicher Implementation von Gender Mainstreaming fest. Welche gleichstellungspolitische Richtung der weitere Reformprozess einschlagen wird, wird maßgeblich von den einzelnen Akteurinnen und Akteuren auf den verschiedenen politischen Ebenen und in der hochschulischen Praxis bestimmt werden.

Literatur

- Bulmahn, Edelgard (2003): Grußwort. Jahresversammlung der Hochschulrektorenkonferenz 5./6.5.2003 in Dresden. <http://www.hrk.de/3077.htm> (Zugriff am 25.7.2003)
- Bultmann, Torsten (1997): Bildungspolitik im Neoliberalismus. Referat auf dem Kongress „Kritische Psychologie“ am 9.2.1997. Vortragsmanuskript. <http://staff-www.uni-marburg.de/~rillingr/wpl/texte/2bultman.htm> (Zugriff am 2.7.2003)
- Döge, Peter (2003): Auf dem Weg zum Managing Diversity – Gender Mainstreaming und Cultural Mainstreaming als gemeinsame Lernprozesse in Organisationen. http://www.iaiz.de/Publikationen/managing_diversity.html (Zugriff am 29.7.2003)
- Europäische Kommission (1997): Chancengleichheit von Frauen und Männern in der Europäischen Union – 1996 Jahresbericht. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften
- Giebardt, Ute (1998): Macht Hochschulpolitik einen Unterschied? In: Roloff, Christine (Hg.): Reformpotential an Hochschulen. Frauen als Akteurinnen in Hochschulreformprozessen. Berlin: edition sigma, S. 39-61
- Hagemann-White, Carol (2001): Von der Gleichstellung zur Geschlechtergerechtigkeit. Das paradoxe Unterfangen, sozialen Wandel durch strategisches Handeln in der Verwaltung herbeizuführen. In: Bretschneider, Falk/Köhler, Gerd (Hg.): „Autonomie oder Anpassung?“ Die Vernetzung von Wissenschaft, Staat und Gesellschaft gestalten. Frankfurt a.M./Paris: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, S. 211-223
- Hayek, Friedrich August von (2003): Der Weg zur Knechtschaft. München: Olog
- Hochschulrektorenkonferenz (2003a): Einladung zu „Frauen in der Wissenschaft“. Jahresversammlung der Hochschulrektorenkonferenz 5./6.5.2003 in Dresden. <http://www.hrk.de/3077.htm> (Zugriff am 25.7.2003)
- Hochschulrektorenkonferenz (2003b): Die Wissenschaft braucht familienfreundliche Hochschulen. Pressemitteilung vom 9.6.2003. <http://www.hrk.de/presse/3369.htm> (Zugriff am 25.7.2003)
- Hochschulrektorenkonferenz (2003c): Zur familienfreundlichen Gestaltung der Hochschule. <http://www.hrk.de/beschluesse/3364.htm> (Zugriff am 25.7.2003)

- Kahlert, Heike (2002a): Freiheit, Differenzierung, Konkurrenz – Kommerzialisierung der Bildung in der Marktgesellschaft. In: *Erziehung heute* e. h. 4/2002, S. 18-22
- Kahlert, Heike (2002b): Hochschulreform im ‚schlanken Staat‘ – Thesen zur Neoliberalisierung der Universität. In: *BUKO – Hochschulpolitische Informationen der Bundeskonferenz des wissenschaftlichen und künstlerischen Personals der österreichischen Universitäten* 2/2002, S. 16-22
- Kahlert, Heike (2003): Gender Mainstreaming an Hochschulen. Anleitung zum qualitätsbewussten Handeln. Opladen: Leske + Budrich
- Landfried, Klaus (2003): Begrüßung und Einführung in das Thema „Frauen in der Wissenschaft“. Jahresversammlung der Hochschulrektorenkonferenz 5./6.5.2003 in Dresden. <http://www.hrk.de/3077.htm> (Zugriff am 25.7.2003)
- Maynard, Mary (1995): Das Verschwinden der ‚Frau‘. Geschlecht und Hierarchie in feministischen und sozialwissenschaftlichen Diskursen. In: Armbruster, L. Christof/Müller, Ursula/Stein-Hilbers, Marlene (Hg.): *Neue Horizonte? Sozialwissenschaftliche Forschung über Geschlechter und Geschlechterverhältnisse*. Opladen: Leske + Budrich, S. 23-39
- Schipanski, Dagmar (2003): Grußwort. Jahresversammlung der Hochschulrektorenkonferenz 5./6.5.2003 in Dresden. <http://www.hrk.de/3077.htm> (Zugriff am 25.7.2003)
- Stiegler, Barbara (2000): *Wie Gender in den Mainstream kommt. Konzepte, Argumente und Praxisbeispiele zur EU-Strategie des Gender Mainstreaming*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung
- Tondorf, Karin (2001): Gender Mainstreaming – verbindliches Leitprinzip für Politik und Verwaltung. In: *WSI-Mitteilungen* 4/2001, S. 271-277
- Westdeutsche Rektorenkonferenz (1990): *Zur Förderung von Frauen in den Hochschulen*. Bonn: Westdeutsche Rektorenkonferenz
- Wissenschaftsrat (1998): *Empfehlungen zur Chancengleichheit von Frauen in Wissenschaft und Forschung*. Mainz (Drs. 3534/98)
- Wissenschaftsrat (2003): Pressemitteilung 13/2003 vom 26.5.2003: Erneut steigender Bedarf an Mitteln für den Hochschulbau – Wissenschaftsrat verabschiedet Empfehlungen zum 33. Rahmenplan. <http://www.wissenschaftsrat.de/PM/pressemitteilungen.html> (Zugriff am 25.7.2003)

Bevorzugte Geschlechtergerechtigkeit

Zur ungleichheitspolitischen Bedeutung von Zielvereinbarungen zwischen Landesregierungen und Hochschulen¹

Karsten König
Reinhard Kreckel
Wittenberg

Zur Zeit finden in fast allen deutschen Bundesländern harte Auseinandersetzungen über die Neustrukturierung der staatlichen Hochschulen statt. Das deklarierte Ziel ist dabei die Reform der Hochschulen, faktisch geht es aber vor allem um Mittelkürzungen. Eine wichtige Rolle spielen bei diesen Auseinandersetzungen sog. Hochschulverträge bzw. Zielvereinbarungen zwischen Landesregierungen und Hochschulen. Sie gelten als „neues Steuerungsinstrument“, das den Interessenabgleich zwischen Staat und Hochschulen, die Formulierung von Zielen und die Kontrolle der Zielverwirklichung effektiver und transparenter gestalten soll (vgl. Kreckel 2003, Pasternack 2003).

Frägt man nun, welche Ziele es denn sind, auf die sich Staat und Hochschulen in derartigen Verträgen verständigen, so stellt man mit Überraschung fest, dass neben den gängigen hochschulpolitischen Fragen auch das Thema „Chancengleichheit von Frauen“ an prominenter Stelle in Erscheinung tritt: In Zielvereinbarungen und Hochschulverträgen wird von Karriereplanung für Studentinnen bis zur „gegenderten“ Hochschule vieles vereinbart und vertraglich geregelt, was Frauen nützen könnte. So ist z.B. im gegenwärtigen Berliner Indikatorenmodell die Gleichstellung neben Forschung und Lehre das dritte Standbein der leistungsorientierten Mittelverteilung, und in den aktuellen Verträgen in Sachsen-Anhalt wird der Gleichstellung eines von sieben Kapiteln gewidmet.

Frägt man nun, welche Ziele es denn sind, auf die sich Staat und Hochschulen in derartigen Verträgen verständigen, so stellt man mit Überraschung fest, dass neben den gängigen hochschulpolitischen Fragen auch das Thema „Chancengleichheit von Frauen“ an prominenter Stelle in Erscheinung tritt: In Zielvereinbarungen und Hochschulverträgen wird von Karriereplanung für Studentinnen bis zur „gegenderten“ Hochschule vieles vereinbart und vertraglich geregelt, was Frauen nützen könnte. So ist z.B. im gegenwärtigen Berliner Indikatorenmodell die Gleichstellung neben Forschung und Lehre das dritte Standbein der leistungsorientierten Mittelverteilung, und in den aktuellen Verträgen in Sachsen-Anhalt wird der Gleichstellung eines von sieben Kapiteln gewidmet.

¹ überarbeiteter Vortrag auf der Tagung „Bildung und soziale Ungleichheit in der Wissensgesellschaft“ der Sektionen „Bildung und Erziehung“ und „Soziale Ungleichheit und Sozialstrukturanalyse“ in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, Rostock, 10.-12. Juli 2003

Damit gewinnt man den Eindruck, dass sich die Gleichstellung von Frauen und Männern ihren Platz in einer Welt gesichert hat, die ansonsten von ökonomischen Begriffen des „New Public Management“ geprägt ist. Hochschulpolitische Diskussionen finden gegenwärtig in Deutschland in einem Koordinatensystem von Qualität, Effizienzsteigerung und Kostenreduzierung statt. Hochschulen, so scheint es, sollen mit Hochschulverträgen, Profilierungskonzepten, leistungsorientierten Mittelverteilungen, Zielvereinbarungen u.ä. in eine „neue Freiheit“ entlassen werden, um für den Wettbewerb auf einem globalen Wissensmarkt besser gerüstet zu sein. Es werden Ziele gesteckt und Erfolge belohnt, es sollen Spitzenleistungen erbracht, Qualifikationszeiten gestrafft und gleichzeitig „Eliten“ herangebildet werden – das alles so, dass dabei quer durch die Republik noch gespart werden kann.

Die Geschlechtergerechtigkeit scheint das einzige sozialpolitische Thema in der gegenwärtigen hochschulpolitischen Debatte zu sein. Die früher heiß diskutierte Frage, ob die Hochschulen sich auch für Studierende aus bildungsfernen Schichten öffnen, ob das Prinzip der sozialen Statusvererbung oder das der sozialen Öffnung beim Zugang zu Lebenschancen die Oberhand behält, scheint dagegen – zumindest im hochschulpolitischen Kontext – weitgehend in Vergessenheit geraten zu sein. Im Folgenden wollen wir untersuchen, inwieweit dies tatsächlich der Fall ist.

1. Bestandsaufnahme Soziale Ungleichheit

Nun könnte man diese ganze Fragestellung für veraltet halten und annehmen, dass soziale Ungleichheit im umfassenden Sinne ein Thema der 60er und 70er Jahre gewesen sei. Heute könnte das Problem inzwischen behoben und das Thema überholt sein. Dagegen spricht freilich, dass in Deutschland noch immer das Familieneinkommen und die berufliche Stellung des Vaters entscheidenden Einfluss auf den Bildungszugang und die beruflichen Erfolgchancen der nachfolgenden Generation haben. Es sei hier nur an die von Reiner Geißler (2002), Stefan Hradil (2001) oder Walter Müller (1998, 2001) zusammengetragenen Befunde erinnert, die in dieser Hinsicht eine klare Sprache sprechen. Auch die Ergebnisse der regelmäßigen Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerkes lassen keine Zweifel aufkommen: So haben im Jahr 2000 weit über 50 Prozent der Kinder von Beamten und Freiberuflern an einer Hochschule studiert,

jedoch nur 37 Prozent der Kinder aus Angestellten- und nur zwölf Prozent der Kinder aus Arbeiterhaushalten. Dabei ist der Anteil der Arbeiterkinder, die ein Studium aufnehmen, seit Mitte der 90er Jahre um zwei Prozentpunkte gesunken, der der Kinder von Selbstständigen und Beamten jedoch um rund 15 Prozentpunkte gestiegen (Schnitzer 2001: 8). Und obwohl Frauen heute fast ebenso häufig ein Studium beginnen wie Männer, gibt es Hinweise darauf, dass sich die soziale Herkunft für Frauen besonders ungünstig auswirken könnte: Vor allem Frauen aus unteren sozialen Schichten kommen an Universitäten am schwersten zurecht; sie sind diejenigen, die ihr Studium am ehesten ohne Abschluss beenden (vgl. Vester 2003 und Leemann 2002).

Dass in der noch immer bestehenden sozialen Ungleichheit ein gesellschaftliches Risiko liegt, haben Pierre Bourdieu (1997) für Frankreich und Michael Vester für Deutschland gezeigt. Das Ergebnis der ungleichen Bildungs- und vor allem Berufschancen ist nach Vester eine Gruppe der desillusionierten Bürgerinnen und Bürger, die rund 25 Prozent der westdeutschen Bevölkerung ausmachen und sich selbst als Modernisierungsverlierer verstehen. In den neuen Bundesländern rechnet Vester sogar mit einer Potenzierung dieser sozialen Ungleichheiten: „Die politische Verdrossenheit hat hier, in der Erosion der sozialen Mitte, ihre brisanteste, am wenigsten kalkulierbare Variante.“ (Vester 2002: 12)

2. Die Geschichte eines Versuches

Nun sind diese Erkenntnisse nicht neu, und die Geschichte der Hochschulpolitik in Deutschland in Ost und West war lange Zeit von der Absicht geprägt, Hochschulen für bildungsferne Schichten zu öffnen. In der DDR war es anfangs geradezu das offizielle Grundprinzip des Hochschulzugangs, dass vor allem Kinder aus sogenannten Arbeiter- und Bauernfamilien zum Studium zugelassen werden sollten: Ab den 70er Jahren wurde diese „anti-bürgerliche“ Rekrutierungs- und Förderungspolitik jedoch zunehmend zugunsten des Grundsatzes „Leistung“ und „politisch-ideologische Zuverlässigkeit“ in den Hintergrund gedrängt. Das führte dazu, dass Kinder aus gebildeten Schichten wieder die Universitäten dominierten – und sei es, weil sie es am besten verstanden, ihre politischen Aktivitäten dem Ziel einer akademischen Berufslaufbahn unterzuordnen. Belitz-Demiriz und Voigt (1990: 150) stellen daher fest: „Die sozialistische Gesellschaft weist trotz jahrzehntelanger gegenteiliger Beteuerung

soziale Bedingungen auf, die ungleichen Bildungschancen Vorschub leisten.“

Im Westen markiert die Regierungserklärung Willy Brandts im Oktober 1969 den Beginn einer sozial motivierten Politik der Bildungsexpansion. Bildungsplanung, so Brandt, müsse „entscheidend dazu beitragen, die soziale Demokratie zu verwirklichen“ (Brandt 1969: 9). Zugleich wurde der Gedanke der Öffnung der Hochschulen für bildungsferne Schichten zu einer wichtigen Grundlage der großen Hochschulgründungswelle der 60er und 70er Jahre und der Aufhebung von Zugangsbeschränkungen in Folge des „Öffnungsbeschlusses“ im Jahre 1977 (Schiedermaier 1996: 58).

Es wurden also sowohl in der DDR als auch in der alten Bundesrepublik Versuche unternommen, die Schichtdurchlässigkeit des Bildungssystems zu erhöhen und Kinder aus bildungsfernen Schichten besonders zu fördern, in beiden Fällen allerdings nur mit eingeschränktem Erfolg. Das heißt, Bildungs- und Hochschulpolitik war in Deutschland bis jetzt immer *auch* bewusste Sozial- und Verteilungspolitik mit dem Blick auf die Erhöhung von Chancengleichheit und die Ausschöpfung von „Begabungsreserven“. Sollte sich das nun ändern, so käme das einem ungleichheitspolitischen Paradigmenwechsel gleich. Vor diesem Hintergrund wird in den folgenden Abschnitten nun genauer untersucht, ob und wie sozialpolitischen Themen in der aktuellen Hochschulpolitik einbezogen oder aber ausgeklammert sind.

3. Zur Methode

Als Indikator für die empirische Identifikation möglicher ungleichheitspolitischer Veränderungen im Bereich der staatlichen Hochschulpolitik wählen wir die sogenannten Zielvereinbarungen, Hochschulverträge oder Hochschulpakete zwischen Landesregierungen und Hochschulen². Sie werden von politischer Seite als Ausdruck hochschulreformerischen Erneuerungswillens und als wichtige Bausteine für eine „output-gesteuerte“

² Die Bezeichnungen variieren. Das gemeinsame Kennzeichen ist der Umstand, dass zwischen Landesregierung und Hochschulen (meist mehrjährige) Vereinbarungen unterzeichnet werden, in denen einerseits Aufgaben und zu erreichende Reformziele der Hochschulen, andererseits staatliche Planungsvorgaben und z.T. finanzielle Rahmenbedingungen spezifiziert werden. Pakete gelten für alle Hochschulen gemeinsam, während Verträge und Zielvereinbarungen mit jeder Hochschule einzeln abgeschlossen werden. Zur genauen Definition siehe: <http://www.hof.uni-halle.de/steuerung/>

Leistungskontrolle der Hochschulen verstanden. An den in den Abkommen niedergelegten Ziel- und Aufgabenformulierungen müsste sich deshalb ablesen lassen, welche expliziten Prioritätensetzungen zurzeit in die Hochschulpolitik einfließen und welche Bedeutung dabei sozialpolitischen Gesichtspunkten zukommt.

Insgesamt wurden in elf Bundesländern Pakte, Hochschulverträge oder Zielvereinbarungen unterzeichnet. In vier Ländern stehen Vertragsabschlüsse noch bevor, und in Bayern ist das Instrument nicht vorgesehen. Aus den vorliegenden Dokumenten wurden sieben Pakte sowie aus acht Bundesländern je ein Hochschulvertrag bzw. eine Zielvereinbarung des Landes mit einer Universität und einer Fachhochschule analysiert. Dabei ging es um die folgenden vier Fragestellungen:

- Zunächst haben wir untersucht, ob das *allgemeine Ziel der sozialen Chancengleichheit* explizit in den Kontrakten angesprochen wird, ob also Schlüsselworte einer sozialpolitischen Bildungsdiskussion in die Abkommen eingearbeitet wurden.
- Neben der Frage nach der allgemeinen sozialpolitischen Ausrichtung der Kontrakte ist dann interessant, ob konkrete Vereinbarungen getroffen wurden, mit denen soziale Chancengleichheit verwirklicht werden soll.
- Als ein weiteres spezielles Referenzthema wird die Frage *der Chancengleichheit von Frauen* in der Hochschule herangezogen. Am Thema Geschlechtergleichstellung lässt sich zum einen untersuchen, welche Begründungszusammenhänge für ein möglicherweise gleichheitsrelevantes Thema herangezogen werden; zum anderen können wir zeigen, wie sich ein solches Thema operationalisieren lässt.
- Schließlich finden sich vielfältige Hinweise auf das Ziel der „*Internationalisierung*“ und der *Vermehrung des Ausländeranteils* unter den Studierenden. Uns geht es dabei um die Frage, welcher Stellenwert der Integration ausländischer Studierender beigemessen wird.

4. Analyse

4.1 Soziale Chancengleichheit auf allgemeiner symbolischer Ebene

In den Verträgen steht ein an ökonomischen Leistungsbegriffen orientiertes Vokabular im Vordergrund. Begriffe wie Wirtschaftlichkeit, Wettbewerb, Effizienz, Leistung und Innovationsfähigkeit bestimmen den Duktus aller Vereinbarungen.

Ganz ohne einen Hinweis auf sozialpolitische Themen wurden die Abkommen in Baden-Württemberg, Berlin, Niedersachsen, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen formuliert. Der Vertrag der Technischen Fachhochschule Berlin z.B. verweist auf die notwendige Leistungsfähigkeit der Hochschulen, auf wettbewerbsfähige und wirtschaftliche Strukturen, Effizienzsteigerung und Rationalisierungsreserven. In keinem Satz kommt ein sozialpolitischer Anspruch der Hochschulbildung zum Ausdruck.

In Bremen, Hessen und Schleswig-Holstein enthalten die Vereinbarungen mit den Universitäten zumindest kurze Verweise auf die sozialpolitische Bedeutung der Hochschulen. Die Universität habe eine „ökologische und gesellschaftliche Verantwortung“ (S. 1)³, heißt es bei der Uni Bremen. Die Universität in Frankfurt am Main knüpft ausdrücklich an die Tradition der „Reflexion gesellschaftlicher Entwicklungen“ (S. 2) an und die Uni Kiel sieht ihre Arbeit auch als Beitrag zur „Sicherung der demo-

³ Seitenangaben beziehen sich auf die elektronisch publizierten Fassungen; wenn möglich, wurden Abschnittsnummern angegeben. Folgende Dokumente wurden analysiert: **Baden-Württemberg:** Solidarpakt 1997-2006; **Berlin:** Vertrag mit der Humboldt-Uni 2003-2005; Vertrag Technische Fachhochschule Berlin 2003-2005; **Bremen:** Pakt nicht öffentlich; Kontrakt Universität Bremen 2002-2003; Kontrakt Hochschule Bremen 2002-2003; **Hamburg:** Zukunftspakt 2002 – 2005; Ziel- und Leistungsvereinbarung Uni Hamburg 2002; Ziel- und Leistungsvereinbarung Hochschule für angewandte Wissenschaft Hamburg (FH) 2002; **Hessen:** Hochschulpakt 2002 – 2005; Zielvereinbarung Universität Frankfurt am Main 2002-2005; Zielvereinbarung Fachhochschule Darmstadt 2002-2005; **Niedersachsen:** Innovationspakt 1997 – 2006 ; Zielvereinbarung Universität Oldenburg 2002-2003; Zielvereinbarung FH nicht öffentlich; **NRW:** Qualitätspakt 2000 – 2009 ; Zielvereinbarung Universität Bielefeld 2002-2005; Zielvereinbarung FH Gelsenkirchen 2002-2005; **Sachsen:** Entwurf der Vereinbarung über die Entwicklung der Hochschulen 2003 – 2010; **Sachsen-Anhalt:** Zielvereinbarung Universität Halle-Wittenberg 2003-2005; Zielvereinbarung Hochschule Harz (FH) 2003-2005; **Schleswig-Holstein:** Zielvereinbarung Universität Kiel 2000-2001; Zielvereinbarung Fachhochschule Westküste (FH) 2000-2001, bisher keine aktuellen verabschiedet; **Thüringen:** Rahmenvereinbarung 2003 – 2006

kratischen Grundordnung" (S. 3). In dem Pakt in Hessen wird die Leistung der Hochschulen als Teil des freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaates interpretiert und den Hochschulen auch die Aufgabe zugeschrieben, an einem „gesellschaftlichen Diskurs“ teilzuhaben. Die Vereinbarungen der Fachhochschulen in diesen Ländern enthalten dagegen keine sozialpolitische Bezüge.

Nur in Hamburg und Nordrhein-Westfalen wurden soziale Werte in alle Vertragsdokumente aufgenommen: In Nordrhein-Westfalen werden Forschung und Lehre als Voraussetzung für den Erhalt der demokratischen Grundordnung interpretiert. In Hamburg soll eine Kommission prüfen, wie die Hochschulen zur sozialen Entwicklung der Stadt beitragen können. Zielvereinbarungen, so heißt es außerdem, „konkretisieren die Erwartungen der Gesellschaft, dass die Wissenschaftseinrichtungen zur Lösung der sozialen, kulturellen, ökonomischen und ökologischen Probleme beitragen“ (Uni und HAW, Absatz 1.1). Dies ist die detaillierteste Formulierung sozialpolitischer Aspekte in dem analysierten Abkommen.

Insgesamt wird also in fünf von elf analysierten Bundesländern in den Pakten, Zielvereinbarungen und Hochschulverträgen eine mögliche soziale Bedeutung der Hochschulen thematisiert, wenn auch in sehr allgemeinen Redewendungen. Dabei entsteht nicht der Eindruck, dass der sozialpolitische Diskurs mit besonderem Nachdruck geführt wird. Sollten die von Landesregierungen und Hochschulen in ihren Vereinbarungen formulierten allgemeinen sozialpolitischen Absichtsbekundungen mehr sein als einfache Lippenbekenntnisse, so müssten diese in den Texten anschließend konkretisiert und operationalisiert werden. Ob dies der Fall ist, werden wir im folgenden Abschnitt untersuchen.

4.2 Soziale Chancengleichheit auf praktischer Ebene

In keinem der analysierten Kontrakte werden konkrete Maßnahmen zur Förderung von Studierenden aus bildungsfernen Schichten vereinbart. Neben den wenigen allgemeinen sozialpolitischen Redewendungen in den fünf oben genannten Bundesländern wird ein sozialpolitischer Diskurs weder aufgegriffen noch zur Begründung von Vereinbarungen herangezogen. Wenn man sich an die hochschulpolitische Rhetorik der 60er und 70er Jahr erinnert, ist das eine auffällige „signifikante Absenz“: Auf der Ebene symbolischer Politik wird zur Zeit offensichtlich weder auf staatli-

cher noch auf Hochschuleseite ein starker legitimatorischer Druck empfunden, etwas zum Thema „Chancengleichheit“ aussagen zu müssen.

Etwas gemildert wird dieser Eindruck, wenn man auch Aspekte mit einbezieht, die zwar nicht explizit auf Chancengleichheit bezogen sind, von denen man aber doch erwarten kann, dass sie dem Ziel der Verbesserung der Chancengleichheit für Studierende aus bildungsfernen Schichten zugute kommen könnten. So werden in vielen Abkommen Maßnahmen zur Verkürzung der Studienzeiten und Verringerung der Abbruchquote sowie die Einführung von BA-Studiengängen und der Orientierung am Arbeitsmarkt vereinbart. Wenn das Studium so überschaubarer und kalkulierbarer wird, könnte dies vor allem Kindern einkommensschwacher Eltern zugute kommen. Ähnliches gilt für eine Verbesserung der Studienberatung, wie sie in Hamburg speziell für Studierende mit Prüfungsängsten oder Behinderungen vorgesehen ist, sowie für die Einführung von Teilzeitstudiengängen und für eine bessere Arbeitsmarktorientierung der Studienangebote.

4.3 *Chancengleichheit von Frauen*

Ganz anders stellt sich die Situation für die Chancengleichheit von Frauen dar. Bereits die ersten Berliner Hochschulverträge im Jahr 1997 enthielten – nach massiver Lobbyarbeit der dortigen Gleichstellungsbeauftragten – in ihrer Präambel einen Hinweis auf die Gleichstellung von Frauen und Männern. Abgesehen von den Pakten, die zwischen Ländern und allen Hochschulen abgeschlossen werden, enthalten inzwischen bundesweit alle Zielvereinbarungen und Hochschulverträge in der einen oder anderen Form Regelungen zur Verbesserung der Geschlechtergerechtigkeit.

Allerdings wird das Thema Gleichstellung der Geschlechter unterschiedlich detailliert geregelt. So heißt es bei der Universität Frankfurt am Main recht allgemein: „Strukturierung und Modularisierung der Studiengänge, die Verkürzung von Studienzeiten durch Verbesserung der Studienbedingungen, die bedarfsgerechte Neuentwicklung von Studiengängen und Weiterbildungsangeboten, die gezielte Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, Frauenförderung und Internationalisierung stellen gemäß Hochschulentwicklungsplan für die Universität und ihre Fachbereiche verbindliche Daueraufgaben dar.“ (S. 3) Daneben werden für Projekte der Frauenforschung 3,5 bis 4 Mio. EUR im Innovationsfonds des Landes verankert (S. 11). Abgesehen von dieser nicht unerheb-

lichen Forschungssumme wird das Ziel der Frauenförderung jedoch nicht weiter konkretisiert. Andere Abkommen enthalten weitergehende und zum Teil recht konkrete Formulierungen zur Gleichstellung von Frauen. Dabei wird etwa festgelegt, den Frauenanteil auf 50 Prozent anzuheben (z.B. Universität Kiel, 2000-2001), ohne allerdings einen Zeitraum oder entsprechende Konsequenzen anzugeben. Es können aber auch konkrete Einzelmaßnahmen wie die Einrichtung einer Professur für Genderforschung oder eines Kindergartens vereinbart werden. Bei Abkommen, die ein System der leistungsorientierten Mittelverteilung beinhalten, werden häufig Indikatoren mit einem Bezug zu Gleichstellung oder Frauenförderung eingesetzt. So werden in Berlin laut Hochschulvertrag gegenwärtig 0,5 Prozent der Gesamtmittel für die Universitäten auf Grundlage von Gleichstellungsindikatoren verteilt.⁴

Insgesamt können die vereinbarten Maßnahmen zur Geschlechtergleichstellung sieben Themengruppen zugeordnet werden:

1. Gleichstellung wird als perspektivisches Ziel formuliert: „Die Hochschule verpflichtet sich zur systematischen Einbeziehung des Zieles der Chancengleichheit von Frauen und Männern in sämtliche Politikbereiche und Entscheidungsprozesse.“ (Uni Halle 2003, Zielvereinbarung, Abschnitt 4)
2. Gleichstellung als organisatorische Aufgabe: Die Hochschule wird die „gleichberechtigte Beteiligung von Frauen an Hochschulgremien sichern.“ (Hochschule für Musik und Theater Hamburg 2002, Zielvereinbarung, Abschnitt 9.2)
3. Gleichstellung beim Personalmanagement: „Erhöhung des Frauenanteils auf 50% in allen Bereichen des Wissenschaftsbetriebes, in denen Frauen bisher unterrepräsentiert sind“ wird angestrebt. (Uni Kiel 2000, Zielvereinbarung, Abschnitt VIII)
4. Gleichstellung beim Studieneinstieg: Projekttag für Schülerinnen und Technik-Schnuppertage werden eingeführt. (Uni Dortmund 2002, Zielvereinbarung zur Förderung der Chancengleichheit, Abschnitt 1)
5. Gleichstellung im Studium: Regelmäßige Tutorien sollen von Frauen für Studentinnen angeboten werden. (Uni Bielefeld 2002, Zielvereinbarung, Abschnitt 3)

⁴ Zehn Prozent aller Mittel werden 2003 über Indikatoren verteilt, davon fünf Prozent nach Gleichstellungsindikatoren.

6. Chancengleichheit in Forschung: „Weitere Verankerung von Frauen- und Geschlechterforschung im Wissenschaftskanon der Universität“ wird angestrebt. (Uni Halle 2003, Zielvereinbarung, Abschnitt 4)
7. Chancengleichheit beim Berufseinstieg: Einrichtung eines Kompetenzzentrums Karriereförderung für Frauen wird vereinbart. (Uni Oldenburg 2000, Zielvereinbarung, Abschnitt 5.2.4)

Bundesweit können insgesamt über 50 verschiedene Einzelmaßnahmen identifiziert werden, mit denen das Ziel der Chancengleichheit für Frauen und Männer unterstützt werden soll. Viele der Maßnahmen wurden – vereinzelt – auch ohne die Hochschulverträge umgesetzt und sind bereits länger Bestandteil der Gleichstellungspolitik (vgl. Naumann 1989). Die Beispiele zeigen jedoch, welche vielfältigen Möglichkeiten entwickelt werden können, wenn sozialpolitische Themen in die Hochschulpolitik integriert werden sollen. Auffällig ist, dass es den Vertragspartnern völlig selbstverständlich zu sein scheint, dass Gleichstellung ein Bestandteil der Abkommen ist. In keinem Dokument werden dazu Begründungen formuliert.

Etwas vereinfachend könnte man also sagen: Das Thema Geschlechtergleichstellung hat den schicht- oder klassentheoretisch verankerten Chancengleichheitsdiskurs verdrängt bzw. beerbt. Es ist heute „hochschulpolitisch korrekt“ – wenn auch nicht unbedingt überall beliebt – die Geschlechtergleichstellung als ein Ziel strategischen Handelns in den Hochschulen auszuweisen und einzuklagen. Inwieweit es sich dabei um folgenlose politische Rituale handelt oder aber um symbolische Politik mit praktischen Auswirkungen, darüber können wir im Rahmen unserer Dokumentenanalyse selbstverständlich keine empirisch gestützten Aussagen treffen.

4.4 Förderung von ausländischen Studierenden

Ein drittes ursprünglich „soziales“ Thema ist die kulturelle Integration, die Aufnahme von Studierenden aus dem Ausland. Tatsächlich greifen außer den Pakt in Baden-Württemberg und Sachsen die Abkommen in allen Bundesländern das Thema „Internationalisierung“ auf: Die Hochschulen sollen zur internationalen Wissenschaft beitragen (Pakt Hamburg, § 1), international wettbewerbsfähig sein (Pakt Hessen, Präambel) oder das Angebot internationalisieren (Pakt Thüringen II.1). Auf der praktischen Ebene werden der Austausch von Studierenden und Lehrenden, in-

ternationale Kooperationen und fremdsprachige Studienangebote vereinbart. In Bremen, Hamburg und Sachsen-Anhalt werden darüber hinaus Maßnahmen vereinbart, die die besondere Situation ausländischer Studierender berücksichtigen: In Bremen heißt es, die Betreuungsinfrastruktur solle verbessert werden (Uni, S. 9), und es werden Paten und Tutorien für ausländische Studierende eingeführt (FH, 5.1, S. 14), und die Fachhochschule Harz vereinbart u.a. Orientierungswochen (S. 9). Insgesamt sind solche spezifischen Angebote für ausländische Studierende jedoch ein Randthema neben internationalem Marketing und der Anwerbung von Studierenden. Das Interesse an der Internationalisierung des Studiums, am „brain drain“ und der Ausbildung zukünftiger ausländischer Eliten scheint also eher im Vordergrund zu stehen als ein sozialpolitisches Motiv. Auch die Tatsache, dass die Bemühungen um ausländische Studierende in der Regel gar nicht oder mit ökonomischen Begriffen begründet wird, weist in die selbe Richtung. Eine Ausnahme bildet hier die Zielvereinbarung der Fachhochschule Gelsenkirchen: „Intensiver Austausch mit ausländischen Studierenden und Forschern ist eine Gewähr für Forschung und Lehre auf höchstem Niveau, bringt angehörige *verschiedener Kulturen miteinander in Berührung und fördert die Weltoffenheit ihrer Absolventen* ebenso wie die Attraktivität Nordrhein-Westfalens im Ausland.“ (S. 8, Hervorhebung von den Verfassern)

5. Fazit

Es scheint also, als seien von dem sozialpolitischen Bildungsanspruch in der aktuellen Hochschulpolitik nur Reste übrig geblieben. Wirtschaftlichkeit und Effizienz sind zu den bestimmenden Koordinaten der Hochschulpolitik geworden. Gehört die sozialpolitische Bildungspolitik zu den Opfern der Globalisierung?

Hier ist ein merkwürdiger Bruch zu erkennen: Während die deklarierten politischen Vorgaben zur Chancengleichheit im Bezug auf *Frauen* für den hochschulpolitischen Alltag durchaus praktisch wirksam werden, bleiben entsprechende politische Absichtserklärungen zur allgemeinen *sozialen* Gleichstellung offenbar folgenlos: Als ein Beispiel kann hier die 10-Jahres-Strategie zur Bekämpfung von sozialer Ausgrenzung des Europäischen Rates aus dem März 2000 dienen, die voller allgemeiner Gleichheitsziele ist. Aber lediglich auf dem Gebiet des Gender Mainstreaming

hat sich daraus ein klarer politischer Handlungszusammenhang ergeben (Böhnke 2002: 30).

Tabelle: Sozialpolitische Aussagen in Pakten, Verträgen und Zielvereinbarungen

	Sozialpolitische Ziele formuliert	Maßnahmen zur sozialen Integration	Chancengleichheit von Frauen	Integration ausländischer Studierender
Baden-Württemberg	keine Aussagen	keine Aussagen	keine Aussagen	keine Aussagen
Berlin	keine Aussagen	keine Aussagen	umfangreiche Maßnahmen	Allgemein
Bremen	gesellschaftliche Verantwortung	keine Aussagen	umfangreiche Maßnahmen	Integration
Hamburg	Lösung sozialer Probleme	keine Aussagen	umfangreiche Maßnahmen	Integration
Hessen	Reflexion gesellschaftlicher Entwicklung	keine Aussagen	umfangreiche Maßnahmen	Allgemein
Niedersachsen	keine Aussagen	keine Aussagen	umfangreiche Maßnahmen	Allgemein
NRW	demokratische Gesellschaft und sozialer Ausgleich	keine Aussagen	umfangreiche Maßnahmen	Weltoffenheit
Sachsen	keine Aussagen	keine Aussagen	keine Aussagen	keine Aussagen
Sachsen-Anhalt	keine Aussagen	keine Aussagen	umfangreiche Maßnahmen	Integration
Schleswig-Holstein	demokratische Grundordnung	keine Aussagen	umfangreiche Maßnahmen	Allgemein
Thüringen	keine Aussagen	keine Aussagen	Leitziel	Allgemein

Wir könnten versucht sein, diesen Bruch zwischen politischer Konzeption und tatsächlicher Vereinbarung mit dem Hinweis zu erklären, dass Sozialpolitik eben nicht in Verträge passe. Das Argument greift aber nicht, weil ja eben die Gleichstellungspolitik zeigt, dass entsprechende Maßnahmen denkbar sind. Es ist ein leichtes, einige Ideen aus dem Kontext der

Geschlechtergleichstellung in den der sozialen Gleichstellung zu übertragen:

- Hochschulen könnten sich verpflichten, Lehrveranstaltungen und Forschungen zur sozialen Ausgrenzung durchzuführen und entsprechende Stellen zu besetzen.
- Studienberatung könnte sich besonders auf die Probleme bildungsferner Schichten einrichten.
- Sommeruniversitäten könnten vor allem einkommensschwache Studierende auf das Studium vorbereiten.
- Institute, die mehr Studierende aus bildungsfernen Schichten, aus Arbeiter- (oder Arbeitslosen-, Sozialhilfe-) Familien zum Examen führen, könnten über Verträge oder leistungsorientierte Mittelverteilungen honoriert werden.
- Sozialbeauftragte hätten darauf zu achten, dass Entscheidungen und Verordnungen sozial Schwache nicht stärker belasten als andere Studierende.
- Neben den Gleichstellungsbüros könnten Chancenbüros die Entwicklung weiterer Maßnahmen übernehmen.⁵

Dieser „Forderungskatalog“ – der selbstverständlich noch verlängert werden könnte – hört sich vermutlich etwas weltfremd an. Sobald man ihn aber in die Sprache des Gender Mainstreaming, der er ja entlehnt ist, rückübersetzt, wirkt er wieder realistischer. Vor einigen Jahrzehnten wäre es womöglich geradezu umgekehrt gewesen: Damals war die sozialpolitische Identifikation mit der legendären „katholischen Arbeitertochter vom Lande“ als dem Ausdruck größter „Bildungsferne“ noch möglich; heute, wo es einen Zusammenhang zwischen Geschlechtszugehörigkeit und erreichtem Bildungsniveau in Deutschland fast nicht mehr gibt, wird das Thema der Chancengleichheit zwischen den Geschlechtern *bei gleicher Qualifikation* zum politischen Reizthema. Die weiterhin vorhandenen bildungsfernen Gruppen aber stehen den Hochschulen – und liegen der Hochschulpolitik – buchstäblich fern.

Damit stehen wir vor einem paradox anmutenden Befund: Zum einen haben sich in den von uns untersuchten Hochschulverträgen und Zielver-

⁵ Bestätigen sich die Vermutungen der Forschergruppe um Michael Vester, dass Studienabbrecher/innen vor allem aus bildungsfernen Schichten stammen, so erscheint es für die Hochschulen auch aus ökonomischen Gründen dringend erforderlich, sich dieser Gruppe in Zukunft verstärkt anzunehmen. Vgl. Vester/Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2003.

einbarungen die Spuren einer Erfolgsgeschichte auffinden lassen. In vielen Jahren hartnäckiger Frauen- bzw. Geschlechtergleichstellungspolitik ist es tatsächlich gelungen, die Gleichstellungsthematik fest auf der hochschulpolitischen Tagesordnung zu verankern. Zum anderen ist aber auch eine nicht intendierte Konsequenz dieser Erfolgsgeschichte zu erkennen; denn mit der besonderen Hervorhebung der Frage der Geschlechtergerechtigkeit wird auch eine gewisse Alibi- und Verdrängungsfunktion erfüllt. Sie alleine besetzt heute das – ja sehr viel breiter angelegte – Thema sozialer Ungleichheiten und Ausgrenzungen im deutschen Bildungssystem und entzieht den nach wie vor vorhandenen „traditionellen“ sozialen und ethnischen Benachteiligungen die Aufmerksamkeit. Insofern haben wir es durchaus mit einem ungleichheitspolitischen Paradigmenwechsel zu tun.

Literatur

- Baumert, Jürgen, u.a. (2000): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich
- Belitz-Demiriz, Hannelore/Voigt, Dieter (1990): Die Sozialstruktur der promovierten Intelligenz in der DDR und in der Bundesrepublik Deutschland 1950-1982. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer
- Böhnke, Petra (2002): Armut und soziale Ausgrenzung im europäischen Kontext. Politische Ziele, Konzepte und vergleichende empirischen Analysen. Aus Politik und Zeitgeschichte. S. 29-38
- Bourdieu, Pierre, u.a. (1997): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz: UVK
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Schwartz, S. 183-198
- Brandt, Wilhelm (1969): Regierungserklärung. Archiv der Gegenwart. Bonn
- Braun, Susanne (2001): Putnam und Bourdieu und das soziale Kapital in Deutschland. In: Leviathan 29/2001, S. 337-354
- Bultmann, Torsten (1999): Bildungspolitik für alle – und gegen niemanden. Analyse der Koalitionsvereinbarung zum Politikfeld Hochschule. In: Forum Wissenschaft. Jahrgang 16, Heft 1, S. 53-56
- Burkhardt, Anke/Scheuring, Andrea (2003): Zielvereinbarungen im Spiegel der Landeshochschulgesetze. Wittenberg: Internetveröffentlichung: <http://www.hof.uni-halle.de/steuerung>. (Zugriff am 11. 08. 2003)
- Geißler, Rainer (2002): Die Sozialstruktur Deutschlands. Die gesellschaftliche Entwicklung vor und nach der Vereinigung. 3., grundlegend überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag
- Hradil, Stefan (2001): Soziale Ungleichheit in Deutschland, 8. Aufl., Opladen: Leske + Budrich

- König, Karsten (2003): Zielvereinbarungen – bundesweiter Überblick und praktische Konsequenzen. In: Die neue Hochschule 3/2003, S. 34-41
- König, Karsten/Schmidt, Susanne/Kley, Tobias (2003): Zielvereinbarungen und Verträge zur externen Hochschulsteuerung in Deutschland, bundesweite Übersicht zu Universitäten, Fachhochschulen und Kunsthochschulen; Institut für Hochschulforschung Wittenberg, Internetveröffentlichung: <http://www.hof.uni-halle.de/steuerung/> (Zugriff am 11. 08. 2003)
- Kreckel, Reinhard (2000): Die Universität im Zeitalter ihrer ökonomischen Rationalisierung. hochschule ost, 3-4/2000, S. 283-291
- Kreckel, Reinhard (2003): Zum neuen Verhältnis von Hochschulen und staatlicher Wissenschaftsverwaltung in Deutschland. Das Hochschulwesen, 51. Jg., 3/2003, S. 90-95
- Kreckel, Reinhard. (1997): Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit. 2. Aufl., Frankfurt am Main/New York: Campus
- Leemann, Regula Julia (2002): Chancengleichheit im Wissenschaftssystem: Wie Geschlecht und soziale Herkunft Karrieren beeinflussen. Chur/Zürich: Rüegger
- Mayring, Phillip (1994): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Müller, Walter (1998): Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 38, S. 81-112
- Müller, Walter (2001): Zum Verhältnis von Bildung und Beruf in Deutschland. Entkopplung oder zunehmende Struktur? In Berger, Peter A./Konietzka, Dirk (Hg.): Die Erwerbsgesellschaft. Neue Ungleichheiten und Unsicherheiten. Opladen: Leske + Budrich, S. 29-63
- Naumann, Britta (1989): Frauenförderung an den Hochschulen – Anspruch und Wirklichkeit. Frankfurt/Main: GEW
- OECD (2002): Education at a glance: OECD indicators. Paris: OECD
- Offe, Claus/Fuchs, Stefan (2000): Schwund des Sozialkapitals? Der Fall Deutschland. In: Putnam, Robert. D. (Hg.): Gesellschaft und Gemeinsinn. Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung, S. 417-514
- Pasternack, Peer (2003): Hochschulverträge und Zielvereinbarungen. Grundlagen, Modellreferenzen und Berliner Erfahrungen. In: die hochschule. journal für wissenschaft und bildung 1/2003, S. 136-159
- Picht, Georg (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten/Freiburg: Walter-Verlag
- Schiederemair, Hartmut (1996): Deutsches Hochschulwesen der Gegenwart – Eine Bestandsaufnahme. In: Fläming, Christian/Kimminich, Otto/Krüger, Hartmut, u.a.: Handbuch des Wissenschaftsrechts. Berlin: Springer, Band 1, S. 37-119
- Schnitzer, Klaus/Isserstedt, Wolfgang, u.a. (2001): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2000 – 16. Sozialerhebung des Deutschen Studententwerkes, durchgeführt vom HIS Hochschul-Informationssystem. Bonn
- Vester, Michael. (1993): Das Janusgesicht sozialer Modernisierung. Sozialstrukturwandel und soziale Desintegration in Ost- und Westdeutschland. Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament vom 25.06.1993, S. 3-19

- Vester, Michael, u.a. (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Vester, Michael/Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel (2003): Die Illusion der Chancengleichheit: Soziale Ungleichheiten in den sozialwissenschaftlichen Studierendenmilieus. Vortrag auf der Tagung „Bildung und soziale Ungleichheit in der Wissensgesellschaft“ der Sektionen „Bildung und Erziehung“ und „Soziale Ungleichheit und Sozialstrukturanalyse“ in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, Rostock, 10.-12. Juli 2003

Was hat die Geschlechterfrage mit ‚Qualität‘ an Hochschulen zu tun?

Empirische Befunde für Fachhochschulen

Liane Aiwanger
Susanna Jäger
Nürtingen

Ein höherer Frauenanteil an Professuren sowie ‚Qualitätssteigerung‘ an (Fach-) Hochschulen sind erklärte Ziele der Hochschulpolitik. Zwar wird der Frauenanteil die politische Zielmarke von 20 Prozent bis zum Jahr 2005 nicht erreichen – er liegt für Fachhochschulen (FH) gegenwärtig im Bundesdurchschnitt bei rund 10 Prozent. Doch ein kontinuierlicher Anstieg ist erkennbar, und durch den derzeitigen Generationenwechsel bestehen an Fachhochschulen reelle Chancen auf weiteren Zuwachs. Die Notwendigkeit eines höheren Frauenanteils wird mit dem Hinweis auf Chancengleichheit einerseits politisch begründet. Andererseits wird, auf Grund des höheren ‚Reformpotentials‘ der Frauen, ein ‚Qualitätszugewinn‘ der Hochschulen durch eine verstärkte (weibliche) Personalentwicklung prognostiziert (vgl. Roloff 1998, Metz-Göckel 1999).

1. Mehr Professorinnen – mehr Qualität an Fachhochschulen?

Im vorliegenden Beitrag werden wir anhand empirischer Befunde der Frage nachgehen, ob sich ein solcher Zusammenhang für Fachhochschulen aufzeigen lässt: Hat die Gleichstellung der Geschlechter Einfluss auf die ‚Qualität‘ an Fachhochschulen? Unsere These lautet: Insgesamt nimmt die ‚Qualität‘ an Fachhochschulen zu, und an diesem ‚Qualitätszugewinn‘ sind Professorinnen überproportional beteiligt.

Der Fokus unseres Beitrags liegt auf Professorinnen im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen: Lässt sich anhand von Berufungsprofilen, wissenschaftlichen Leistungen nach der Berufung sowie weiteren Rahmenbedingungen eine ‚Qualitätssteigerung‘ nachweisen? Gilt diese all-

gemein für beide Geschlechter oder in besonderem Maße für Frauen? Wo lassen sich Veränderungen konstatieren? Zum Schluss diskutieren wir die Ergebnisse im Hinblick auf Konsequenzen für die Gleichstellungspolitik an Fachhochschulen.

An der Frage, was unter ‚Qualität‘¹ zu verstehen sei, scheiden sich die Geister. Unbestritten ist, dass ‚Qualität‘ immer Qualifikation voraussetzt. Deshalb konzentrieren wir uns im Folgenden auf die Qualifikation der ProfessorInnen. Dies ist insofern sachgemäß, als die ‚Qualität‘ der Hochschulen von den Qualifikationen ihrer Mitglieder abhängt. Qualifikationen wiederum lassen sich anhand von Berufsprofilen und ausgewählten Variablen zum Arbeitsalltag erfassen. Hierbei unterscheiden wir zwei Ebenen:

- formale Berufungsvoraussetzungen, d.h. Wissenschaftsbezug ebenso wie Praxisorientierung und Lehrerfahrung zum Zeitpunkt der Berufung sowie eine Einschätzung der Befragten zur Relevanz der Kriterien für eine Berufung und
- wissenschaftliche Leistung, Zufriedenheit und generelle Selbsteinschätzung nach der Berufung.

2. Die Studie

Im Folgenden stützen wir uns auf empirische Befunde aus der Studie „Wege zur FH-Professur“.² Diese war angelegt als „Empirische Untersuchung zu den Erfolgsbedingungen und zum Abbau frauentypischer Hindernisse“, so der Untertitel, und zielte darauf, Zahlenmaterial zu FH-ProfessorInnen sowie zu Interessentinnen für FH-Professuren zu gewinnen. Dabei wurden auch qualitative Daten in Form berufsbiographischer Interviews erhoben. Im Zentrum stand nicht die Frage nach der ‚Qualität‘. Trotzdem geben die erhobenen Daten Auskunft über die Qualifikationen der ProfessorInnen. Die Daten stammen aus einer Online-Umfrage, die von uns im Wintersemester 2002/03 durchgeführt und von insgesamt 415

¹ Zur Relativität des Begriffs ‚Qualität‘ und seinen vielfältigen Dimensionen im Kontext Hochschule siehe Johann W. Gerlach, vormaliger Präsident der FU Berlin, im vorletzten Band dieses Journals (Gerlach 2002: 79-92).

² Das gleichnamige Forschungsprojekt wurde geleitet von Margot Körber-Weik, Professorin für Volkswirtschaft an der Fachhochschule Nürtingen und Sprecherin der Landeskonferenz der Frauenbeauftragten an Fachhochschulen in Baden-Württemberg (Lakof FH).

potenziellen Bewerberinnen auf eine FH-Professur³ und 214 ProfessorInnen beantwortet wurde. Ein Vergleich mit bundesweiten Statistiken hinsichtlich der Fächerverteilung bei den ProfessorInnen zeigt eine weitgehende Übereinstimmung, d.h. gemessen an der Fächerstruktur sind unsere Daten repräsentativ.

Wir konzentrieren uns hier auf Angaben der FH-ProfessorInnen.⁴ Nach Bereinigung des Samples um doppelte und unvollständig ausgefüllte Datensätze lagen 131 Datensätze von FH-Professoren und 74 Datensätze von FH-Professorinnen vor. Drei Viertel der Angaben stammen von ProfessorInnen an baden-württembergischen Fachhochschulen, die restlichen Angaben aus anderen Bundesländern. Wie angesichts der üblichen Geschlechterverteilung auf die Fächer zu erwarten, vertritt mehr als ein Drittel der Professorinnen sozialwissenschaftliche Fächer (37%), Professoren hingegen überwiegend ingenieurwissenschaftliche Fächer (52%). Die von uns befragten Professorinnen waren im Mittel 49 Jahre, die Professoren 50 Jahre alt. Das durchschnittliche Berufungsjahr lag für beide Geschlechter bei 1992, das Berufungsalter im Mittel bei 39 Jahren. Dieses ist in den vergangenen zehn Jahren nicht gesunken (vgl. Enders/Teichler 1995), entgegen anderslautender Vermutungen. Rund 85 Prozent der ProfessorInnen waren zum Zeitpunkt der Berufung verheiratet oder lebten in Beziehungen. Drei Fünftel der Professorinnen und vier Fünftel der Professoren hatten zum Berufszeitpunkt Kinder. Die soziale Herkunft der Professorinnen weist – gemessen am Bildungsstand der Eltern – im Vergleich zu den Professoren ein wesentlich höheres Niveau auf. Insbesondere fallen die unterschiedlichen Ergebnisse zu ‚höchster Bildungsabschluss des Vaters‘ auf: Hier dominieren Hochschulabschlüsse bei den Vätern der Professorinnen (rund 45%) gegenüber Hauptschulabschlüssen bei den Vätern der Professoren (ebenfalls rund 45%).

Um dem behaupteten Zusammenhang von steigenden Professorinnenzahlen und ‚Qualitätsanstieg‘ nachgehen zu können, haben wir eine frühere, d.h. ältere Generation von ProfessorInnen einer späteren, d.h. jünge-

³ Das Mathilde-Planck-Programm in Baden-Württemberg soll die Zahl der FH-Professorinnen erhöhen. Organisiert von der Lakof FH standen somit entsprechende Verteiler mit Adressen potenzieller Bewerberinnen auf eine FH-Professur für die Umfrage zur Verfügung. Für Informationen zu den Maßnahmen der Lakof FH s. <http://www.gleichstellung-fh-bw-fhnuertingen.de>

⁴ Die Grundgesamtheit ist nicht bekannt, da die Online-Umfrage über diverse Verteiler von Hochschulen, Frauennetzwerken etc. verschickt wurde.

ren Generation gegenübergestellt.⁵ Entscheidend für die Zuordnung zu einer älteren oder jüngeren Generation war das Berufungsjahr 1997.⁶ Einige Aussagen über die entsprechenden Teilgruppen basieren folglich auf geringen Fallzahlen und lassen nur Tendenzen erkennen.

Längerfristige Veränderungen werden sichtbar im Kontrast mit weiterem Zahlenmaterial. Dieses stammt aus einer bundesweit durchgeführten Befragung zum „Berufsbild von Lehrenden und Forschenden an westdeutschen Hochschulen“, die 1992 im Kontext der internationalen Untersuchung „The Academic Profession“ entstanden ist (Enders/Teichler 1995). Die dort enthaltene Stichprobe für FachhochschulprofessorInnen enthält 236 Angaben und ist hinsichtlich Größe, Fächerspektrum, sozialer Herkunft und Familienstand vergleichbar mit unserem Sample.

3. Wissenschaftliche Qualifikationen vor der Berufung

Die formalen FH-spezifischen Kriterien für eine Berufung setzen sich in der Regel zusammen aus einer Promotion als Nachweis einer besonderen wissenschaftlichen Qualifikation, einer mindestens fünfjährigen Berufstätigkeit – darunter mindestens drei Jahre außerhalb einer Hochschule – und einer pädagogischen Qualifikation, d.h. Lehrerfahrung.

Als Indikator für ‚Qualitätsanstieg‘ lässt sich zunächst eine Zunahme promovierter ProfessorInnen im Unterschied zu unpromovierten KollegInnen interpretieren. Insoweit hat sich die ‚Qualität‘ tatsächlich erhöht: 1992 waren 60 Prozent aller FH-ProfessorInnen promoviert (Enders/Teichler 1995: 238f.). 10 Jahre später ist ihr Anteil auf rund 85 Prozent gestiegen. Dieser Zuwachs erklärt sich dadurch, dass die jüngeren im Vergleich zu den älteren Professorinnen häufiger promoviert sind – allein seit 1997 ist eine Zunahme um 12 Prozentpunkte zu verzeichnen – und zwar über die Fächer hinweg. Bei den jüngeren Professoren beträgt die Zunahme an Promotionen lediglich einen Prozentpunkt und ist damit zu vernachlässigen. Insgesamt haben sich traditionelle Geschlechterunterschiede in puncto Promotion in der jüngeren Generation nivelliert (Pro-

⁵ Die Begriffe „älter“ und „jünger“ beziehen sich hier nicht auf das Lebensalter, sondern auf die Anzahl der Berufsjahre als ProfessorIn.

⁶ In Baden-Württemberg begannen 1997 zahlreiche Maßnahmen zur Frauenförderung an Fachhochschulen. Drei Viertel der ProfessorInnen unseres Samples sind an baden-württembergischen Hochschulen tätig. Deshalb können diese Maßnahmen als relevanter Einschnitt angesehen werden, obwohl sie erst mit Verzögerung greifen können.

fessorinnen: 88%, Professoren: 87%). Lag bislang der Frauenanteil an Promotionen niedriger als bei den Männern, so hat sich bei der jüngeren Generation das Verhältnis umgekehrt. Die jüngeren Professorinnen setzen derzeit an, ihre männlichen Kollegen zu überholen.

Bei den Studienabschlüssen zeigen sich in einigen Bereichen ebenfalls tendenzielle Unterschiede zwischen den Geschlechtern: Bei den jüngeren Professorinnen hat jede Dritte ein Zweitstudium abgeschlossen – bei den Männern hingegen nur jeder Zehnte. Ebenfalls mehr Frauen als Männer haben im Ausland ein (Erst-)Studium abgeschlossen.

Als weiterer Indikator für einen Zuwachs an wissenschaftlicher Qualifikation könnte ein steigender Anteil habilitierter FH-ProfessorInnen angesehen werden. Zu beachten ist hierbei, dass eine Habilitation kein Berufungskriterium darstellt. In Ausnahmefällen kann sie jedoch als Ersatz für fehlende Berufspraxis angerechnet werden. Waren 1992 5 Prozent aller FH-ProfessorInnen habilitiert, so gab in unserer Umfrage von 2002 nur mehr 1 Prozent an, habilitiert zu sein. Immerhin haben insgesamt rund 5 Prozent der Befragten eine universitäre Post-Doc-Phase durchlaufen. Der Anteil habilitierter FH-ProfessorInnen ist de facto nicht gestiegen. Zudem stammen die Angaben zur Habilitation ausschließlich von Professoren, und zwar aus der älteren Generation. Unter den jüngeren ProfessorInnen werden keine ‚verhinderten Universitätsprofessoren‘ sichtbar. Von letzteren wird in der Literatur zur Hochschul- und Wissenschaftsforschung jedoch ausgegangen (vgl. Enders/Schimank 2001: 174, Stöltig 2001: 41f.). Unser Ergebnis steht sowohl im Widerspruch zur Behauptung einer zunehmenden ‚Akademisierung der Fachhochschulen‘ in Verbindung mit habilitierten NachwuchswissenschaftlerInnen als auch im Kontrast zur Wahrnehmung einzelner Betroffener wie folgender Auszug aus einem Interview – in den Worten einer FH-Professorin – belegt:

„Also, da laufen (Berufungs-)Verfahren hier ab, da würde ich nie mehr reinkommen. Das hat sich sehr verändert, und das zieht natürlich die Qualitätsmaßstäbe in eine andere Richtung (...) Und jetzt kommt es halt zunehmend auf, dass Habilitierte kommen. Das kann eines Tages dazu führen, dass am Ende quasi alle habilitiert sind, sie aber trotzdem die Voraussetzungen bringen, die man für die Praxis braucht.“ (TL, 22/11f).

Nach unseren Umfrage-Ergebnissen ist die Qualifikation ‚Habilitation‘ einer Berufung nicht per se zuträglich.

4. Weitere Berufungskriterien: Berufspraxis und Lehrerfahrung

Neben der besonderen wissenschaftlichen Qualifikation ist die Berufspraxis ein zentrales Kriterium für die Berufung von FH-ProfessorInnen. Unserer Studie zufolge waren zwei Drittel aller ProfessorInnen vor ihrer Berufung bereits an einer Hochschule tätig. Bei den jüngeren ProfessorInnen nimmt die vorherige Hochschultätigkeit tendenziell leicht ab. Mit anderen Worten: Eine ‚Verwissenschaftlichung‘ im Sinne einer immer stärkeren Universitätssozialisation ist nicht festzustellen. Zu Hochschultätigkeit zählt mitunter auch die Berufspraxis an Forschungsinstituten, die jedoch eine Zwitterstellung in den Berufungsverfahren inne hat: Forschungsinstitute werden je nach Rechtsform und Schwerpunkt als hochschulische oder außerhochschulische Berufserfahrung gewertet. Immerhin ein Fünftel aller ProfessorInnen hat an Forschungsinstituten gearbeitet – bei insgesamt gleicher Geschlechterverteilung.

In Unternehmen waren drei Viertel der ProfessorInnen in ihrem bisherigen Berufsverlauf tätig. Sind es bei den älteren ProfessorInnen nur halb so viele Frauen wie Männer, die Erfahrungen in Unternehmen gemacht haben, so haben sich die Unterschiede bei den Jüngeren auffällig verringert. Insgesamt zeigt knapp die Hälfte aller Befragten in ihren Karrieremustern eine Kombination aus den beiden Bereichen Hochschule und Privatwirtschaft.

Mit Blick auf diese beiden am stärksten besetzten Berufsfelder Hochschule und Privatwirtschaft fällt auf – wie schon bei den Promotionsanteilen erkennbar – dass sich die Berufsprofile der Frauen an die der Männer angleichen. Dies illustriert die Aussage einer interviewten FH-Professorin aus einem sozialwissenschaftlichen Fachbereich:

„Also diese Frauen gibt es gar nimmer, die sich so von unten grundständig hochgeschafft haben und dann irgendwann in einem Jugendamt angefangen haben zu promovieren und dann aus der Jugendamtstätigkeit hier her kommen mit einer frischen Promotion. Also das gab es früher. (...) Und bei den Männern ... bei denen hat sich nix geändert. Das Männerprofil war immer, also man hatte Hochschule im Auge, immer auch schon in der Karriereplanung drin. (...) Also die Männerprofile haben sich aus meiner Sicht nicht geändert. Und insofern stehen jetzt zwei gleichwertige (Profile) nebeneinander.“ (TL, 32 / 3-25)

Ebenso gilt auch, dass insbesondere jüngere Professorinnen heute häufiger im Öffentlichem Dienst, in Verbänden oder aber selbstständig tätig waren als Professoren. Insofern steht einer (teilweisen) Angleichung der

Profile zwischen jüngeren Männern und Frauen eine gestiegene Diversität der Berufsfelder bei den Professorinnen gegenüber. Insgesamt war nur ein Viertel aller ProfessorInnen im Öffentlichem Dienst oder in Verbänden beschäftigt. Traditionell sind in diesem Sektor mehr Frauen als Männer tätig, dies zeigen auch die Berufsverläufe der ProfessorInnen. Hier schlägt sich die Tatsache nieder, dass Professorinnen überwiegend sozialwissenschaftliche Fächer vertreten und somit häufiger als Professoren im Öffentlichem Dienst oder in Verbänden tätig waren. Im Vergleich der Generationen wird deutlich, dass der Unterschied zwischen den Geschlechtern in den letzten Jahren zugenommen hat. Beinahe jede zweite jüngere Professorin hat dort gearbeitet – im Vergleich zu jedem sechsten Professor. Dies entspricht einem Anstieg um 17 Prozentpunkte. Ein weiterer Unterschied zwischen den Geschlechtern zeigt sich in Bezug auf Selbstständigkeit: Insgesamt ein Sechstel aller ProfessorInnen hat auf dem bisherigen Berufsweg eine Phase der Selbstständigkeit durchlaufen, wobei in der jüngeren Generation die Differenz zwischen Professorinnen und Professoren geringfügig zunahm (um 5 Prozentpunkte).

Das dritte Kriterium für eine Berufung – neben Promotion und beruflicher Praxis – stellt die Lehrerfahrung dar.⁷ Als solche zählten Lehraufträge an Hochschulen oder anderen Bildungseinrichtungen. Insgesamt bringen Frauen durchschnittlich häufiger und mehr Lehrerfahrung mit als Männer. Bei der älteren Generation sind es 12 Prozentpunkte Abstand. Bei der jüngeren Generation hat dieser Abstand stark zugenommen und liegt bei 30 Prozentpunkten: 9 von 10 Professorinnen besitzen Lehrerfahrung, im Unterschied zu 6 von 10 Professoren. Hinzu kommt eine längere Lehrerfahrung der jüngeren Professorinnen: Hier stehen 5 Semester gegen 2 Semester bei den Professoren. Frauen dürften damit – gemessen am Umfang ihrer Lehrpraxis – deutlich qualifizierter für die Lehre sein. Allerdings werden in Berufungsverfahren auch informelle Lehrerfahrungen angerechnet, zum Beispiel Mitarbeiterschulungen. Der Nachweis von Lehre und didaktischen Fähigkeiten scheint also im Vergleich zu Promotion und Berufserfahrung offener gehandhabt zu werden, so dass die Vermutung nahe liegt, dass die formalen Berufungskriterien nicht gleich gewichtet sind.

⁷ Mit 18 Stunden Lehre pro Woche ist das Lehrdeputat an Fachhochschulen höher als an anderen Hochschulen. Einschließlich Vor- und Nachbereitung wenden FH-ProfessorInnen dafür durchschnittlich 28 Stunden pro Woche und damit rund die Hälfte ihrer durchschnittlichen Wochenarbeitszeit auf.

Der Stellenwert der Lehre für die ProfessorInnen zeigt sich bei der erfragten Einschätzung der verschiedenen Berufungskriterien für die Berufungsverfahren. Die Angaben der Professorinnen zur Relevanz von Lehr- erfahrung liegen für die Aussage ‚sehr wichtig‘ mit 40 Prozent über ihren Kollegen mit 28 Prozent. Für noch zentraler erachten sie allerdings die Promotion: Hier liegt der Abstand zwischen den Geschlechtern bei rund 25 Prozentpunkten (67% der Professorinnen schätzen die Promotion als ‚sehr wichtig‘ ein, die Professoren nur zu 44%).

5. Wissenschaftliche Leistung der FH-ProfessorInnen

Ein weiterer Prüfstein für ‚Qualität‘ ist die wissenschaftliche Leistung, die in aller Regel an der Zahl der Publikationen gemessen wird.⁸ In unserer Studie haben wir die Zahl der Publikationen vor und nach der Berufung erfasst. In der Rubrik ‚Über 10 Publikationen bis *vor* dem Zeitpunkt der Berufung‘ finden sich in aufsteigender Reihenfolge zunächst die älteren Professorinnen und Professoren zu je 32 und 35 Prozent, danach die jüngeren Professorinnen zu 42 Prozent und schließlich die jüngeren Professoren mit 58 Prozent. Kein unerwarteter Zusammenhang nach den Befunden aus der Literatur, die besagen, dass Frauen generell weniger als Männer publizieren.⁹ Betrachten wir dabei nur die Kategorie ‚Generation‘, und nicht ‚Geschlecht‘, so ist insgesamt ein Anstieg der Publikationstätigkeit *vor* der Berufung auf das rund Anderthalbfache zu vermerken. Bezogen auf die Geschlechter kehrt sich dieses Bild für die Anzahl an Publikationen *nach* der Berufung ins Gegenteil. Erneut in aufsteigender Reihenfolge: Die jüngeren Professoren bilden nun das Schlusslicht mit 7 Prozent, danach mit gut doppelt so vielen Nennungen die jüngeren Professorinnen mit 16 Prozent.¹⁰ In der älteren Generation haben die Männer zu 27 Prozent über 10 Publikationen verfasst, übertroffen von den Frauen zu 44 Prozent, d.h. knapp zwei Drittel mehr Frauen als Männer haben

⁸ Die bundesdeutsche Diskussion um ‚Produktivität von WissenschaftlerInnen‘ startete Anfang der 1990er Jahre das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin (vgl. Baumert / Roeder 1990).

⁹ Vgl. etwa Cole / Zuckerman (1991) und Ulrich Teichlers sekundäranalytische Studie zu ‚Frauen in Hochschule und Beruf‘ (Teichler 1999).

¹⁰ Aufgrund des unterschiedlich zur Verfügung stehenden Zeitraums für Publikationstätigkeiten nach der Berufung, sind hier nicht die Generationenunterschiede, sondern ausschließlich die Unterschiede zwischen den Geschlechtern relevant.

nach ihrer Berufung viel publiziert. Hildegard Matthies u.a. fragen, ob in der Anzahl der Publikationen nicht bereits eine ‚institutional ghettoization‘ (Davis / Astin 1990: 95) zum Ausdruck kommt, anders ausgedrückt, ob die jeweilige wissenschaftliche Institution sich eher fördernd oder hindernd auf wissenschaftliche Leistungen von ProfessorInnen auswirkt (vgl. Matthies u.a. 2001: 16). Demzufolge wären Fachhochschulen für Publikationsaktivitäten von Professorinnen begünstigend – im Unterschied zu anderen Hochschultypen und Forschungseinrichtungen.

Ist nun die höhere Publikationstätigkeit der Frauen an Fachhochschulen gleichzusetzen mit stärkeren Forschungsaktivitäten? Auf die Frage, was die ProfessorInnen im Vorfeld ihrer Berufung motiviert hat, das Berufsbild FH-Professur anzustreben, gab knapp die Hälfte der Befragten – neben anderen Nennungen – ihr Interesse an Forschungstätigkeit an. Dabei gibt es tendenziell einen leichten Anstieg des Forschungsinteresses bei der jungen Generation. Tatsächlich jedoch wenden die jüngeren ProfessorInnen mit durchschnittlich 7 Stunden Forschung pro Woche deutlich weniger Zeit auf als die ältere Generation mit knapp 10 Stunden. Dies lässt sich durch das hohe zeitliche Engagement in der Lehre erklären, welches mit durchschnittlich 29 Wochenstunden in den ersten Jahren nach der Berufung aufgrund der Einarbeitung in den Seminar- und Vorlesungsbetrieb recht hoch liegt. Die ältere Generation wendet im Durchschnitt 9 Stunden pro Woche für Forschung auf. Damit liegt der Anteil der Forschungszeit an der Gesamtarbeitszeit bei 17 Prozent und ist in den vergangenen Jahren konstant geblieben (Enders/Teichler 1995: 239).

Wie lässt sich ein gleichbleibender Forschungsaufwand seitens der ProfessorInnen mit den Neugründungen zahlreicher Institute für angewandte Forschung und der allerorten behaupteten Intensivierung der Forschung an Fachhochschulen vereinbaren? Auffällig ist beim Forschungsaufwand eine Standardabweichung von 6 Stunden bei durchschnittlich 7 Semesterwochenstunden. Noch bemerkenswerter ist das große Spektrum von 0 bis 30 Stunden, die einzelne ProfessorInnen pro Woche für Forschung aufwenden. Unsere Zahlen legen nahe, dass sich der Löwenanteil der Forschung auf einige wenige Schultern konzentriert. Weiterhin lässt sich vermuten, dass für neugegründete Forschungsinstitute häufiger wissenschaftliche MitarbeiterInnen eingestellt werden, die ausschließlich mit Forschungsaufgaben betraut sind. Fordern doch die Fachhochschulen, neben entsprechender Forschungsausstattung (Stichwort ‚Drittmittelfähigkeit‘) und Forschungsgeldern eine höhere ‚Personalkapazität‘ für die

Forschung – sowohl durch Senkung des hohen Lehrdeputats von 18 Semesterwochenstunden als auch durch den Ausbau eines Mittelbaus samt eigenständigem Promotionsrecht (Kohnhäuser 2002: 103). Immerhin ein Drittel aller ProfessorInnen hält nach unseren Angaben ein eigenständiges Promotionsrecht für Fachhochschulen für ‚sehr wichtig‘, mit einem leichten Überhang bei den Frauen.

6. Weitere Indizien

Belegen noch weitere Indikatoren einen positiven Zusammenhang zwischen dem Frauenanteil an den Professuren und der ‚Qualität‘ an Fachhochschulen? Ausgewählte Selbsteinschätzungen der ProfessorInnen hinsichtlich Schlüsselqualifikationen wie Leitungskompetenz, Engagement, Zielorientierung und Umsetzungsfähigkeit zeigen signifikante Unterschiede für die Geschlechter. So schätzen Professorinnen eigene Leitungskompetenzen durchschnittlich höher ein als Professoren. Professorinnen halten sich weiterhin für stärker zielorientiert, engagiert und umsetzungsfähig. Gleich hoch wie Professoren beurteilen sie ihre Eigeninitiative und Teamorientierung. Das Ergebnis erstaunt angesichts der weitverbreiteten Annahme, dass Frauen bei der Einschätzung ihrer eigenen Kompetenzen eher zu Selbstunterschätzung neigen.

Professorinnen sind durchschnittlich zufriedener, was die Höhe der Besoldung betrifft. Insgesamt empfinden rund 40 Prozent aller ProfessorInnen diese als ‚störend‘ und zwar deutlich mehr Männer als Frauen. Die höhere Zufriedenheit der Professorinnen mit der Besoldung, die sich teilweise aus der Fächerstruktur, d.h. einer hohen Anzahl an Sozialwissenschaftlerinnen erklärt, dürfte sich auch allgemein auf eine insgesamt höhere Zufriedenheit auswirken.

Noch ein weiterer Indikator lässt Rückschlüsse auf ‚Qualität‘ an Fachhochschulen zu, wenn er auch nicht Qualifikationen im engeren Sinne beschreibt: Interesse an Hochschulpolitik. Insgesamt findet jede fünfte ProfessorIn die Möglichkeit attraktiv, Hochschulpolitik mitzugestalten. Dabei liegt der Anteil bei den Frauen mit zwei Dritteln über dem der Männer, von denen nur knapp die Hälfte positive Angaben machte. Real sind beide Geschlechter mit rund 7,5 Wochenstunden personenbezogen in gleichem Umfang an Hochschulpolitik beteiligt und üben gleich häufig

hochschulpolitische Funktionen aus.¹¹ Die tendenziell höhere Attraktivität der Hochschulpolitik für Frauen spiegelt sich also (noch?) nicht in verstärktem Einsatz wider. Dies könnte strukturelle Gründe haben. Hier ließe sich demnach weiteres ‚Potenzial‘ vermuten.

7. Resümee

Die Erhöhung des Frauenanteils an FH-Professuren hat nachweislich zu einem ‚Qualitätszuwachs‘ an Fachhochschulen geführt, wenn als Maßstab für ‚Qualität‘ ausgewählte Qualifikationsmerkmale der ProfessorInnen herangezogen werden. Die empirischen Befunde belegen für die Gesamtheit einen anteiligen Anstieg der Erfüllung der formalen Berufungsvoraussetzungen Promotion und Lehrerfahrung. Weiterhin sind die Anzahl der Publikationen vor der Berufung und das generelle Interesse an Forschung leicht angestiegen, ohne dass jedoch der reale Aufwand für Forschung gestiegen wäre; zumindest nicht seitens der ProfessorInnen.¹²

Wird dieser Qualifikationszuwachs nach Geschlecht differenziert, so zeigt sich sowohl für das Berufungskriterium Promotion als auch für das Kriterium Lehrerfahrung, dass Professorinnen stärker am Qualifikationsanstieg beteiligt sind als Professoren. Werden zudem die Generationen in den Vergleich mit einbezogen, so wird sichtbar, dass jüngere Professoren etwa gleich häufig promoviert sind wie ältere Professoren und somit im Hinblick auf Promotion ein vergleichbares Qualifikationsprofil aufweisen. Das bedeutet, dass Frauen bei den Promotionen den Gesamtzuwachs an Qualifikationen für sich verbuchen können. Noch deutlicher fällt das Ergebnis für Lehrerfahrungen aus, wo bei den jüngeren Männern ein leichter Rückgang zu beobachten ist.

Ein Ansatzpunkt für die Gleichstellungspolitik könnte demnach darin bestehen, die Qualifikation zur Lehre, also pädagogische und didaktische Fähigkeiten, in den Berufungsverfahren generell stärker in den Vordergrund zu stellen. Auch wenn die Forschungsambitionen und Profilierungsbestrebungen der Fachhochschulen derzeit zunehmen, so ist doch angesichts der Einführung gestufter Studiengänge und derzeitiger Re-

¹¹ Professorinnen erhalten dafür allerdings rund 10 Prozent weniger Deputatsnachlass als Professoren.

¹² Für weitere im Text angeführte Indikatoren sind aufgrund fehlender Vergleichsgrößen keine Gesamt-Veränderungen messbar.

formdiskussionen anzunehmen, dass die Lehre weiterhin zentrale Aufgabe der ProfessorInnen bleibt oder sogar noch an Bedeutung zunimmt. Mit einem höheren Frauenanteil an Professuren könnten die Fachhochschulen steigende pädagogische und didaktische Potenziale in größerem Ausmaß gewinnen als bisher. Die steigende Forschungsprofilierung an Fachhochschulen könnte dann stärker Hand in Hand gehen mit einer didaktischen Profilierung. Eine solche Doppelprofilierungsstrategie¹³ würde nicht nur den Interessen der Fachhochschulen entsprechen, sondern auch dem Ziel der Chancengleichheit in der Personalentwicklung gerecht werden. Darüber hinaus bedeutet ein höherer Frauenanteil an Professuren zusätzliche Vorteile für Fachhochschulen: mehr Vielfalt in der Berufspraxis, mehr wissenschaftliche Leistung, mehr Schlüsselqualifikationen und damit mehr Zufriedenheit auf Seiten der Lehrenden und der Studierenden.

Literatur

- Baumert, Jürgen / Roeder, Martin (1990): Forschungsproduktivität und ihre institutionellen Bedingungen – Alltag erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 1/1990, S. 74-97
- Bochow, Michael / Joas, Hans (1987): Wissenschaft und Karriere. Der berufliche Verbleib des akademischen Mittelbaus. Frankfurt/Main, New York: Campus
- Cole, Jonathan R./ Zuckerman, Harriet (1991): Marriage, Motherhood, and Research Performance in Science. In: Cole, Jonathan u.a. (Hg.): The Outer Circle. Women in the Scientific Community. New York: Norton, S. 157-170
- Davis, Diane E. / Astin, Helen (1990): Life Cycle, Career Patterns, and Gender Stratification in Academe: Breaking Myths and Exposing Truths. In: Lie, Suzanne/O'Leary, Virginia (Hg.): Storming the Tower. Women in the Academic World. London/New York: Kogan Page. S. 89-107
- Enders, Jürgen / Teichler, Ulrich (1995): Berufsbild der Lehrenden und Forschenden an Hochschulen. Ergebnisse einer Befragung des wissenschaftlichen Personals an westdeutschen Hochschulen. Bonn: BMBF
- Gerlach, Johann W. (2002): Qualitätsentwicklung und -verbesserung in Hochschulen: Warum und wofür? In: die hochschule. journal für wissenschaft und bildung 2/2002, S. 79-92
- Kluge, Friedrich (1999): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Bearb. v. Elmar Seebold. 23., erw. Aufl. Berlin/New York: de Gruyter

¹³ Diesen Weg geht beispielsweise das neu eingerichtete Promotionskolleg der Hans-Böckler-Stiftung ‚Wissensmanagement und Selbstorganisation im Kontext hochschulischer Lehr- und Lernprozesse‘. Es dient neben der Forschung zum Wissensmanagement gleichzeitig der Ausbildung von hochschuldidaktischen ModeratorInnen und setzt damit, laut Selbstbeschreibung, „die gesetzlichen Anforderungen an die hochschuldidaktische Ausbildung zukünftiger HochschullehrerInnen um“.

- Kohnhäuser, Erich (2002): Statement zur Podiumsdiskussion. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Strukturwandel im Hochschulbereich – Neue Organisationsformen an den Hochschulen. Dokumentation zur Jahrestagung des Bad Wiesseer Kreises vom 24.-27. Mai 2001. Bonn, S. 97-104
- Krais, Beate / Krumpeter, Tanja (1997): Berufliche Werdegänge von Wissenschaftlerinnen in Max-Planck-Instituten. Wissenschaftskultur und weibliche Karrieren. In: MPG-Spiegel 3/1997, S. 31-35
- Krücken, Georg (2001): Wissenschaft im Wandel? Gegenwart und Zukunft der Forschung an deutschen Hochschulen. In: Stölting / Schimank 2001, a.a.O., S. 326-345
- Matthies, Hildegard u.a. (Hg.) (2001): Karrieren und Barrieren im Wissenschaftsbetrieb. Geschlechterdifferente Teilhabe in außeruniversitären Forschungseinrichtungen. Berlin: Edition Sigma
- Metz-Göckel, Sigrid (1999): Hochschulreform als Personalentwicklung. Zur Produktivität von WissenschaftlerInnen. In: Neusel, Aylâ/Wetterer, Angelika (Hg.): Vielfältige Verschiedenheiten. Geschlechterverhältnisse in Studium, Hochschule und Beruf. Frankfurt a.M./New York: Campus, S. 161-191
- Roloff, Christine (1998): Hochschulen in Veränderung. Wo stehen die Frauen in der gegenwärtigen Umbruchphase? In: Roloff, Christine (Hg.): Reformpotential an Hochschulen. Frauen als Akteurinnen in Hochschulreformprozessen. Berlin: Edition Sigma, S. 11-38
- Schimank, Uwe (1995): Hochschulforschung im Schatten der Lehre. Frankfurt a.M./New York: Campus
- Stölting, Erhard (2001): Permanenz und Veränderung von Strukturkrisen: Institutionelle Darstellungsprobleme. In: Stölting/ Schimank 2001, a.a.O., S. 27-43
- Stölting, Erhard / Schimank, Uwe (Hg.) (2001): Die Krise der Universitäten. In: Leviathan. Sonderheft 20/2001. Wiesbaden
- Wissenschaftsrat (2000): Thesen zur künftigen Entwicklung des Wissenschaftssystems in Deutschland. <http://www.wissenschaftsrat.de/pressemitteilungen> (Zugriff am 11. 07. 2003)
- Teichler, Ulrich (1999): Frauen in Hochschule und Beruf – eine Sekundäranalyse der Hochschulforschung. In: Metz-Göckel, Sigrid / Wetterer, Angelika (Hg.): Vorausdenken – Querdenken – Nachdenken: Texte für Aylâ Neusel. Frankfurt a.M./New York: Campus, S. 89-99

Mentoring für Frauen an Hochschulen – Potentiale für strukturelle Veränderungen?

Astrid Franzke
Hildesheim

Dieser Beitrag basiert auf Ergebnissen und Erfahrungen aus dem Projekt „Evaluation der Mentoringprojekte für Frauen an niedersächsischen Hochschulen“, das die Autorin am Zentrum für Interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung der Fachhochschule Hildes-

heim/Holzminen/Göttingen und der Universität Hildesheim im Zeitraum von Oktober 2001 bis Januar 2003 durchgeführt hat. Es handelt sich dabei um ein Projekt der Landeskonferenz Niedersächsischer Hochschulfrauenbeauftragter, das vom Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur (MWK) finanziert wurde.¹

Das Land Niedersachsen entschloss sich im Oktober 2000 im Rahmen des Hochschul- und Wissenschaftsprogramms (HWP) – „Förderung der Weiterentwicklung von Hochschulen und Wissenschaft sowie zur Realisierung der Chancengleichheit für Frauen in Forschung und Lehre“ – zur Initiierung eines Mentoringprogramms für Frauen in naturwissenschaftlich-technischen Disziplinen. Damit werden neue Wege in der Umsetzung von Instrumenten zur Herstellung von Chancengleichheit zwischen den Geschlechtern an Hochschulen beschrritten. Niedersachsen setzt nicht

¹ Anmerkung: Am 10. Dezember 2002 – gegen Ende dieses Projekts – fand unter der Leitung von Astrid Franzke in Hildesheim ein Workshop statt „Mentoring für Frauen – individuelle Förderung als Chance zur institutionellen Veränderung der Hochschulen?“, der nicht nur sehr gut besucht und originell strukturiert war, sondern auch gezielt WissenschaftlerInnen mit Erfahrungen aus ähnlichen Projekten als AkteurInnen einbezog. Die hochinteressierten TeilnehmerInnen debattierten lebhaft sowohl im Plenum als auch in folgenden vier Arbeitsgruppen: AG 1: Mentoring für High Potentials: Doktorandinnen, Postdoktorandinnen, Habilitandinnen und Juniorprofessorinnen, AG 2: Netzwerk- und Laufbahnförderung für Nachwuchswissenschaftlerinnen. Erfahrungen mit einem Peer-Mentoringprojekt aus der Schweiz, AG 3: Horizontale und vertikale Förderbeziehungen: Mentoring in interdisziplinären Kleingruppen an der Universität Wien, AG 4: Mentoring und Evaluation.

auf ein „Zentralprogramm“ mit engen Vorgaben, sondern bietet Raum für eine Vielfalt von Mentoringprojekten, die den unterschiedlichen frauen- bzw. gleichstellungspolitischen Traditionen, regionalen Potentialen und personellen Ressourcen der einzelnen Hochschulen Rechnung tragen.

Folgende Ausführungen thematisieren die *strukturelle* Dimension von Mentoring, ein Aspekt, der in der (inzwischen auch im deutschsprachigen Raum) relativ zahlreichen Mentoringliteratur insgesamt nur wenig Beachtung gefunden hat. Sie ist gerade für die vorhandenen, aber sich gleichermaßen als schwierig erweisenden Implementierungsbemühungen von besonderer Bedeutung. Organisationen werden nur dann ein Eigeninteresse an Mentoring haben, wenn dadurch nicht nur personelle Effekte, sondern auch Gewinne für die Institution selber erwachsen.

1. Mentoring für Frauen an Hochschulen: was soll und kann es leisten?

Die beruflichen Perspektiven von Frauen hängen bekanntlich nicht nur von Ausbildung und Qualifizierung ab. In diesen Handlungsfeldern haben sie in den letzten Jahren beachtliche Fortschritte erzielt. Aber an beruflichen Netzwerken partizipieren Frauen weniger als Männer. Gleichberechtigung, Frauenförderung und Chancengleichheit der Geschlechter sind geltendes Recht. Frauen sind dennoch nach wie vor in Führungspositionen von Wirtschaft, Wissenschaft und Verwaltung deutlich unterrepräsentiert. Sie stoßen bekanntlich an die „Gläserne Decke“ (glass ceiling). Mentoring setzt genau an diesem Problemfeld an.

Seit den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts wird Mentoring in Deutschland für Frauen schrittweise in Unternehmen, Universitäten, Organisationen und auch in der Politik als individuelles Förderinstrument eingesetzt. Die Stärke von Mentoring besteht in der beruflichen Förderbeziehung zwischen Personen, die meist auf verschiedenen Generationen- und Hierarchieebenen angesiedelt sind und eine sehr individuelle Unterstützung der Karriere und Entwicklung einer jüngeren und weniger erfahrenen Person ermöglicht (vgl. Schliesselberger/Strasser 1998: 19). Dabei erfolgt die persönliche Übergabe von informellen Informationen durch begleitende Unterstützung und Förderung einer berufserfahrenen Person (Mentorin/Mentor), die für die berufliche Entwicklung der Mentee (weiblich oder männlich) bedeutsam sind.

Erfahrungen mit verschiedenen Frauenfördermaßnahmen haben gezeigt, dass es nicht ausreicht, einzelnen Frauen eine Möglichkeit zu geben, berufliche Ambitionen zu verwirklichen (vgl. Hofmann/Maag 2000: 27). Individuelle Fördereffekte haben nicht automatisch strukturelle Wirkungen: Mehr Frauen in Hochschulen wirken zwar gegen ihren Minderheitenstatus, führen aber nicht schon zu geschlechtergerechteren Strukturen. Dazu sind komplexe Veränderungsprozesse notwendig, die Arbeits-, Organisations- und Entscheidungsstrukturen, Diskursformen und Lehrinhalte ändern und transparenter machen. Mentoring beinhaltet das Sichtbarmachen subtiler, schwer fassbarer Karrierehindernisse für Frauen und symbolischer Macht, die mit der Normgebung männlicher Lebensentwürfe und Berufsverläufe im akademischen Feld verbunden sind, um diese gezielt abbauen zu können.

Strukturen sind als Set von Regeln und Ressourcen definiert. Neben schriftlich fixierten und damit transparenten Regeln existieren in Organisationen die ungeschriebenen Regeln, die erfolgreiches Handeln nicht unwesentlich mitbestimmen. Strukturen haben unterschiedliche Reichweite, ermöglichen und begrenzen Handeln (vgl. Wilz 2002: 34). „Mentoring kann nicht aus der Organisation, in der es stattfindet, herausgelöst betrachtet werden. Die Spielregeln des Systems bestimmen die Anforderungen an die Mitglieder und an den Nachwuchs und damit auch die Anforderungen an Förderbeziehungen auf allen Ebenen und in allen Formen.“ (Strasser/Schliesselberger 2000: 22) Mentoringprogramme sollen geschlechterdiskriminierende Strukturen und Normen sichtbar machen.

Im Fachdiskurs werden in Bezug auf Mentoring für Frauen folgende strukturelle Veränderungsmöglichkeiten diskutiert:

- bestehende Strukturen aus Geschlechterperspektive offen legen (darin kann bereits Veränderungspotential liegen);
- informelle Regeln kennen und verstehen lernen (Frauen müssen wissen, nach welchen Regeln Netzwerke funktionieren, vgl. Segerman-Peck 1994: 62; vgl. Page/Leemann 2000: 3);
- Netze erweitern und in diesem Sinne strukturverändernd wirken (alles, was in Netze geht, muss nicht zur Reproduktion von Hierarchien führen, kann zur Überwindung traditioneller Abhängigkeiten beitragen);
- eigene Fraueninfrastrukturen aufbauen und entwickeln (Netzwerke als Informations- und Kontaktforen für berufstätige Frauen existieren in Deutschland seit Mitte der 80er Jahre – vgl. Segerman-Peck 1994: 9);

- Fachlichkeit von Frauenförderung/Chancengleichheit stärken (den qualitativen Anspruch unterstützen);
- Wahrnehmungsmuster bei beiden Geschlechtern verändern (Sensibilisierung für Benachteiligungen).

Aber die strukturverändernden Optionen von Mentoring sind nicht unumstritten:

- Mit dem generellen Vorbehalt, Mentoring sei kein Programm, das für eine große Masse an Personen umsetzbar ist, geht einher, dass unmittelbare Karriereeffekte kaum, wenn, dann äußerst selten, möglich sind.
- Eindeutige Karriereeffekte für Frauen durch Mentoring sind bislang schwer nachweisbar. Im Mentoring nimmt der Beziehungsaufbau eine zentrale Rolle ein. Beziehungsarbeit und Beratungsleistungen als personenbezogene Dienstleistungen sind kaum quantifizierbar. Ein kausaler Zusammenhang zwischen dem eingesetzten Verfahren, dem Mentoring, und den personellen und organisationalen Effekten lässt sich nicht immer zweifelsfrei belegen.
- Kritische Stimmen formulieren: „Einerseits ist der kognitive Ertrag schlecht einschätzbar, zum anderen ist es unübersehbar, daß Systeme persönlicher Patronage hier ihren Anfang nehmen.“ (Dietzen 1990: 20)

Mein Gegenargument lautet: Mentoring als ein gleichstellungspolitisches Instrument an Hochschulen wird um so wirkungsvoller und nachhaltiger sein, je stärker es gelingt, eine enge Verzahnung von individueller Karriereförderung und organisationaler Veränderung zu erreichen. Die Frage, wie dies gelingen kann, wo Möglichkeiten von Mentoring zur Strukturveränderung liegen, soll im Folgenden aus der Evaluationsperspektive näher betrachtet werden.

Übersicht: evaluierte Mentoringprojekte für Frauen in naturwissenschaftlich-technischen Bereichen

Einrichtung	Projekt	Zielgruppen	Projektlaufzeit
Universität Hannover	Mentoring in Wissenschaft und Wirtschaft – 2001	Schülerinnen, Studentinnen, Doktorandinnen, Habilitandinnen	01.01.01 bis 31.12.01
Universität Hannover	Mentoring in Wissenschaft und Wirtschaft – 2002	Schülerinnen, Studentinnen, Doktorandinnen, Habilitandinnen	01.07.02 bis 30.06.03
Universität Lüneburg	Mentoring für Schülerinnen, Studentinnen, Absolventinnen	Schülerinnen, Studentinnen, Absolventinnen	01.01.01 bis 31.12.03
Universität Oldenburg in Kooperation mit FH Oldenburg/ Ostfriesland/ Wilhelmshaven	Women@TEC	Studentinnen, Absolventinnen, Habilitandinnen	01.03.01 bis 31.08.02
TU Braunschweig in Kooperation mit HBK Braunschweig und FH Braunschweig/ Wolfenbüttel	STEP IN! Mentoring & Mobilität	Schülerinnen, Studentinnen, Nachwuchswissenschaftlerinnen, Lehrende	01.01.01 bis 31.12.03
TU Clausthal	Mentoring-Baukasten-System	Schülerinnen, Studentinnen, Absolventinnen	01.01.01 bis 31.12.03
FH Nordostniedersachsen	FRA.ME-FrauenMentoring	Schülerinnen, Studentinnen	01.01.01 bis 31.12.03
FH Oldenburg/ Ostfriesland/ Wilhelmshaven	Mentoring für Schülerinnen und Studentinnen	Schülerinnen, Studentinnen	01.12.01 bis 31.05.03
FH Osnabrück	Mentoring-Programm zur Steigerung des Anteils von Frauen in naturwissenschaftlich-technischen Studiengängen	Schülerinnen, Studentinnen, Absolventinnen	01.04.01 bis 31.03.03

2. Zielstellung der Evaluation und angewandte Methoden

Ziel der externen Evaluation war, die strukturellen und regionalen Bedingungen und Potentiale der neun in der Übersichtstabelle dargestellten Mentoringprojekte für Frauen im naturwissenschaftlich-technischen Feld über eine Bestands- und Strukturanalyse herauszuarbeiten, zu dokumentieren und deren Impulse für die Frauenförderung darzustellen.

Die Evaluationsergebnisse wurden in Anwendung folgender Methoden der Sozialforschung erzielt:

- Dokumentenanalyse der neun Mentoringkonzepte (Rahmendaten, Ziele/Zielgruppen, Programmbausteine, Organisationsstruktur, strukturelle Besonderheiten, Implementierung);
- leitfadengestützte Interviews mit 16 Akteurinnen im Mentoringprozess (Initiatorinnen und Projektkoordinatorinnen);
- Inhaltsanalyse der vier schriftlich vorliegenden projektinternen Evaluationen (Ziele, Instrumente, Zielerreichung);
- schriftliche Nacherhebung durch offenen Fragebogen mit Rücklauf aus sieben Projekten (Ergebnisüberprüfung, Entwicklungstrends).

3. Evaluationsergebnisse unter struktureller Dimension

Trotz heterogener Ausgangslage in den regionalen und institutionellen Bedingungen erfuhren die Mentoringprojekte nicht nur bei den Mentees, sondern auch bei den Mentorinnen/Mentoren und der Institution eine überaus hohe Akzeptanz.

a) *Wo liegen die Ursachen für die hohe Akzeptanz des Mentoring in der Institution?*

- *Finanzierung des Mentoring durch das Niedersächsische Ministerium für Wissenschaft und Kultur*

Als entscheidende Grundlage für die Durchführung des Mentoringprogramms wird die Finanzierung durch das MWK hervorgehoben, die Voraussetzung für die Bereitschaft der Hochschule zur Kofinanzierung ist. Diese ministerielle Förderung ist zudem prägend für den hohen Status den das Mentoringprojekt in der Einrichtung genießt.

- *Unterstützung der Leitungsebene*
Bereits im Vorfeld des Mentoringprojekts sollte sich der Unterstützung der Hochschule und ihrer Ressourcen sowie der konkreten Einbindung der Hochschulleitung (z.B. über Beteiligung, Vorsitz im Beirat) versichert werden (Top-down-Strategie). Mit Unterstützung der Hochschul-, Instituts- bzw. Fachbereichsleitungen wird eine optimale und effiziente Nutzung der hochschulinternen Infrastruktur möglich.
- *Vielfältige Kooperationen in die Region*
Die Mentoringprojekte transportieren den konzeptionell verankerten Vernetzungsgedanken durch eine Vielfalt von Kooperationen in die Region, knüpfen personelle und institutionelle Netzwerke. Diese Arbeitsbeziehungen betreffen in Abhängigkeit von der Zielgruppe des Mentoring: Privatwirtschaft, Stadtverwaltungen, andere Hochschulen, außeruniversitäre Forschungseinrichtungen, Kammern, berufliche Interessenverbände, Schulen, außerschulische Bildungseinrichtungen.
- *Stabile Zusammenarbeit mit anderen Hochschulinstitutionen*
Die Mentoringprojekte praktizieren, getragen von der Unterstützung durch die Hochschulleitungen, verschiedene Formen der Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Einrichtungen der Hochschule: Zentrale Studienberatung, Zentrale Einrichtung für wissenschaftliche Weiterbildung, beteiligte Fachbereiche/Institute/Dekanate, Studienkommissionen, Studierendenbindung (Alumni), Rechenzentrum, Referat für Presse- und Öffentlichkeitsarbeit. Auf diese Weise gelingt es, unterschiedliche Fachkompetenzen (z.B. Expertinnen/Experten für Bildung, für Frauenförderung, für Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses) und Interessenlagen der eigenen Institution (z.B. im Wettbewerb um Standortvorteile und Studentinnen) zusammenzuführen.
- *Innovatives Projekt*
Mentoring ist ein innovatives Konzept, das traditionell mit einer erfolgreichen Umsetzung im Bereich der Wirtschaft verknüpft wird, von daher außerordentlich positiv besetzt ist und mit dem sich die Hochschulen nach außen als Kooperationspartner empfehlen können.
- *Exklusives Angebot*
Mentoring wird als ein modernes und exklusives Förderangebot im Bereich der Chancengleichheit zur beruflichen und persönlichen Qualifizierung an den Hochschulen eingesetzt. Mentoring setzt auf qualitative Effekte.

- *Nicht explizit als Frauenförderprogramm ausgewiesen*
Das Mentoring wird nicht explizit als Frauenförderprogramm ausgewiesen, mit dem häufig eine Defizitförderung intendiert wird, womit Vorbehalte selbst unter Frauen verbunden sind. Durch die Projekte werden vielmehr die jeweiligen Zielgruppen von Frauen direkt angesprochen und deren Chancen zur Qualifizierung ausgewiesen.

b) *Welche strukturellen Veränderungen und Impulse für die Frauenarbeit an Hochschulen konnten erreicht werden?*

Die Frauenbüros erweitern ihre Vielfalt der Förderinstrumente, Kooperationen (intern und extern) und Arbeitsfelder. Sie verzeichnen einen deutlichen Imagegewinn durch ein innovatives Angebot zur Qualitätssicherung mit neuen Arbeitsbeziehungen zu den beteiligten Fachbereichen, Instituten, Fachbereichsleitungen, Institutsdirektorinnen/-direktoren, Dekaninnen/Dekanen. Frauen erkennen schrittweise den Nutzen von Netzwerken und sind bereit, in diese zu investieren.

Die realisierten Implementierungsansätze von Mentoring und die konkreten Impulse für die Frauenarbeit an den Hochschulen sind facettenreich:

- *Verankerung in Frauenförderplänen und Strukturentwicklungsplänen*
Mehreren Projekten ist es gelungen, Mentoring als ein Instrument zur Frauenförderung in die Frauenförderpläne (zentral/dezentral) und in die Strukturentwicklungspläne aufzunehmen. Damit gehen sie einen wichtigen Schritt im Sinne der Nachhaltigkeit.
- *Verzahnung mit anderen Instrumenten der Frauenförderung*
Mentoring gelangt nicht isoliert zum Einsatz. Es steht in der Kontinuität anderer Förderansätze für Frauen. So wurde es in einige Projekte eingebunden, z.B. in den Girlsdays, in Studieninformationstage und die Sommeruniversität.
- *Intensivierung bzw. Neuaufbau von Kooperationen in die Region*
Durch die Mentoringprogramme werden z.T. völlig neue Arbeitsbeziehungen in die Region hinein aufgebaut (zu Betrieben, Schulen, zur Elternschaft, zum Arbeitsamt) und Arbeitskontakte mit Frauenbeauftragten der Stadtverwaltung reaktiviert bzw. intensiviert.

- *Impulse für Partnerorganisationen*
Partnerorganisationen, mit denen im Rahmen des Mentoring kooperiert wird, beabsichtigen selbst, ein eigenes Mentoringprogramm nach dem Vorbild zu entwickeln.
- *Andere Wahrnehmung von Frauenarbeit in der eigenen Institution*
Die Vielfalt und Attraktivität der Arbeitsfelder der Frauen- bzw. Gleichstellungsbeauftragten konnte sichtbarer gemacht werden. Die männlich geprägte Hochschulöffentlichkeit reagiert sensibler und kooperativer auf Frauenförderung. Positive Veränderungen in der Wahrnehmung von Frauenarbeit vermelden vor allem die Fachhochschulen.
- *Aufnahme in Careerservice der Hochschule*
Ein Projekt wurde in den Carreerservice der Hochschule aufgenommen, womit das Mentoring breiteren Zielgruppen verfügbar gemacht wird.
- *Integration in Reformfachhochschulprojekt*
Die Integration in das Reformfachhochschulprojekt erreichte ein Mentoringprojekt.
- *Anregungen für neue Projekte*
Vor dem Erfahrungshintergrund des Mentoring sind Anregungen für die Planung von Schulprojekten entstanden, die zielführender Schwerpunkte und Organisationsformen der Arbeit mit Schülerinnen, Schulen, außerschulischen Bildungseinrichtungen gestalten können. Impulse für die Planung von Marketingprojekten des Frauenbüros sind ebenfalls aus den zahlreichen Kooperationen hervorgegangen.

c) *Welche strukturellen Defizite sind aufgetreten?*

Der kreative Umgang mit den nachfolgend genannten strukturellen Defiziten lässt die strukturellen Potentiale und Innovationen der Mentoringprojekte erkennbar werden:

- *Gewinnen von Mentees und Mentorinnen/Mentoren*
Mehrere Projekte berichten von der Schwierigkeit am Projektbeginn, Interessierte zu finden, sowohl Mentees als auch Mentorinnen/ Mentoren: Es kam nicht so viel Rücklauf, wie erwartet. Ursachen sehen sie dabei im geringen Wissen über Mentoring (Anforderungen für die Akteurinnen/Akteure, Ziele) aber auch in verfügbaren Zeitpotentialen und in Vorbehalten.

- *Überlastungssituation der Professorinnen*
Wegen der Vorbildwirkung sind die Mentoringprojekte bemüht, möglichst viele qualifizierte Frauen in Führungspositionen aus der eigenen Hochschule zu gewinnen. Hinderlich wirkt sich dabei die äußerst geringe Anzahl der Professorinnen in naturwissenschaftlich-technischen Bereichen und an einigen Institutionen auch der wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen aus und die dadurch bedingte Überlastungssituation der vorhandenen Frauen.
- *Defizite in der regionalen Strukturentwicklung*
Als Herausforderung erweist sich die Durchführung von Mentoringprojekten in strukturschwachen Regionen, weil dadurch zum Teil erhebliche Anfahrtswege für die Mentorinnen/Mentoren und die Mentees entstehen, die die begrenzten Zeitressourcen stark belasten und erhöhte Kosten entstehen lassen.
- *Hochschule mit mehreren Standorten*
Strukturelle Hindernisse treten bei Hochschulen mit mehreren Standorten auf. Durch die räumliche Entfernung ist der Organisations- und Koordinationsaufwand der Mentoringbeziehungen sehr viel höher als an Hochschulen mit nur einem Standort, in einer Großstadt mit Großbetrieben und dementsprechenden kurzen Wegen. Besonders für die Organisation des übergreifenden Rahmenprogramms stellen sich in diesen Fällen Schwierigkeiten, gemeinsame Termine und Orte für Mentees und Mentorinnen/Mentoren zu finden.
- *Personelle und sächliche Ausstattung des Programms*
Angesichts vorhandener Durchführungserfahrungen werden von einigen Projekten die sächliche und personelle Ausstattung und die Kofinanzierung durch die eigene Institution als strukturelles Problem angesprochen. Dies tritt insbesondere auf bei den Mentoringprojekten, die mit mehreren anderen Hochschulen kooperieren, und bei Einrichtungen in strukturschwachen Regionen. Solche Defizite werden teilweise durch verstärktes Engagement der Initiatorinnen, der Projektkoordinatorinnen und der Mobilisierung aller Ressourcen der Frauenbüros kompensiert. Für die Planung des Folgedurchlaufs müssen in einigen Fällen, um den eigenen Ansprüchen gerecht werden zu können, Konsequenzen gezogen werden. Dies betrifft den Wegfall einzelner Programmbausteine und/oder zieht eine Reduzierung der Anzahl der Mentoringpaare nach sich.

d) *Welche Veränderungspotentiale der Mentoringprojekte werden gesehen?*

Die Akteurinnen sehen Veränderungsbedarf in der Durchführung ihres Mentoringprojekts unter folgenden Gesichtspunkten:

- *Vorbereitungszeit*
Zur Installierung erfolgreicher Mentoringprojekte in den Institutionen sind intensive Vorbereitungsarbeiten einzuplanen. Mentoringprojekte sind sehr zeit- und arbeitsaufwändig in der Vorbereitung, das betrifft insbesondere den Aufbau tragfähiger interner und externer Arbeitsbeziehungen. Sie erfordern eine straffe Planung und ergebnisorientierte Umsetzung, für die mehr als drei Monate vorzusehen sind.
- *Intensivere Öffentlichkeitsarbeit*
Veränderungsbedarf signalisieren einige Projekte bezüglich der Werbung der Mentees und Mentorinnen/Mentoren. Noch zielführender und intensiver sind die Werbestrategien zu gestalten. Zielgruppen sind lukrative Angebote zu machen und konkret anzusprechen. Die Zeitintensität ist zu bestimmen. Detaillierte Informationen zum Profil der Mentees/Mentorinnen/Mentoren sind nötig. Der Trend geht weg vom offenen Zugang des Mentoring hin zu transparenten Bewerbungs- und Auswahlverfahren für die Akteurinnen/Akteure. Einzelgespräche mit den potentiellen Mentorinnen/Mentoren haben sich bewährt, schriftliche Selbstauskünfte von Mentees/Mentorinnen/Mentoren scheinen wichtig zu sein.
- *Präzisierung des Begleitprogramms*
Ein differenziertes und an den Bedarfen der Beteiligten orientiertes Begleitprogramm hat sich als günstig erwiesen. Seminare sind als fester und verbindlicher Bestandteil anerkannt, die auch als Reflexionsmöglichkeit bedeutsam sind. Einige Projekte machen auf Erfahrungen aufmerksam, die sie veranlassen, noch genauer hinzuschauen, welche Angebote für die jeweiligen Zielgruppen tatsächlich gebraucht werden, wo, bei welchen Themen es sinnvoll ist, gemeinsame Veranstaltungen mit verschiedenen Zielgruppen von Mentees bzw. auch mit Mentees und Mentorinnen/Mentoren zusammen zu organisieren.
- *Stärker über die Personen in die Strukturen hineingehen*
Eine Veränderungsoption wird darin gesehen, neben der personellen Ebene, die strukturelle Dimension in den Blick zu nehmen, d.h. die Fachbereiche und Partnereinrichtungen als Institutionen stärker anzu-

sprechen und in das Programm einzubeziehen, um größere Effekte für Kooperationen zu haben. Einerseits kann den Mentorinnen/Mentoren der Rückhalt in ihrer eigenen Institution für diese Tätigkeit gestärkt werden, die sie in der Regel nicht nur unentgeltlich, sondern häufig außerhalb ihrer Arbeitszeit ausüben. Andererseits können sich so neue Perspektiven zur Initiierung von Mentoringprozessen in ihrer eigenen Einrichtung eröffnen.

– *Aufbau von Netzwerken und Infrastrukturen*

Die Netzwerkbildung nimmt einen herausgehobenen Platz ein. Dabei geht es nicht nur um Netzwerke zwischen Mentees und Mentorinnen/Mentoren, sondern auch um solche zwischen den Mentees untereinander, die eine interdisziplinäre Dimension haben und zwischen Mentorinnen/Mentoren verschiedener Institutionen. Gerade letzteres ist für Frauen in Führungspositionen keine Selbstverständlichkeit, da sie wenig Möglichkeiten haben, sich mit Frauen in ähnlichen Positionen zwanglos über berufliche und persönliche Lebensplanungen auszutauschen und sich in dieser Situation häufig als sehr einsam empfinden.

– *Formelles Mentoring bedarf der Koordinierung*

Die Durchführungserfahrungen belegen, formelle Mentoringprojekte bedürfen der Koordinierung, intensiven Begleitung und Beratung von Mentees und Mentorinnen/Mentoren über den gesamten Prozess der Laufzeit, die nicht „nebenbei“ zu bewältigen ist. Dazu sollte eine Stelle eingerichtet werden, die Koordinierungs- und Unterstützungsaufgaben abdeckt und mit zusätzlichen Sachmitteln ausgestattet ist. Eine feste Ansprechperson, die kontinuierlich zur Verfügung steht und die Durchführung des Programms in Händen hält, ist erforderlich. Zu ihren Aufgaben zählt es, ein hohes Maß an Flexibilität zu entwickeln, um auf Wünsche und Interessenlagen der Beteiligten im Rahmen des Programmziels reagieren zu können.

4. Implementierungsempfehlungen unter struktureller Dimension

Implementierungsbemühungen sind Bestandteil aller Mentoringkonzepte. Die größten Implementierungshindernisse werden in den knappen Ressourcen der Hochschulen gesehen, wobei sich alle Hochschulen mit z.T.

beachtlichen Eigenmitteln beteiligen (zwischen 6.100 Euro und 58.800 Euro).

Bei der Entscheidung über die Implementierung des Mentoring sind fünf Positionen zu berücksichtigen:

– *Fortführung des formellen Mentoring*

Das erstmals durch das Land Niedersachsen in den Hochschulen aufgelegte Programm zur Durchführung von Mentoringprojekten für Frauen in naturwissenschaftlich-technischen Bereichen, verläuft sehr erfolgreich. Die *Fortführung des Programms* sollte unbedingt gewährleistet werden, um mehr Frauen dieses Angebot offerieren zu können und um die vorhandenen Implementierungsbemühungen weiter zu unterstützen.

– *Förderprogramm mit Gestaltungsspielraum*

Die Mentoringprojekte unterscheiden sich nach den regionalen und strukturellen Potentialen (Großstadt-Kleinstadt; strukturstarke/strukturschwache Region), den tradierten Modellen im Bereich der Frauenförderung/Herstellung von Chancengleichheit und den personellen Ressourcen (Frauenanteil unter Studierenden, im wissenschaftlichen Personal) sehr deutlich. Das niedersächsische Förderprogramm sollte daher weit gefasst bleiben, um Mentoring in unterschiedlichen Formen zuzulassen, wodurch die spezifischen Potentiale vor Ort nutzbar gemacht und das Programm an die konkreten Bedingungen angepasst werden kann.

– *Hochschulen interessieren*

Zur Verstärkung der Implementierungsbasis sollte das Programm weiterhin die finanziellen Beteiligungen der Hochschulen einfordern und geprüft werden, ob die Hochschulen über ein differenziertes Anreizsystem (strukturell, finanziell, symbolisch) noch stärker interessiert und zu kreativen Lösungen herausgefordert werden können.

– *Erweiterung des Mentoring auf andere Wissenschaftszweige*

Das bisherige Mentoringprogramm setzt den Schwerpunkt auf Mentoring in naturwissenschaftlich-technischen Bereichen. Er sollte beibehalten werden. Zu überlegen ist, ob eine Erweiterung auf Förderung von Promovendinnen und Habilitandinnen geistes- und sozialwissenschaftlicher Fächer erfolgen kann, da der Frauenanteil in Führungspositionen auch in diesen Bereichen gering ist und ein expliziter Förderbedarf besteht.

– *Externe Evaluation weiterführen*

Die derzeit laufenden Projekte sollten bis zu ihrem Abschluss weiter extern evaluiert werden, um detaillierter als dies bisher möglich war, die strukturellen/organisationalen Potentiale von Mentoring und ihre Optionen für die Herstellung von Chancengleichheit auszuloten. Bundesweit gibt es hierzu kaum Untersuchungen. Präzisierungen sollten die Zielgruppenspezifität und die Perspektivenvielfalt betreffen. Über Qualitätsstandards der internen Evaluationen und Implementierungsstrategien wären weitreichendere Aussagen zu erwarten.

5. Ausblick

Die Evaluation der Projekte hat zwei bevorzugte Anwendungsfelder für Frauen in den Hochschulen aufgezeigt: Mentoring als Instrument zur Qualifizierung des weiblichen wissenschaftlichen Nachwuchses (Doktorandinnen, Habilitandinnen) einerseits und als Orientierungshilfe bei der Studienwahl, Studienabschlussförderung und Berufsfelderkundung (Schülerinnen, Studentinnen, Absolventinnen) andererseits. Beide sollten zukünftig weiter entwickelt werden.

Formelle Mentoringprojekte bieten die Chance einer sehr intensiven Austausch- und Förderbeziehung zwischen Mentee und Mentorin/Mentor, die vor allem an großen Hochschulen sonst nicht zum Erlebnis- und Erfahrungsbereich von Studierenden gehören. Sie erschließen neue Perspektiven für Praxiskontakte bereits während der Ausbildungs- oder Qualifizierungsphase, die häufig Netzwerkfunktion haben und den Übergang in die berufliche Praxis erleichtern können. Neben der persönlichen Karriereförderung kann Mentoring auch Ansätze zur Strukturveränderung bringen. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn es gelingt, die Interessenlagen der Fachbereiche – z.B. zu Wettbewerbsvorteilen und Standorticherung – mit denen der Frauenförderung zu verbinden.

Die Erprobung von Mentoringprojekten für Frauen liegt im internationalen Trend. Besonderes Gewicht sollte zukünftig auf die strukturellen Komponenten von Mentoring gelegt werden. Strukturelle Verankerungen sichern die Nachhaltigkeit dieser Entwicklung im Sinne eines Innovationschubs für mehr Geschlechtergerechtigkeit an Hochschulen.

Literatur

- Dietzen, Agnes (1990): Universitäre Sozialisation: Zur Problematik eines heterosexuellen Beziehungsmodells: Mentor-Protegée. In: Die Philosophin. Forum für feministische Theorie und Philosophie 1/1990, S. 18-40
- Hofmann, Theres / Maag, Katharina (2000): Chancen und Grenzen von Mentoring-Programmen: Reproduktion bestehender Verhältnisse oder Gegenstrategie zu Ausgrenzung und Diskriminierung von Frauen? In: Page/Leemann, a.a.O., S. 27-32
- Page, Juli; Leemann, Regula Julia (Hg.) (2000): Karrieren von Akademikerinnen: Bedeutung des Mentoring als Instrument der Nachwuchsförderung. Dokumentation der Fachtagung vom 27. März 1999 an der Universität Zürich. Bern: Bundesamt für Bildung und Wissenschaft (BBW)
- Schliesselberger, Eva/Strasser, Sabine (1998): In den Fußstapfen der Pallas Athene? Möglichkeiten und Grenzen des Mentoring von unterrepräsentierten Gruppen im universitären Feld. Materialien zur Förderung von Frauen in der Wissenschaft. Wien: Österreichische Staatsdruckerei
- Segerman-Peck, Lily M.(1994): Frauen fördern Frauen. Netzwerke und Mentorinnen. Frankfurt a.M./New York: Campus
- Strasser, Sabine/Schliesselberger, Eva (2000): Integration oder Abhängigkeit? Zur Ambivalenz von Mentoring als politische Praxis in der Wissenschaft. In: Page/Leemann, a. a.O., S. 13-26
- Wilz, Sylvia Marlene (2002): Organisation und Geschlecht. Strukturelle Bindungen und kontingente Kopplungen. Opladen: Leske + Budrich

Gegen den Strich gebürstet

Gleichstellungspolitische Rückschlüsse aus der Entwicklung in Skandinavien und Mittel- und Osteuropa

Anke Burkhardt
Wittenberg

Nachdem die Ergebnisse der Pisa-Studie Deutschland wie eine Schockwelle getroffen hatten, richteten Pädagog/-innen und Bildungspolitiker/-innen ihren Blick verstärkt nach Skandinavien, um dem dortigen Erfolgsrezept nachzuspüren. Für gleichstellungspolitisch interessierte und engagierte Frauen stellt diese Blickrichtung nichts Neues dar. Die skandinavischen Länder gelten gemeinhin seit längerer Zeit als Vorreiter in Sachen Geschlechtergerechtigkeit. Auf der normativen Ebene – Gesetze und politisch Leitlinien zum Gender Mainstreaming betreffend – und hinsichtlich der Institutionalisierung (Gleichstellungsbeauftragte und –kommissionen) schien man nicht nur früher als in Deutschland, sondern auch konsequenter gehandelt zu haben. Eine von der GEW organisierte Studienreise bot mir im Oktober 2002 die Gelegenheit, vor Ort nach neuen gleichstellungspolitischen Ansätzen Ausschau zu halten. Für neun Tagen besuchte unsere – aus Gewerkschaftsfunktionären, Juristen, Professoren, Personalratsvertretern und Journalisten bestehende – Gruppe Hochschulen, Bildungsministerien und Gewerkschaften in Dänemark, Schweden und Norwegen. Ziel war es, sich praxisnah über Beschäftigungsverhältnisse, Karrierewege, Gehaltsstrukturen, Tarifpolitik sowie Planungs- und Entscheidungsstrukturen im Hochschulbereich zu informieren. Groß war meine Überraschung, als sich der Gleichstellungs-Nimbus weder in den Gesprächen vor Ort noch in der Statistik adäquat widerspiegelte. Nach dem ersten Eindruck stellte sich Chancengleichheit als ein eher randständiges Thema dar, dessen explizite Behandlung mehr oder weniger nur auf Nachfrage erfolgte. Dabei schien der Handlungsbedarf angesichts einer ausgeprägten Unterrepräsentanz von Frauen in der Professorenschaft auf der Hand zu liegen. Erst nach und nach – mit dem tieferen Eindringen in das Beschäftigungsfeld Hochschule – wuchs das Verständnis für das spe-

zifische Meinungsbild der skandinavischen Kolleg/-innen. Dabei waren Déjà-vu-Erlebnisse für mich als „gelernte DDR-Bürgerin“ eingeschlossen – mit Berechtigung, die arbeitsrechtliche und funktionale Struktur der Beschäftigtengruppen betreffend, unter Vorbehalt in puncto eines staatlich gesetzten Gleichstellungspostulats.

Nachfolgend werden in einem ersten Schritt wesentliche Charakteristika des skandinavischen Hochschulwesens – bezogen auf wissenschaftliche Qualifizierung und Beschäftigung skizziert – und durch einen länderspezifischen Überblick zu gleichstellungspolitischen Entscheidungen und Maßnahmen untersetzt (beschränkt auf Dänemark und Norwegen; über Schweden informiert der nachfolgende Artikel von Annika Åkerblom). Die ambivalenten skandinavischen Eindrücke regten mich zu einer kritische Auseinandersetzung mit der (verbreiteten und Hochschulpolitik prägenden) Auffassung an, dass das – in Bezug auf wissenschaftliche Tätigkeit und Statushierarchie – männlich dominierte Erscheinungsbild der deutschen Hochschulen (nicht nur, aber in erster Linie) auf systemfremde, d.h. dem Einfluss der Hochschulen nur bedingt unterliegende, Faktoren (Defizite) zurückzuführen ist. Hinzugezogen werden Erkenntnisse über die aktuelle Entwicklung in den postkommunistischen Ländern Mittel- und Osteuropas einschließlich des Baltikums.

Das vorweggenommene Fazit lautet: Erstens führt eine hohe gesellschaftliche Akzeptanz der Berufstätigkeit von Frauen – flankiert durch ein ausgebauten Kinderbetreuungsangebot und die staatliche Orientierung auf elterliche Gesamtverantwortung – nicht automatisch zur Geschlechtergerechtigkeit in der Wissenschaft; zweitens hat sinkende Attraktivität des Berufsfeldes Hochschule (insbesondere gemessen an den Verdienstmöglichkeiten) eine zunehmende „Feminisierung“ zur Folge. Aus diesen beiden kontrastierenden Befunden – Schließung und Öffnung – lässt sich zugespitzt eine Schlussfolgerung ziehen: das reale Ausmaß der Gleichstellung ist wesentlich hochschul-/wissenschaftsintern determiniert. Die geltenden Rekrutierungs- und Aufstiegsmechanismen ermöglichen es anscheinend, die anteilige Partizipation von Frauen dem jeweiligen Bedarf anzupassen. Das kann in Form der doppelten Schließung durch Ausgrenzung leistungs- und einsatzfähiger Konkurrentinnen einerseits und (solidarisierende) Abgrenzung gegen Eingriffe von außen andererseits erfolgen (vgl. Wetterer 1993). Das kann sich aber auch – wie in Mittel- und Osteuropa derzeit zu beobachten – in einer (vorübergehenden?) Bereit-

schaft niederschlagen, Frauen als „Ersatzkräften“ breiteren Zugang¹ zu gewähren, ohne dass Veränderungen auf arbeitsinhaltlicher Ebene (Tätigkeitsspektrum, Qualifikationsanforderungen) vorangegangen wären.

Beide Phänomene im Zusammenhang betrachtet lassen Zweifel an der so oft ins Feld geführten rein wissenschaftlichen und damit als „geschlechtsneutral“ deklarierten Leistungsbewertung aufkommen. Vergleichbares (nicht unbedingt identisches, aber gleichermaßen wertvolles) Fähigkeitspotential von Männern und Frauen vorausgesetzt, müsste der Gesamttrend (in Fortschreibung des Studentinnenanteils) in Richtung einer paritätischen Personaldurchmischung gehen. Dies ist offensichtlich nicht der Fall. Da trotzdem – im Prinzip, wenn auch mit Abstrichen – an der „Neutralitätsbehauptung“ festgehalten wird, ist die Suche nach einer Fremdverschuldung vorprogrammiert. Lokalisiert wird sie im Bereich der „asymmetrischen Organisation des Geschlechterverhältnisses“. (Kreckel 2003: 26)² Für die geschlechtspezifischen Ungleichheiten bei der Besetzung akademischer Spitzenpositionen viel entscheidender als innerakademische Wirkungszusammenhänge seien außerhalb der Hochschule verankerte Wirkungszusammenhänge. Frauen würden demnach erst dann gleiche akademische Karrierechancen haben wie Männer, „wenn es in der Gesellschaft zu einer ausgewogenen Neuverteilung der Verantwortung für Partnerschaft, Familie und Kinder gekommen sein wird, an der beide Geschlechter gleichgewichtig partizipieren“ (ebd.). Dass letzteres wünschenswert ist, dürfte nur schwerlich auf Widerspruch stoßen. Allerdings entbindet es die Hochschulen – die ja Teil der Gesellschaft sind, und zwar mit gestaltender und zukunftsprägender Funktion – nicht von der Pflicht, Verantwortung für die Herstellung von Chancengleichheit innerhalb ihres

¹ Eine ähnliche Tendenz zeichnet sich auf der EU-Ebene ab. In dem von der EU-Kommission kürzlich vorgelegten Konzept „Die Rolle der Universitäten im Europa des Wissens“ wird das Thema Chancengleichheit nur im Kontext des – auf Grund von Abwanderung der Absolventen in andere Berufe und der bevorstehenden Emeritierungswelle – absehbaren Personalmangels in den Natur- und Technikwissenschaften und eines sich verschärfenden internationalen Wettbewerbs um Forscher berührt. „Diese Entwicklung könnte u.a. dadurch aufgehalten werden, dass der Frauenanteil in den naturwissenschaftlichen und technischen Berufen erhöht wird (...) (Kommission 2003: 22).

² Wie an Hand der Quellenangabe unschwer zu erkennen ist, zitiere ich hier den Direktor meines Instituts, dessen Aussagen auf den Kenntnissen und Erfahrungen als Soziologe, Experte für das Thema soziale Ungleichheit, Hochschullehrer und ehemaliger Rektor fußen. Die Idee für den vorliegenden Artikel verdanke ich letztlich den anregenden Diskussionen über die Wertigkeit externer und interner Einflussfaktoren.

Aufgabenbereichs und damit eine gesellschaftliche Vorbildrolle zu übernehmen.

2. Blick nach Norden

a) *Beschäftigungssituation*

Berufstätigkeit stellt in Skandinavien einen festen Bestandteil der Lebensplanung und -gestaltung von Männern *und* Frauen dar. Die OECD-Statistik weist diesbezüglich für 2000/01 weibliche Beschäftigungsquoten von über 70 Prozent aus. Im Vergleich von 20 Ländern belegte Norwegen den ersten Platz, dicht gefolgt von Schweden und Dänemark auf den Plätzen 2 und 3 (Eichhorst 2002: 24). Im Regelfall handelt es sich um Vollerwerbstätigkeit. Zwar gehen auch hier Frauen häufiger als Männer einer Teilzeittätigkeit nach, jedoch anteilig seltener als z.B. in Deutschland. Kinderbetreuung und berufliche Tätigkeit lassen sich in Skandinavien besser vereinbaren, was zum einen auf ein ausgebautes und aus Elternsicht preiswertes Kinderbetreuungssystem zurückzuführen ist. Zum anderen ist von einer ausgewogeneren Verteilung familiärer Pflichten auf beide Elternteile auszugehen. Ein Beleg hierfür liefert eine geschlechtsspezifisch aufgeschlüsselte Studie³ zum Umfang der durchschnittlich geleisteten Arbeitsstunden von Beschäftigten mit und ohne Kind (Einarsdóttir 2002: 341). In Deutschland lag die wöchentliche Arbeitszeit von Frauen mit Kind(ern) drastisch unter der von kinderlosen Frauen (31,3 ohne bzw. 43,1 Stunden mit Kind). Bei Männern zeigte sich dagegen so gut wie kein Unterschied. Anders in Schweden, wo erstens die Arbeitszeitreduzierung im Fall von Kinderbetreuung bei Frauen deutlich geringer ausfiel (40,9 bzw. 45,4) und außerdem abgeschwächt auch bei Männern zu beobachten war (47,1 bzw. 48,4), was auf ihre Beteiligung an der familiären Arbeit schließen lässt. Im Vergleich der untersuchten elf europäischen Länder nahm Schweden damit eine der Spitzenpositionen ein. Während in der EU nach Befragungen im Durchschnitt 28,5 Prozent der Bürger Haushaltsarbeit für eine Frauenanlegenheit halten, sind in Schweden⁴ lediglich 11,4 Prozent dieser Auffas-

³ Ergebnisse der von der EU-Kommission 1998-2000 geförderten Studie CHEERS, die mittels Befragung von über 40.000 Absolvent/-innen der Jahrgänge 1994/95 dem Zusammenhang von Hochschulbildung und Beschäftigung in 11 europäischen Ländern und Japan nachging.

⁴ keine Angaben für Dänemark und Norwegen verfügbar.

sung. Ähnliche Diskrepanzen zeichnen sich im Bereich der Kombination von Berufstätigkeit und Kindererziehung ab. Dass Frauen mit Kindern im Vorschulalter zu Hause bleiben sollten oder dass ein Kind ‚leidet‘, wenn seine Mutter berufstätig ist, glaubt in Schweden nur eine Minderheit. Damit unterscheidet sich das Meinungsbild deutlich von anderen EU-Ländern – mit Ausnahme von Ostdeutschland (Gerhards/Hölscher 2003: 213-214).

Tabelle: Frauenanteile in ausgewählten Bevölkerungsgruppen (in %)

	Dänemark 1999	Norwegen 1999	Schweden 1999	Deutschland 2000
Bevölkerung	50,6	50,5	50,6	51,2
Berufstätige	46,4	46,9	47,2	43,9 ⁵
Hochschul- absolvent/-innen (ISCED 5a)	49,9	62,6	61,0	45,0
Erfolgreiche Promo- tionen (PhD graduates)	38,4	33,3	36,6	33,4
Wissenschaftliches Hochschulpersonal	27,3	57,8	38,0	25,6
	2000	2000	2001	2001⁶
Professor/-innen	8,3	12,5	14,0	11,2

Quelle: eigene Berechnungen nach: The Helsinki Group 2002; für Professorinnenanteil: Analyseinstitut 2000, Statistisk centralbyrå 2001, Högskoleverket 2001, Statistisches Bundesamt 2002a

⁵ Hinter der Gesamtangabe verbirgt sich ein gravierender Unterschied zwischen der Erwerbstätigkeit von Frauen im früheren Bundesgebiet und in den neuen Bundesländern (einschließlich Berlin Ost). Die Erwerbsquote fällt im Ostteil höher aus (2001: 48,1% zu 42,6%) (Statistisches Bundesamt 2001b: 261, 347), der Anteil teilzeittätiger Frauen geringer (2001: 24,7% zu 44,0%) (Statistisches Bundesamt 2001a: 130, 224).

⁶ Das Jahr 2001 wurde aus Gründen der Vergleichbarkeit gewählt. Ende 2002 lag der Professorinnenanteil in Deutschland bei knapp 12% (Statistisches Bundesamt 2003).

b) *Beschäftigungssystem Hochschule*

Das Hochschulstudium (vom Zugang bis zum erfolgreichen Abschluss) war teilweise schon ab den 80er Jahren durch Geschlechterparität gekennzeichnet. Inzwischen sind Absolventinnen in der Überzahl. Die fachliche Segregation nach Geschlecht zeigt zwar das übliche Bild, doch fällt die Unterrepräsentanz von Frauen in männlich tradierten Studienfächern im EU-Vergleich unterdurchschnittlich aus (z.B. Studentinnenanteil in den Ingenieurwissenschaften 1998/99: EU 22%, Dänemark 29%, Norwegen 25%, Schweden 27%) (Amt für amtliche Veröffentlichungen 2002: 92).

Wissenschaftliche Nachwuchsförderung und Beschäftigungsverhältnisse weisen gegenüber dem deutschen Hochschulwesen eine Reihe von Besonderheiten auf, die auch aus gleichstellungspolitischer Sicht von Relevanz sind. Obwohl strenggenommen nicht von einem monolithischen skandinavischen Modell gesprochen werden kann, lassen sich – bei Vernachlässigung einiger landesspezifischer Besonderheiten und verschiedener Ausdifferenzierungen⁷ – folgende verallgemeinerungsfähige Grundzüge herausarbeiten:

- Der Hochschulabschluss (Masterniveau) eröffnet den Einstieg in das Berufsfeld des/der Hochschulwissenschaftler/-in.
- Die wissenschaftliche Karriere ist nicht an einen Hochschulwechsel oder mehrjährige berufliche Praxis außerhalb des Hochschulwesens gebunden.
- Universitäten und Hochschulen/Colleges weisen im Wesentlichen eine übereinstimmende Beschäftigungssystematik auf.
- Lehre soll sich im Grundsatz aus Forschung speisen. Demzufolge wird allen Beschäftigten der Anspruch auf ein gewisses Maß an Forschungstätigkeit eingeräumt.
- Die reguläre Beschäftigung basiert auf einem Angestelltenverhältnis. Der Status des Beamten existiert im Prinzip nicht.
- Karrierevoraussetzung ist die Promotion. Die weitere aufstiegsrelevante Qualifizierung erfolgt innerhalb der sich anschließenden Be-

⁷ So gibt es z.B. eine Reihe befristeter Beschäftigungsverhältnisse für extern finanzierte Forschungsprojekte (vergleichbar Drittmittelstellen) und Stellen für wissenschaftliche Hilfskräfte. In Norwegen wurde mit dem kürzlich verabschiedeten Hochschulgesetz eine Parallelstruktur (alle Beschäftigtengruppen bis hin zum Professor betreffend) befristeter Beschäftigungsverhältnisse geschaffen. Die maximale Befristungsdauer beträgt 12 Jahre.

schäftigtenverhältnisse. Eine der Habilitation vergleichbare zweite formale Hürde gibt es nicht.

- Doktorand/-innen qualifizieren sich ungeachtet der üblichen Bezeichnung „Phd-Stipendiat“ mehrheitlich im befristeten Angestelltenverhältnis (Regelfall 3-4 Jahre). Daneben stehen verschiedene Stipendien- und Beihilfeprogramme zur Verfügung. Die Doktorand/-innen befinden sich trotz wissenschaftlicher Betreuung nicht in einem persönlichen Abhängigkeitsverhältnis zum „Doktorvater“, sondern sind in ein Team eingebunden.
- Nach der Promotion oder bei Nachweis einer vergleichbaren Qualifikation (z.B. über Publikationen) erfolgt vorerst eine befristete Einstellung (Dänemark: Adjunkt, 3 Jahre; Schweden: Forscherassistent, 4 Jahre oder Adjunkt, zweimal 3 Jahre). Das Tätigkeitsprofil umfasst Lehre bzw. pädagogische Qualifizierung, Forschung und Verwaltung, wobei die Aufteilung des Zeitbudgets zum Teil vorgeschrieben ist. Norwegen hat 1997/98 damit begonnen spezielle, befristete Post-doc-Stellen einzurichten, allerdings in einem relativ geringen, keineswegs bedarfsdeckenden Umfang.
- Das nachfolgende Beschäftigungsverhältnis ist unbefristet (Dänemark: Lektor, Schweden: Seniorlektor, Norwegen⁸: Amanuensis). Voraussetzung wird die Promotion. Es ermöglicht eigenständiges wissenschaftliches Arbeiten bis hin zur Doktorandenbetreuung. Kennzeichnend gegenüber den Professor/-innen ist eine höhere Lehrbelastung. Diese Gruppe (vergleichbar den unbefristeten wissenschaftlichen Hochschulmitarbeiter/-innen in der DDR) stellt die Mehrheit des wissenschaftlichen Personals. Zahlenmäßig ist sie in allen skandinavischen Ländern deutlich größer als die Gruppe der Professor/-innen⁹.

⁸ In Norwegen ist noch eine zweite unbefristete Beschäftigtengruppe von Bedeutung, und zwar insbesondere an Colleges: Universitetslektor/Høgskolelektor. Einstellungsvoraussetzungen sind der Masterabschluss und zusätzliche Leistungen (z.B. Forschungsergebnisse, Berufspraxis, Lehrerfahrung oder pädagogische Qualifizierung). Das Einsatzgebiet liegt schwerpunktmäßig in der Lehre.

⁹ Zur Illustration der unterschiedlichen Personalstruktur an deutschen und skandinavischen Hochschulen nachfolgend ein Vergleich mit Schweden. Bezogen auf das wissenschaftliche Personal insgesamt lag der Professor/-innen-Anteil in Deutschland 2001 bei 23,5 Prozent, in Schweden dagegen lediglich bei 15,1 Prozent. Diese Personalstruktur schlägt sich in den Betreuungsrelationen nieder. Einer annähernd gleichen Relation Studierende je wissenschaftliches Personal (2001 Deutschland 12 : 1, Schweden 13 : 1) steht eine deutlich differenzierte Relation Studierende je Professor/-in (Deutschland 2001 50 : 1, Schweden 88

- An der Spitze der Personalhierarchie steht der unbefristet tätige Professor bzw. die Professorin im Angestelltenverhältnis, der/die neben Lehraufgaben vor allem Forschungsvorhaben realisiert. Diese Position wird nach einem Auswahlverfahren durch Berufung erreicht. In Norwegen und Schweden kann man sich – unabhängig von ausgeschriebenen Stellen und frei von Konkurrenzdruck – außerdem um die Anerkennung als Professor bewerben (in beiden Ländern gilt dieses Prinzip z.T. auch für den Aufstieg aus anderen Beschäftigtengruppen). Die Qualifikation wird durch eine Kommission überprüft. Die Statusänderung ist nicht zwangsläufig mit einer Veränderung des Tätigkeitsprofils oder einer Gehaltserhöhung (diese ist Verhandlungssache) verbunden, eröffnet aber gute Chancen bei der Bewerbung auf eine der traditionellen „Lehrstuhl-Professuren“.

Modellhaft verknüpft eröffnet also ein erfolgreich absolviertes Studium (Masterniveau) den Einstieg in ein reguläres Beschäftigungsverhältnis im Hochschulwesen, wobei sich der befristeten Doktorandenqualifizierung eine weitere befristete Tätigkeit in Forschung und Lehre anschließt, gefolgt vom Übergang in eine Daueranstellung¹⁰ als wissenschaftliche/r Mitarbeiter/-in mit Aufstiegsmöglichkeit zum/zur ebenfalls unbefristet tätigen Professor/-in. Natürlich verläuft der Karriereweg nicht für jede Absolventin und jeden Absolventen, die oder der einen solchen anstrebt, in idealtypischer Form. Die Übergänge sind jeweils mit quantitativen Einschnitten und einer Leistungsauslese verbunden.

Insgesamt fällt der Anteil von Frauen am wissenschaftlichen Hochschulpersonal höher aus als in Deutschland, was sich in erster Linie aus ihrer Präsenz in der Gruppe der (angestellten) Doktorand/-innen und im umfangreichen Mittelbau erklärt. Annähernd vier von zehn Nachwuchskräften, die die Promotion anstreben, sind weiblich. Von ähnlicher Dimension ist der Frauenanteil im nachfolgenden befristeten Beschäftigungsverhältnis, das Forschungstätigkeit und den Erwerb pädagogischer Befähigung umfasst. In beiden Fällen wurden in den letzten Jahren deutliche Zuwächse realisiert. Trotzdem besteht nach wie vor ein Abstand zum Studentinnenanteil. In der relativ großen Gruppe der unbefristet tätigen, in der Regel promovierten wissenschaftlichen Mitarbeiter befinden

: 1) gegenüber (Statistisches Bundesamt 2002a; Statistisches Bundesamt 2002b; Höskoleverket/National Agency for Higher Education 2001; Sveriges officiella statistik 2002).

¹⁰ Es besteht grundsätzlich die Möglichkeit einer betriebsbedingten Kündigung.

sich Frauen bereits deutlich in der Minderheit, doch sind auch hier Fortschritte zu verzeichnen. Obwohl sich Professor/-innen im Wesentlichen aus diesem Kreis der Beschäftigten rekrutieren – entweder über Berufung oder durch Antrag auf Qualifikationsanerkennung (Schweden, Norwegen) – handelt es sich nicht um eine bloße „Durchgangsstation“. Im Mittelpunkt steht die eigenverantwortliche und dauerhafte wissenschaftliche Tätigkeit in Lehre, Forschung und Nachwuchsbetreuung. Männer und Frauen haben somit im Hochschulwesen der skandinavischen Länder in weitaus größerem Maße als in Deutschland die Möglichkeit, „Wissenschaft als Beruf“ auszuüben. Dies dürfte einerseits Frauen, deren wissenschaftliche Qualifizierung und beruflicher Werdegang sich auch in Skandinavien familienbedingt weniger stringent gestalten als bei Männern, ermutigen, sich für die Wissenschaft zu entscheiden. Andererseits scheint der Mittelbau wie eine Art „Auffangbecken“ zu funktionieren, das nur wenige Frauen in Richtung Karrieregipfel verlassen wollen oder können. Im Vergleich zur Gruppe der wissenschaftlichen Mitarbeiter/-innen fällt der Rückgang des Frauenanteils in der Professorenschaft drastisch aus. Die aktuellen Werte weisen gegenüber Deutschland keine wesentlichen Unterschiede auf. Dänemark bleibt sogar noch dahinter zurück. Die prozentualen Zuwächse der letzten Jahre blieben bescheiden. Nur Schweden hat in der zweiten Hälfte der 90er Jahre mit einer Steigerung um fünf Prozentpunkte einen regelrechten Aufwärtsschub zu verzeichnen. Diese Entwicklung ist aber kein Verdienst der Hochschulen, sondern Ergebnis staatlicher Intervention in Form der (hochschulintern sehr umstrittenen) Einrichtung einer größeren Anzahl von Frauenprofessuren, den sogenannten *Tham*-Professuren. Norwegen hat sich inzwischen für eine ähnliche Vorgehensweise entschieden. In Dänemark fand dieser Vorschlag – wie nachfolgend ausgeführt – keine Billigung.

2.1 *Dänemark*

Angesichts des geringen und in der Entwicklung stagnierenden Professorinnenanteils (Mitte der 90er Jahre knapp 6%) startete Dänemark 1996 das mehrjährige Forschungsprogramm „Gender barriers in higher education and research“ (bis 2001), um den Hintergründen und Ursachen der Benachteiligung von Frauen auf die Spur zu kommen (*Women and science: Review of the situation in Denmark*). Zwei Jahre darauf legte die dänische Regierung das Programm **FREJA** (**F**emale **R**esearchers in **J**oint

Action) mit einer vierjährigen Laufzeit (1998-2002) und einem Finanzvolumen von 10,5 Mio. Euro auf. Es ermöglichte Nachwuchswissenschaftler/-innen die Durchführung innovativer Forschungsvorhaben. Das Programm richtete sich in erster Linie an Frauen, ohne jedoch Männer auszuschließen. Es gingen über 300 Anträge mit einem Mittelbedarf von 428 Mio. Euro ein (Lykke 2002: 146). Tatsächlich geförderte wurden 16 Projekte. Diesen standen allerdings ausnahmslos Frauen vor (The Helsinki Group 2002: 38).

1999 brachte der Forschungsminister einen 11-Punkte-Aktionsplan zur Förderung von Frauen in der Wissenschaft ins Parlament ein. Der Plan sah vor, Chancengleichheit zur gesetzlich vorgeschriebenen Pflicht der Führungsebene zu erheben. Gefordert wurden an vorderster Stelle die Erhöhung des Professorinnenanteils, geschlechtersensible Stellenausschreibung, geschlechterneutrale Auswahlkomitees, jährliche Berichterstattung, Betreuung durch Tutoren und Mentoren, höherer Priorität für Frauen- und Geschlechterforschung sowie ein Forschungsinstitut für Chancengleichheit. Der Plan wurde zwar nie vom Parlament verabschiedet, dennoch fand vieles davon später Eingang in die Hochschulpraxis. So wies das Ministerium die Hochschulen und Forschungseinrichtungen an, Aktionspläne zur Chancengleichheit zu entwickeln. Anderes konnte nicht durchgesetzt werden. Heftige Kontroversen entzündeten sich insbesondere an der Forderung (in Übertragung der schwedischen „Tham-Professuren“), 40 Professuren Frauen vorzubehalten. Eine symbolische Zahl, denn zu diesem Zeitpunkt befanden sich unter den 700 Professor/-innen lediglich 40 Frauen (Lykke 2002: 146). Obwohl der Minister die Bereitstellung zusätzlicher Mittel für die Finanzierung dieser Stellen versprach, stimmte das Parlament mehrheitlich dagegen, weil spezielle „weibliche Professuren“ die Qualität der Forschung und damit den Ruf der dänischen Wissenschaft im Ausland untergraben würden (Europäische Kommission 2001: 123-124; Lykke 2002: 147). Nun konzentriert man sich vor allem auf die Ermutigung von Wissenschaftlerinnen, sich auf Professuren zu bewerben. Immerhin erzielten Frauen in Berufungsverhandlungen – über deren Ausgang übrigens allein die Hochschule entscheidet – eine überdurchschnittliche Erfolgsquote.

Seit der Verabschiedung des Gleichstellungsgesetzes im Mai 2000 sind alle öffentlichen Einrichtungen verpflichtet, Gender Mainstreaming als durchgängiges Arbeitsprinzip anzuwenden und gezielte Frauenförderung zu betreiben. Vorgeschrieben ist eine jährliche Berichterstattung über

die eingeleiteten Maßnahmen und den erzielten Gleichstellungsfortschritt. Das gilt auch für Forschungseinrichtungen mit mehr als 50 Beschäftigten. Für jeden offiziellen Posten, der zu besetzen ist, müssen laut Gesetz gleichermaßen Frauen und Männer nominiert werden. Flankierend wurden das Amt des/der Minister/-in für Gleichstellungsfragen und ein entsprechendes Regierungsinstitut (Videnscenter for ligestilling) eingerichtet. Vergleichbar den in Deutschland praktizierten Zielvereinbarungen hat das zuständige dänische Ministerium mit den Universitäten Entwicklungsverträge abgeschlossen. Die Förderung von Chancengleichheit ist ein wichtiger Vertragsgegenstand, den die Hochschulen durch konkrete Maßnahmen zu untersetzen haben. Auf ministerieller Seite ist man um die landesweite Bündelung der Initiativen bemüht. So wurde ein Koordinator für Gender Studies bestellt (nach Evaluation vorerst bis 2005 finanziert). Seit 2001 unterliegt auch die Personalentwicklung stärkerer staatlicher Kontrolle. Hochschulen und staatliche Forschungseinrichtungen müssen eine Reihe von Angaben zu Stellenbesetzungen und Berufungsverfahren in ein zentrales elektronisches Informationssystem einspeisen (Women and science: Review of the situation in Denmark).

2.2 *Norwegen*¹¹

Gemäß dem 1995 verabschiedeten norwegischen Universitätsgesetz sollen Stellenausschreibungen und -besetzungen unter Maßgabe des Abbaus von Geschlechterdisparitäten erfolgen. Es erlaubt außerdem die Widmung von Wissenschaftlerstellen für Frauen und schreibt die Mitwirkung von Frauen und Männern in den Auswahlgremien vor.

Innerhalb des Ministeriums für Bildung, Forschung und Kirchenangelegenheiten trägt das Sekretariat für Chancengleichheit die Hauptverantwortung für die Gleichstellungspolitik. Während anfänglich der schulische Bereich im Vordergrund stand, hat sich der Schwerpunkt in den letzten Jahren in Richtung Hochschule und Forschung verschoben. Das Ministerium steuert u.a. über die Finanzierung, z.B. in Form der Mittelbereitstellung für die Förderung der Berufung von Professorinnen oder in Abhängigkeit vom Absolventinnen- und Promovendinnenanteil.

¹¹ Soweit nicht anders vermerkt, werden in diesem Abschnitt Informationen aus dem Länderbericht der Helsinki-Gruppe wiedergegeben (The Helsinki Group 2002: 83-84; Women and science: Review of the situation in Norway).

Für die Leitlinien der nationalen Forschungspolitik und die strategische Planung der Forschungsaktivitäten zeichnet der Forschungsrat Norwegens verantwortlich. Die zum Referat Forschungspolitik der Abteilung Strategische Planung gehörige Sektion Frauenforschungspolitik hat einen Maßnahmenplan für den Zeitraum 1999-2003 vorgelegt, der darauf zielt, die Unterrepräsentanz von Frauen in bestimmten Fächern und Forschungsgebieten abzubauen und ihre Präsenz in den obersten wissenschaftlichen Statusgruppen zu verstärken. Grundanliegen war es, das Thema Chancengleichheit zu einem integralen Bestandteil der Forschungspolitik auf allen Ebenen zu entwickeln und über diesen „mainstream“ auf das Regierungshandeln einzuwirken (Gulbrandsen 2002: 270).

Auf internen Druck von Studentinnen und Wissenschaftlerinnen und mit finanzieller staatlicher Unterstützung wurde in den 90er Jahren an den Universitäten – nicht aber an den staatlichen Colleges – das Amt der/des Gleichstellungsbeauftragten eingerichtet. Es ist in der zentralen Verwaltung angesiedelt. An den meisten Universitäten arbeitet ein zentrales Gleichstellungskomitee unter Leitung der/des Gleichstellungsbeauftragten, dem Vertreter/-innen des wissenschaftlichen und des technischen Personals angehören. Für staatliche Colleges wird ähnliches angestrebt.

Auf nationaler Ebene agieren das 1994 gegründete Netzwerk der Gleichstellungsbeauftragten (unter Mitwirkung des norwegischen Forschungsrates) und das 1998 gegründete Netzwerk für Gleichstellung an Hochschulen mit einem gewählten Leitungsgremium, das allen an Gleichstellungsfragen interessierten oder auf diesem Gebiet tätigen Wissenschaftler/-innen offen steht. Unter wechselnder Verantwortung der Gleichstellungskomitees finden jährlich zentrale Konferenzen statt.

In den letzten zehn Jahren haben die Hochschulen im Rahmen von Aktionsplänen eine Reihe von gleichstellungsfördernden Maßnahmen eingeleitet, wie wir sie auch aus Deutschland kennen (z.B. Stipendien und Stellen für Wissenschaftlerinnen, Mentoring-Projekte, Fortbildungsangebote für den Erwerb von Schlüsselqualifikationen und Managementbefähigung, Maßnahmen gegen sexuelle Belästigung, Öffentlichkeitsarbeit, Werbung von Studentinnen für männlich dominierte Studienrichtungen, Preise und Auszeichnungen). Über die Wirksamkeit dieser Maßnahmen ist wenig bekannt, da sie nur in den wenigsten Fällen wissenschaftlich begleitet oder evaluiert wurden.

Wenn ich die in Skandinavien gesammelten Erfahrungen Revue passieren lasse, fällt es schwer, einen „roten Faden“ der gleichstellungspolitischen Herangehensweise zu identifizieren. Das Meinungsbild hinsichtlich des Ob und des Wie einer gesonderten Frauenförderung fiel eher diffus aus. Einiges, was in Deutschland noch auf der Forderungsliste steht, ist tatsächlich in den Mainstream eingeflossen (z.B. die annähernd geschlechterparitätische Gremienbesetzung) und wird nicht mehr als Sondermaßnahme wahrgenommen. Ähnlich ist es um das Problem der Vereinbarkeit von Kindererziehung und wissenschaftlicher Qualifizierung bzw. Tätigkeit bestellt, das von den Betroffenen im wesentlichen als gelöst angesehen wird. Eingeprägt hat sich der Eindruck selbstbewusst agierender Frauen, die davon ausgehen, das Berufsfeld Hochschule für sich zu erobern. Offen bleibt die Frage, in wie weit sie dieses auch verändern wollen und können.

3. Quo vadis? Gleichstellungspolitische Ansätze in Deutschland

Im Unterschied zu Skandinavien steht die Vereinbarungsproblematik in Deutschland nach wie vor auf der Tagesordnung, insbesondere im Westteil, wo nicht nur der Versorgungsgrad mit Kinderbetreuungsplätzen¹² geringer ausfällt, sondern auch die gesellschaftliche Akzeptanz für das Kombimodell Mutterschaft und (Voll)Erwerbstätigkeit. In der hochschulpolitischen Auseinandersetzung wird dieser Thematik unterschiedliche Wertigkeit für die Durchsetzung von Chancengleichheit beigemessen. Generell kann nach Analyse der von maßgeblichen Akteuren vorgelegten Stellungnahmen, Empfehlungen und Forderungen¹³ eine gewisse Polarisierung zwischen extern und intern verorteten Reformansätzen konstatiert werden. Illustriert werden soll dies an Hand der Aussagen von Wissen-

¹² Im Jahr 2000 wurden im Ostteil 87 Prozent der 3-8-jährigen Kinder öffentlich betreut, darunter 35 Prozent der unter 3 Jahre alten Kinder. In den alten Bundesländern fiel der Betreuungsgrad in allen Altersgruppen geringer aus. Insbesondere klaffte eine Versorgungslücke im Bereich der jüngsten Gruppe. Die Betreuung umfasste hier lediglich 5,5 Prozent der Kinder unter 3 Jahren (Bundesministerium 2001: 21 und 70).

¹³ Ausführliches hierzu unter dem Blickwinkel des Neoliberalismus bei Kahlert/Schindler in diesem Heft. Nicht von ungefähr decken sich die zur Illustration der „offiziellen“ Gleichstellungspolitik herangezogenen Quellen weitgehend. Die doch eher bescheidenen Anzahl diesbezüglicher Verlautbarungen lässt kaum eine andere Wahl.

schaftsrat und Hochschulrektorenkonferenz (HRK) auf der einen Seite sowie der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) auf der anderen.

Längst überfällig, und (sicher nicht zufällig) erst unter dem Vorsitz einer Frau, der späteren Thüringer Kultusministerin Dagmar Schipanski, in Angriff genommen, verabschiedete der *Wissenschaftsrat* 1998 gleichstellungspolitische Empfehlungen, die sich als belebend, aber auch prägend für die weitere Diskussion erwiesen haben. Der Aufbau der zwölf „Thesen zur Chancengleichheit“ bringt eine klare Präferenz für außerhochschulische Handlungsfelder zum Ausdruck (*Wissenschaftsrat* 1998: 8-11). Ausgangspunkt bildet ein Konzept, das von gleichen Rechten von Frauen und Männern in Bezug auf Studium und wissenschaftliche Qualifizierung einerseits ausgeht (These 1) und von gleichen Pflichten, was die partnerschaftliche Bewältigung der Familienarbeit angeht, andererseits (These 2). Schon findet man sich verstrickt in die Vereinbarungsproblematik, so dass sich in logischer Folge die Forderung an Staat und Kommunen, ausreichende Kinderbetreuungsmöglichkeiten zu schaffen, anschließt (These 3). „Hausgemachten“ Hemmnissen wird ein Platz weit unten auf der Empfehlungsskala zugeordnet. Wesentliche Problemfelder aus den Bereichen Personalstruktur, soziale Absicherung, Planbarkeit wissenschaftlicher Karriere u.ä. bleiben sogar gänzlich außen vor.

Die *HRK* hat das Thema Chancengleichheit in den Mittelpunkt ihrer Jahrestagung im Juni 2003 gestellt – ebenfalls eine Premiere. Da die Dokumentation noch nicht vorliegt, sei stellvertretend für das anzunehmende Meinungsbild auf der Ebene der Hochschulleitungen die Eröffnungsrede des – kurz darauf aus dem Amt scheidenden – Präsidenten herangezogen. Sie zeichnet im Prinzip das schon vom *Wissenschaftsrat* unterbreitete Argumentationsmuster nach. An die statistische Darstellung „des für Frauen steinigen Weges zu den oberen Regionen der Pyramide“ schließt sich folgender Befund unmittelbar an: „Ausbildung, wissenschaftliche Qualifizierung, Beruf und Kindererziehung in der Familie zu vereinbaren, das ist für viele Frauen nach wie vor das große Problem. Fehlende Betreuungsmöglichkeiten für Kinder, familienunfreundliche Arbeitszeiten, verständnislose Vorgesetzte oder Professoren, oft auch verständnislose Partner mit dominanten eigenen Ambitionen, führen allzu häufig dazu, dass das Studium oder die Qualifikation abgebrochen wird. Die Folgen dieses Denkens und Handelns liegen auf der Hand: zu wenig Frauen in akademischen Führungspositionen, zu wenig qualifizierter weiblicher

Nachwuchs in manchen Disziplinen, zu wenige weibliche Vorbilder für die nachkommende Generation.“ Erst zu einem späteren Zeitpunkt und wesentlich knapper formuliert wird eingeräumt, dass auch in der Wissenschaft angesiedelte (mit zunehmender Subtilität eingesetzte) „Abwehrmechanismen“ und „gewisse Restvorbehalte“ auf Männerseite als Mitverursacher in Frage kommen (Landfried 2003: 3 und 4).

Im Gegensatz zu den beiden voranstehend genannten Gremien nahm die *BLK* in ihrem 2000 vorgelegten Bericht „Frauen in der Wissenschaft – Entwicklung und Perspektiven auf dem Weg zur Chancengleichheit“ vor allem die Hochschule ins Visier. Ihr geht es in erster Linie darum, „im Zuge struktureller Veränderungen nachhaltig die Chancengleichheit von Frauen in der Wissenschaft durchzusetzen“ (Bund-Länder-Kommission 2000: 5), wofür den politisch Verantwortlichen und den Hochschulleitungen eine besondere Verantwortung zugewiesen wird. „Die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung und die Herstellung struktureller Chancengleichheit sind von den Verantwortlichen an Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen als Führungsaufgabe zu begreifen; hier bedarf es eines verstärkten Engagements.“ (ebenda: 13) Wo Anknüpfungspunkte für eine Strukturreform gesehen werden, macht folgende Thementaufzählung deutlich: personelle Rahmenbedingungen, Qualifikationswege, Vergütungsstruktur, Stellenbesetzungsverfahren, Bewertungsstrukturen und -maßstäbe, Auswahlverfahren, Zusammensetzung der Auswahlkommissionen sowie Rechte und Ausstattung der Gleichstellungsbeauftragten.

Die angeführten Beispiele stehen im Grundsatz für zwei unterschiedliche Gleichstellungs-Ansätze der Hochschulpolitik auf Bundesebene. Während Wissenschaftsrat und HRK als Insider der Expertenorganisation Hochschule den Handlungsbedarf vorrangig extern lokalisieren, konzentrieren sich die Forderungen der BLK auf die hochschulinterne Strukturreform, was ihrem Charakter als Interessenvertreterin der staatlichen Administration entspricht. Nun hat der „Blick nach Norden“ bereits aufgezeigt, dass sich erstens gleichstellungsfördernde gesellschaftliche Rahmenbedingungen nicht eins zu eins im Hochschulbereich niederschlagen. Zweitens wurde erkennbar, dass sich bestimmte hochschulinterne Strukturelemente (z.B. Qualifizierung im Beschäftigungsverhältnis, Begrenzung auf eine Qualifikationshürde, eigenständige Wahrnehmung von Lehr- und Forschungsaufgaben als unbefristete/r wissenschaftliche/r Mitarbeiter/-in) durchaus förderlich auf die Partizipation von Frauen auswir-

ken, wobei allerdings im Prinzip die hierarchisch strukturierte Marginalisierung von Frauen nur auf höherem Niveau fortgeschrieben wird. Es erhebt sich die Frage, ob es sich hierbei um ein eher leistungs- oder eher systembedingtes Phänomen handelt. Als erhellend könnte sich der nachfolgende „Blick nach Osten“ erweisen.

4. Blick nach Osten¹⁴

Bezogen auf die anteilige Partizipation von Frauen an Studium, wissenschaftlicher Qualifizierung, Forschung und Lehre, glich die Ausgangssituation der meisten mittel- und osteuropäischen Länder vor dem politischen Umbruch dem gegenwärtig in Deutschland erreichten Niveau. Hochschulzugang und Studium wiesen annähernd geschlechterparitätische Strukturen auf. Unter denjenigen, die die nächste Stufe der wissenschaftlichen Karriereleiter – die Promotion – meisterten, stellten Frauen etwa ein Drittel. Lehr- und Forschungsaufgaben wurden schätzungsweise in einem von vier Fällen von Frauen wahrgenommen. Der Professorinnenanteil dürfte im Regelfall unter zehn Prozent gelegen haben. In den 80er Jahren konnten Frauen ihre Position tendenziell ausbauen, aber nur in kleinen Schritten.

Mit der gesellschaftlichen Erneuerung in den 90er Jahren setzte geradezu ein Run junger Menschen auf die Hochschulen ein. Zum Teil wuchs die Studierendenzahl innerhalb weniger Jahre um die Hälfte. Das Hochschulnetz wurde ausgebaut, insbesondere über die Gründung privater Einrichtungen, die sich im Wettbewerb um Forschungsmittel und Spitzenkräfte bald als besonders erfolgreich erwiesen. Finanzierung und Ausstattung der staatlichen Hochschulen hielten nicht Schritt mit der wachsenden Nachfrage, obwohl die Aufbesserung des Haushaltsvolumens durch Gebühren und Einnahmen aus Auftragsforschung inzwischen gängige Praxis ist. Trotz einer personellen Aufstockung verschlechterte sich die Betreuungsrelation im Studium. Im volkswirtschaftlichen Ver-

¹⁴ Die folgenden Aussagen stützen sich auf Erkenntnisse, die ich im Rahmen der EU-Expertinnengruppe Enwise gewonnen habe. Zu den Mitgliedern zählen Wissenschaftlerinnen aus Bulgarien, Jugoslawien, Polen, Rumänien, Slowakei, Slowenien und Tschechien sowie aus Estland, Lettland und Litauen. Die umfangreichen Länderstudien sind noch nicht publiziert und können deshalb nicht direkt herangezogen werden. Um meine Aussagen trotzdem mit Fakten zu belegen, wird exemplarisch die Situation in Bulgarien und Polen dargestellt.

gleich sank das Einkommen. Speziell bei Nachwuchswissenschaftler/-innen reicht das Gehalt kaum aus, um Lebensunterhalt zu decken. Anders als in Ostdeutschland, wo die wissenschaftliche Elite unter Rückgriff auf westdeutsche Wissenschaftler/-innen fast vollständig ausgetauscht wurde (insbesondere in „systemnahen“ Fächern), waren die mittel- und osteuropäischen Länder gezwungen, die Umstrukturierungs- und Ausbauphase mit dem vorhandenen personellen Potential zu meistern. Um den Mehrbedarf abzudecken, wurden verstärkt Frauen rekrutiert. Ihr Anteil am wissenschaftlichen Personal wuchs schnell und dürfte aktuell in einigen Ländern die 40-Prozent-Marke bereits überschritten haben. Forciert wird dieser Prozess durch die Abwanderung junger Wissenschaftler in den privaten Sektor, der wesentlich bessere Verdienstmöglichkeiten und modernere materiell-technische Arbeitsbedingungen bietet, allerdings meist nur befristete Verträge. Angesichts der Wanderungsverluste haben die staatlichen Hochschulen gar keine andere Wahl, als Frauen einzustellen. Das Bewerberinnenpotential ist – bedingt durch den kontinuierlich gestiegenen Doktorandinnenanteil – groß genug. Der Geschlechterwechsel griff zeitlich versetzt schrittweise auf die Gruppe der „full professors“ über. Professorinnenanteile um 20 Prozent sind keine Ausnahme mehr.

Für Frauen hat sich zwar der Zugang zu einer wissenschaftlichen Karriere erleichtert, die Meisterung der Mehrfachbelastung Familie, Kinder und Beruf dagegen nicht. Es fehlt an (bezahlbaren) Kinderbetreuungsangeboten. Außerdem sehen sich Frauen in Mittel- und Osteuropa mit einer tradierten Aufgabenzuweisung zu ihren Lasten konfrontiert. Die bereits angeführte Studie von Gerhards/Hölscher (2003: 220) belegt, dass die Zustimmung in den Beitrittsländern zu dem von der EU favorisierten Frauen- und Familienleitbild signifikant geringer ausfällt als in den Mitgliedsländern (vgl. Beitrag Schlegel in diesem Band). Die Mehrheit der Bevölkerung votiert für das Modell Hausfrau und Mutter. Wissenschaftlerinnen müssen sich gegen dieses Rollenverständnis zur Wehr setzen und die Vorbehalte gegenüber ihrer Tätigkeit durch Perfektion in allen Lebenssphären entkräften.

Darüber hinaus sind sie im beruflichen Umfeld ebenfalls Zwängen des tradierten Systems ausgesetzt. Der absolute und anteilige Ausbau ihrer Präsenz führt nicht automatisch zur Verlagerung von Gestaltungsmacht in gleicher Größenordnung – was darauf zurückzuführen ist, dass sich die Position innerhalb eines sozialen Gefüges nicht nur aus der Gruppenstärke erklärt, sondern darüber hinaus aus der Zugehörigkeits-

dauer. Die Alteingesessenen verfügen über eine größere soziale Macht und Kohäsion. Als etablierte Gruppe beziehen sie ihre Überlegenheit “aus einem überhöhten Selbstbild, das ihr ‘Gruppencharisma‘ “ stärkt (Ernst 1999: 257-258). In dem Bewusstsein, die Besten in den eigenen Reihen zu haben, wird Deutungsmacht gegenüber den Neueinsteigern ausgeübt, deren Selbstwahrnehmung sich in Richtung Zweitklassigkeit verschiebt, was wiederum Selbstzweifel und Anpassungstendenzen zur Folge hat. Und so ist es auch keineswegs Zufriedenheit, was das Stimmungsbild der Hochschulfrauen in den mittel- und osteuropäischen Ländern prägt.

a) *Bulgarien*

Die Entwicklung des bulgarischen Hochschulwesens nach dem gesellschaftlichen Umbruch kann als typisch für die mittel- und osteuropäischen Länder angesehen werden. Zwischen 1990/91 und 1999/2000 erhöhte sich die Studierendenzahl um 36 Prozent, das wissenschaftliche Personal um 29 Prozent. Acht von zehn Hochschulwissenschaftler/-innen sind im staatlichen Sektor beschäftigt.

1999/2000 stellten Frauen 43 Prozent des wissenschaftlichen Hochschulpersonals, darunter 19 Prozent der Professor/-innen, was einer Verdopplung gegenüber der Situation Ende der 80er Jahre gleichkommt (Slantcheva 2003). Parallel dazu verschlechterten sich die Arbeitsbedingungen. Ein immer geringerer Anteil der Wissenschaftler/-innen verfügt über unbefristete Verträge (1992/93 79%, 1999/2000 63%) und die Verdienstmöglichkeiten gestalten sich im volkswirtschaftlichen Vergleich ungünstig. Das Monatsgehalt bewegte sich 2001 in einer Spannbreite von umgerechnet 165 Dollar (Professor/-innen) bis 88 Dollar (Assistent/-innen). Das Einkommen der Assistent/-innen, die immerhin 46 Prozent des wissenschaftlichen Personals ausmachen, näherte sich damit der Armutsgrenze (offizielles Mindesteinkommen 37 Dollar).

b) *Polen*

Ähnlich sieht es in Polen aus, wo der Frauenanteil in der Gruppe der „full professors“ auf knapp 20 Prozent gestiegen ist, in der Gruppe der „associate“ und „assistant professors“ auf 41 Prozent (1999). Das monatliche Einkommen sank zwischen 1997 und 2001 – gemessen am volkswirtschaftlichen Durchschnittseinkommen – von 109 auf 95 Prozent. Mit et-

wa 500 Dollar Monatsgehalt (vor Steuerabzug) wird im staatlichen Hochschulwesen deutlich weniger verdient als an privaten Hochschulen, die bis zu 2.500 Dollar für eine Spitzenkraft zahlen. „The increase in the proportion of women working in higher education is in part a function of the decreasing public prestige of the academic profession in a time of economic, political, and cultural transition. Another factor is the sharp decline in salaries in higher education, compared with other professions.“ (Kwiek 2003: 464) Unter der Annahme, dass der staatliche Sektor in den nächsten Jahren einen seiner letzten Vorzüge – mehrheitlich unbefristete Stellen – aufgibt, wird mit einer zunehmenden Abwanderung junger Wissenschaftler/-innen, insbesondere von Männern, gerechnet.

5. Provokantes zum Schluss

Die gewählten Beispiele zeichnen ein widersprüchliches Bild. In Skandinavien hat sich trotz breiter gesellschaftlicher Akzeptanz der Erwerbstätigkeit von Frauen, einer Orientierung auf partnerschaftliche Arbeitsteilung in der Familie und eines ausgebauten Kinderbetreuungssystems in den letzten Jahren kaum etwas an ihrer marginalen Bedeutung für die Besetzung wissenschaftlicher Spitzenpositionen geändert. In Gegensatz dazu haben Wissenschaftlerinnen in Mittel- und Osteuropa ihre hochschulische Präsenz im Kontext von Expansion und Ersatzbedarf – trotz restriktiver Rahmenbedingungen – wesentlich verstärkt, allerdings unter verschlechterten Beschäftigungskonstellationen und ohne bisher maßgeblichen Einfluss auf die tradierten Strukturen nehmen zu können.

Der Hochschulbereich hat sich bis heute als relativ resistent gegenüber der Forderung nach Geschlechtergerechtigkeit erwiesen. Frauenfördermaßnahmen wurden nicht begrüßt, aber geduldet, wobei der Wunsch nach gesellschaftlicher Akzeptanz (Legitimierung) eine größere Rolle gespielt haben dürfte als die Erwartung eines (qualitativen) Leistungszuwachses. Erst durch die Konfrontation der Hochschulen mit Gender Mainstreaming, d.h. mit der angemahnten Ausrichtung auf eine durchgängig geschlechtergerechte Gestaltung von Leistungs- und Entscheidungsprozessen, erfuhr die bisherige Frauenförderung in Deutschland plötzlich einen Sympathiezuwachs. Hatte sie sich doch dank ihres Bezuges auf eine abgrenzbare Gruppe relativ problemlos in das Prozedere der „Gruppenuniversität“ einpassen lassen und sich damit als tolerabel erwiesen. Nicht so Gender Mainstreaming, eine speziell auf Verwaltungen mit

hierarchischen Weisungsbefugnissen zugeschnittene Top down-Strategie. Aus organisationstheoretischer Sicht handelt es sich bei Hochschulen aber um „Expertenorganisationen“. „Die Angehörigen von Expertenorganisationen sind charakterisiert durch aufwändige Ausbildung, hohen Spezialisierungsgrad, sehr eigenständigen Umgang mit Wissen und die Lieferung sehr komplexer, nicht trivialer Produkte.“ (Kehm/Pasternack 2001: 209) Expertentätigkeit setzt individuelle Autonomie voraus (verbunden mit einer gewissen Gleichgültigkeit gegenüber institutionellen Belangen). Eine Organisation, deren Funktion und Berechtigung zwingend an Wissen geknüpft ist, muss den Trägern und Erzeugern desselben – d.h. den Expert/-innen – Arbeitsbedingungen bieten, die dem Autonomieanspruch Rechnung tragen. Typisch für die Organisation Hochschule sind:

- das Prinzip der akademischen Selbstverwaltung durch kollektive Gremien mit wechselnder Besetzung, flankiert von einer eher bürokratisch operierenden Verwaltung,
- die Wahrnehmung von Führungsaufgaben im befristeten Wahlamt,
- die geringe Entscheidungsbefugnis der Präsidenten/Rektoren/Prorektoren/Dekane sowie
- die Verknüpfung von leitender und wissenschaftlicher Arbeit, bei Dominanz letzterer (auch ein Rektor wird sich immer in erster Linie als Wissenschaftler definieren).

Wer soll also die für die Anwendung der Gender Mainstreaming-Strategie erforderliche „top“-Position einnehmen, wer die Weisungen entgegennehmen? Rektor/-innen bzw. Präsident/-innen üben ihre Funktion im Prinzip als primus inter pares und in ständiger Rückkopplung zu den Gremien der akademischen Selbstverwaltung aus. Top down kann Gender Mainstreaming im Hochschulbereich nicht funktionieren, es sei denn, man nimmt Abstriche am Kollegialprinzip vor und beschneidet die auf Freiheit von Forschung und Lehre basierende Handlungsautonomie der Expert/-innen. Damit würde an den Grundfesten der Hochschule, wie wir sie kennen, ernsthaft gerüttelt.

Was ist, wenn dem Beharrungsvermögen und der generell zu beobachtenden Abwehr von Fremdeinflüssen – angesichts der Erfolgsstory eines unter wechselnden gesellschaftlichen Bedingungen an Traditionen festhaltenden Organisationstyps – *existenzsichernde Bedeutung* zukäme? Durch die Geschichte zurückverfolgt werden kann, dass Frauen vor allem

dann in ursprünglich männlich dominierte Berufe oder Branchen vorzudringen, wenn diese auf Grund verschlechterter Einkommens- und Aufstiegschancen und sinkendem Sozialprestige an Attraktivität für Männer verloren hatten. Ist der Geschlechterwechsel in Form einer „Feminisierung“ einmal vollzogen, folgen in der Regel weitere nachhaltige Statusverluste (Wetterer 1993: 54, Wetterer 1992). Zu der veränderten Außenwahrnehmung kommt eine schleichende Neugestaltung der Organisationskultur – jenes „halb öffentliche, halb private Substrat organisationaler Aktivitäten, die gelebte Kehrseite der öffentlichen Ziele, das informelle ‚zweite Leben‘ der Institution“ (Kirsch-Auwärter 1995: 73) – mit Auswirkungen auf Handlungsabläufe und Selbstregulierungsmechanismen. Soll man wirklich das Risiko eingehen, den Hochschulbereich den Gefahren gesellschaftlicher Abwertung und organisationskultureller Umbrüche auszusetzen? Und ist es für Frauen wünschenswert, sich wissenschaftlich in einem dann diskreditierten institutionellen Raum zu verwirklichen, an dessen Konstruktion und Entwicklung sie kaum Anteil nehmen konnten? Eine vorstellbare Alternative wäre die Konzentration von „women power“ auf die Etablierung eines „Paralleluniversums“. Versuche gibt es bereits, darunter in Deutschland die im Jahr 2000 im Rahmen der EXPO für 100 Tage ins Leben gerufene Internationale Frauenuniversität (ifu), die sowohl den überkommenen Wissenschaftskanon sprengen wollte als auch die bestehenden hierarchischen Strukturen wissenschaftlicher Tätigkeit (vgl. Neusel 2000). Diese Intention konnte jedoch auf Grund finanzieller wie zeitlicher Zwänge sowie fehlender Akzeptanz unkonventioneller (und damit von offizieller Anerkennung ausgeschlossener) Praktiken nur ansatzweise umgesetzt werden.

Geschlechtergerechtigkeit bedarf einer gleichberechtigten Partizipation von Männern und Frauen am gesellschaftlichen Reichtum und ihrer freien Entscheidungsbefugnis hinsichtlich der Art und Weise der Selbstverwirklichung. Auch diese Forderung ist im außerhochschulischen Bereich angesiedelt, aber sie bewegt sich nicht auf der Ebene individueller Bewältigung von Mehrfachbelastungen im partnerschaftlichen Miteinander, sondern zielt auf Definitionsmacht und Gestaltungsfreiraum. Es erscheint mir zu kurz gegriffen, lediglich auf die Schaffung von Rahmenbedingungen hinzuwirken, die es Frauen ermöglichen, sich im gegebenen Hochschulsystem ohne größeres Handicap zu bewegen. Mindestens gleiche Aufmerksamkeit sollte den Voraussetzungen gelten, die gegeben sein müssen, damit Frauen (mit oder ohne Mitwirkung von Männern) ei-

gene Vorstellungen von der Institution Hochschule erproben und verstetigen können.

Literatur

- Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaft (2002): Eurostat Jahrbuch 2002. Der statistische Wegweiser durch Europa. Daten aus den Jahren 1990-2000. Luxemburg
- Analyseinstitut for Forskning: Forskning og udviklingsarbejde i den offentlige sektor. Forskningsstatistik 2000. Århus
- Bundesministerium für Familie, Frauen und Jugend (2001): Bericht zur Berufs- und Einkommenssituation von Frauen und Männern. Kurzfassung. Bonn
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2000): Frauen in der Wissenschaft – Entwicklung und Perspektiven auf dem Weg zur Chancengleichheit. Bonn (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung Heft 87)
- Eichhorst, Werner (2002): „Benchmarking Deutschland“ – Wo stehen wir im internationalen Vergleich? In: Aus Politik und Zeitgeschichte B/46-47/2002, S. 22-31
- Einarsdóttir, Torgerdur (2002): European Graduates: cross-country diversity and gender disparity. In: European Journal of Education 4/2002, S. 333-346
- Ernst, Stefanie (1999): Von der „weiblichen Sonderart“ zum „weiblichen Führungsstil“. Kontinuität und Wandel geschlechterstereotyper Konstruktionen in hochqualifizierten Professionen. In: Neusel, Aylâ; Wetterer, Angelika (Hg.): Vielfältige Verschiedenheiten. Geschlechterverhältnisse in Studium, Hochschule und Beruf. Frankfurt/New York: Campus, S. 255- 284
- Europäische Kommission (Hg.) (2001): Wissenschaftspolitik in der Europäischen Union. Förderung herausragender wissenschaftlicher Leistungen durch Gender Mainstreaming. Bericht der ETAN-Expertinnenarbeitsgruppe „Frauen und Wissenschaft“. Brüssel
- Eurostat (2001): Frauen in der öffentlich geförderten Forschung, den außeruniversitären Forschungseinrichtungen und an Hochschulen in Europa. In: statistik kurz gefasst. Wissenschaft und Technologie. Thema 9-7/2001. Luxemburg
- Gerhards, Jürgen/Hölscher, Michael (2003): Kulturelle Unterschiede zwischen Mitglieds- und Beitrittsländern der EU. Das Beispiel Familien- und Gleichberechtigungsvorstellungen. In: Zeitschrift für Soziologie 3/2003, S. 206-225
- Gulbrandsen, Elisabeth (2002): The new politics of knowledge – Making (sustained) change happen. In: European Commission (Hg.): Gender & Research. Conference Proceedings 8./9.11.2001 in Brussels. Brüssel, S. 269-274
- Högskoleverket/National Agency for Higher Education (2001): Swedish Universities & University colleges. Short Version of Annual Report 2001. Stockholm.
- Kehm, Barbara/Pasternack, Peer (2001): Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem. Weinheim/Basel: Beltz
- Kirsch-Auwärter, Edit (1995): Kulturmuster organisationalen Handelns am Beispiel wissenschaftlicher Institutionen. In: Wetterer, Angelika (Hg.): Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen. Frankfurt/New York: Campus. S. 73- 83
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2003): Die Rolle der Universitäten im Europa des Wissens. In: Mitteilungen der Kommission KOM 58/2003

- Kreckel, Reinhard (2003): Gleichberechtigte Akademikerinnen: Gleiche Rechte, gleiche Leistungen, ungleiche Chancen – warum? In: *scientia halensis*. Wissenschaftsjournal der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, S. 25/26
- Kwiek, Marek (2003): *Academe in transition: Transformations in the Polish academic profession*. In: *Higher Education* 4/2003, S. 455-476
- Landfried, Klaus (2003): Begrüßung und Einführung in das Thema „Frauen in der Wissenschaft“. Jahresversammlung der Hochschulrektorenkonferenz 5./6.5.2003 in Dresden
- Lykke, Nina (2002): Response to the Gender Impact Assessment of „Improving human research potential and the socio-economic knowledge base“. In: European Commission (Hg.): *Gender & Research. Conference Proceedings* 8./9.11.2001 in Brussels. Brüssel, S. 144-148
- Neusel, Aylâ (Hg.) (2000): *Die eigene Hochschule. Internationale Frauenuniversität „Technik und Kultur“*. Opladen: Leske + Budrich
- Slantcheva, Snejana (2003): *The Bulgarian academic profession in transition*. In: *Higher Education* 4/2003, S. 425-454
- Statistisches Bundesamt (Hg.) (2001a): *Bevölkerung und Berufstätigkeit 2001 (Ergebnisse des Mikrozensus)*. Stuttgart: Metzler Poeschel
- Statistisches Bundesamt (Hg.) (2001b): *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit (Ergebnisse des Mikrozensus)*. Stuttgart: Metzler Poeschel
- Statistisches Bundesamt (2002a): *Personal an Hochschulen 2001*. Stuttgart: Metzler Poeschel (=Fachserie 11, Reihe 4.4)
- Statistisches Bundesamt (2002b): *Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2001/02*. Stuttgart: Metzler Poeschel (= Fachserie 11, Reihe 4.1)
- Statistisches Bundesamt (2003): *Pressemitteilung Nr. 272 vom 7.7.2003*
- Statistisk sentralbyrå/Statistics Norway (2001): *Universities and Colleges Key Figures 2000*. In: *Current Education Statistics* 3/2001
- Sveriges officiella statistik (2002): *Universitet&högskolor. Högskoleverkets årsrapport 2002*. Kalmar
- The Helsinki Group on Women and Science (2002): *National Policies on Women and Science in Europe*. Brüssel: European Commission
- Wetterer, Angelika (Hg.) (1992): *Profession und Geschlecht. Über die Marginalität von Frauen in hochqualifizierten Berufen*. Frankfurt/New York: Campus
- Wetterer, Angelika (1993): *Professionalisierung und Geschlechterhierarchie. Vom kollektiven Frauenausschluss zur Integration mit beschränkten Möglichkeiten*. Kassel: Jenior & Preßler
- Wissenschaftsrat (1998): *Empfehlungen zur Chancengleichheit von Frauen in Wissenschaft und Forschung*. Mainz (Drs. 3534/98)
- Women and science: *Review of the situation in Denmark* (Länderbericht der Helsinki-Gruppe). <http://www.cordis.lu/improving/women/reports.htm> (Zugriff am 4.8.2003)
- Women and science: *Review of the situation in Norway* (Länderbericht der Helsinki-Gruppe). <http://www.cordis.lu/improving/women/reports.htm> (Zugriff am 4.8.2003)

Geschlechterpolitik im schwedischen Hochschulwesen

Annika Åkerblom
Stockholm

Schwedische Gleichstellungspolitik gilt in internationaler Perspektive in vielerlei Hinsicht als vorbildlich. Die politische Mobilisierung der Frauenbewegung Ende der 60er Jahre hat zu einer rasch wachsenden Repräsentation von Frauen in den politischen Institutionen

geführt. Dies war eine wichtige Voraussetzung, um gleichstellungspolitische Reformen – wie den Ausbau der Kindertagesstätten, die Einführung der Individualbesteuerung, der Elternversicherung und des Gleichstellungsgesetzes – durchzusetzen. Zweifellos hat jedoch der damals akute Arbeitskräftemangel zu diesen auf die Inklusion der Frauen in den Erwerbsmarkt gerichteten Reformen beigetragen. Das Leitbild der Zweiverdiener-Familie ist inzwischen so tief verankert, dass auch die ökonomische Krise in den 90er Jahren keine Infragestellung der nahezu geschlechterparitätischen Erwerbstätigkeit – die Erwerbsquote der Frauen beträgt derzeit ca. 80 Prozent – beinhaltete.

Trotz dieser hohen Erwerbsbeteiligung von Frauen weist Schweden einen der am meisten geschlechtersegregierten Arbeitsmärkte innerhalb der OECD-Länder auf. Frauen und Männer arbeiten nicht nur in verschiedenen Berufen und Branchen, auch der Anteil von Frauen in Führungspositionen ist immer noch relativ gering. Kennzeichnend dafür ist nicht zuletzt der niedrige Frauenanteil an Professuren, der Anfang der 90er Jahre bei ca. sieben Prozent lag.

Politisch begegnete man dieser Problematik auf doppelte Weise. So wurden das Gleichstellungsgesetz verschärft und ein Gleichstellungsplan für alle Betriebe mit mehr als zehn Beschäftigten obligatorisch gemacht. Darüber hinaus wurden Frauenfördermaßnahmen im Bildungs- und Hoch-

schulbereich verstärkt. Besonders spektakulär waren hier die sogenannten Tham-Reformen.¹

Die schwedischen Hochschulen sind in den letzten Jahren umfassenden Umstrukturierungen ausgesetzt gewesen. Nach der ersten Ausbauphase in den 70er Jahren wurde in den 90er Jahren eine zweite Phase der Expansion, die ebenfalls Neugründungen von Hochschulen beinhaltete, eingeleitet. Damit verfolgt die sozialdemokratische Regierung das Ziel, 50 Prozent eines Jahrgangs eine Hochschulausbildung zu ermöglichen. Diese Erweiterung des Zugangs zur Hochschulbildung wurde mit den Erfordernissen der Wissensgesellschaft begründet, z.T. war sie jedoch auch schlicht eine Reaktion auf die schlechte Wirtschaftskonjunktur. Für die Hochschulen birgt dieser Ausbau große Herausforderungen. Der verstärkte Zutritt bildungsferner Gruppen konfrontiert sie mit Anforderungen, für die sie vielfach nicht ausgestattet sind. Gleichzeitig wurden im Rahmen des Hochschulgesetzes weitreichende Vorschriften über die Chancengleichheit aller StudentInnen unabhängig von Geschlecht, sexueller Neigung, Herkunft, ethnischer Zugehörigkeit sowie physischer oder psychischer Behinderung statuiert.

Charakteristisch für die schwedische Gleichstellungspolitik ist, dass sie nicht primär als Rechts- und Antidiskriminierungspolitik ausgestaltet ist. Das Gleichstellungsgesetz spielt in der Praxis der Hochschulen kaum eine Rolle, da direkte Diskriminierung im Rahmen von Einstellungsverfahren letztlich so gut wie nicht justizabel ist. Gleichstellungspolitik wird vorrangig mit Hilfe „weicher“ Regelungen im Sinne einer angebotsorientierten Strategie betrieben. Diese ist eingebettet in einen utilitaristischen Diskurs, der die Gleichstellung von Männern und Frauen als gesamtgesellschaftlichen Kompetenzzuwachs sowie als Optimierung gesellschaftlicher Ressourcennutzung präsentiert.

Dieser Artikel untersucht die Politik der höheren Bildung in Schweden aus der Geschlechterperspektive. Als Fallstudie werden hier die Erfahrungen an der Stockholmer Universität herangezogen; dabei konzentriere ich mich insbesondere auf die Situation von Doktorandinnen.

¹ Benannt nach dem damaligen Bildungsminister Carl Tham.

1. Die Entwicklung des Hochschulwesens in der Nachkriegszeit

Das schwedische Bildungswesen ist in der Nachkriegszeit stark modernisiert worden. Dazu zählte die Ersetzung der dreigliedrigen durch eine allgemeine Schule mit sowohl hochschulvorbereitenden wie berufsbildenden Klassen, aber auch eine weitgehende Transformation der höheren Ausbildung. So haben die Hochschulen² in den 60er und 70er Jahren die erste Expansionsphase durchlaufen. Dies geschah einerseits durch die verstärkte Öffnung der höheren Bildungswege für die unteren Schichten, die durch staatliche Studienunterstützung gefördert wurde. Andererseits hob man, ähnlich wie in der Schulreform, die Trennung zwischen berufsbezogener und akademischer Bildung durch die Einbeziehung von berufsnahen Ausbildungsgängen in die Hochschulen zunehmend auf.

Diese Expansion erwies sich jedoch als nicht unproblematisch, da mit ihr auch eine hohe Zahl an Studienabbrechern einherging. Eine Lösung dieses Problems wurde mit der großen Hochschulreform im Jahr 1977 in Angriff genommen. Damit integrierte man einen Großteil der postgymnasialen Ausbildung in die Universitäten. Die Lehre wurde stärker verschult, die Studiengänge standardisiert. Zugleich wurde eine deutliche Unterscheidung zwischen dem eigentlichen Studium, der sogenannten „Grundausbildung“, für die von nun an Studienbeschränkungen galten, und der „Forschungsausbildung“ von Doktoranden vorgenommen.³ Letztere wurde ihrerseits explizit als Ausbildung nach angelsächsischem Muster institutionalisiert. Mit diesem stärker gesteuerten Ausbau der Hochschulen, der von Neugründungen begleitet war, ging auch eine Demokratisierung der institutionellen Struktur einher, die eine Beteiligung von Lektoren und Studenten an der Universitätsverwaltung beinhaltete. Besonders innovativ war jedoch das Finanzierungssystem. Es wurde bereits in den 70er Jahren auf eine sogenannte ergebnisorientierte Finanzierung

² Die Bezeichnung Hochschule wird hier als Sammelbegriff für postgymnasiale höhere Bildungsinstitute verwandt. In Schweden wird zwar nicht zwischen Universitäten und Fachhochschulen, aber zwischen Universitäten und Hochschulen im Sinne von "Colleges" unterschieden. Letztere haben keine Promotionsrechte und fungieren in erster Linie als Lehr- und nicht Forschungsanstalten, auch wenn durchaus mit Hilfe eingeworbener Drittmittel dort Forschung betrieben wird.

³ Eine Unterteilung von Grund- und Hauptstudium wird nicht vorgenommen, vielmehr wird nach unterschiedlichen Niveaus, nämlich A, B, C, D, unterschieden.

umgestellt, das heißt, die Hochschulen bekamen die Mittel entsprechend ihren Absolventenzahlen zugewiesen. Zur Kontrolle der Ausbildungsqualität wurde eine neue Behörde eingerichtet, die heute Hochschulamt (Högskoleverket) heißt (Statens Offentliga Utredningar 2001).

Mit der Reform des Hochschulgesetzes von 1993 wurde schließlich eine weitgehende Dezentralisierung durchgesetzt. Hiernach obliegt die Berufung von ProfessorInnen sowie die Institutionalisierung neuer Disziplinen und Ausbildungsprogramme allein den Hochschulen. Zugleich wurden umfassende Entscheidungskompetenzen an die InstitutsdirektorInnen delegiert, was eine gewisse Entdemokratisierung zur Folge hatte (Statens Offentliga Utredningar 1996).

Mit der Reform wurde die Durchführung der Frauenförderung und Gleichstellungsarbeit ebenfalls der Autonomie der Hochschulen überantwortet. Das bedeutet, dass sich entsprechende Regelungen im Hochschulgesetz auf eine Generalklausel beschränken. Danach sei Gleichstellung innerhalb des Hochschulwesens immer zu beachten und zu fördern, heißt es im Hochschulgesetz von 1993. Zugleich wurde auch die Erhebung geschlechtersensitiver Hochschulstatistiken obligatorisch gemacht (Utbildningsdepartementet, Departementsserien 1997). Die meisten Hochschulen verfügen inzwischen über Gleichstellungsbeauftragte, die jedoch vielfach über Teilzeitregelungen abgeordnet sind. Die erste Position einer/es Gleichstellungsbeauftragte/n wurde im Jahr 1979 an der Universität Lund eingerichtet. Die Aufgabenstellung war in erster Linie darauf gerichtet, Geschlechterfragen im Rahmen der Einstellungspraxis sowie der Lehrinhalte geltend zu machen. Die Tätigkeit der Gleichstellungsbeauftragten war zunächst nur von Empfehlungen der Regierung und des Parlaments begleitet. Erst mit der Hochschulreform von 1993 wurde sie auf eine gesetzliche Grundlage gestellt. Allerdings ist ihre Etablierung nicht zwingend vorgeschrieben.

Seit Ende der 80er Jahre setzten sich StudentInnen verstärkt für eine Verbesserung der Lehre ein. Sie forderten sowohl eine Ausweitung der Lehr- und Betreuungszeiten zugunsten der Studierenden als auch einen höheren Stellenwert der Didaktik in der Hochschulbildung. Im Jahr 1989 wurde von der Regierung schließlich eine Kommission eingesetzt, um entsprechende Vorschläge zu erarbeiten. Es sind insbesondere zwei Maßnahmen hervorzuheben, die die Kommission initiiert hat. Die pädagogische Qualifikation wurde bei der Einstellung von HochschullehrerInnen fortan – zumindest formell – zum gleichwertigen Kriterium neben den

Forschungsleistungen erhoben. Darüber hinaus stellte die Regierung insgesamt ca. 400 Mio. Kronen zur Verfügung, um didaktische Pilotprojekte sowie die Fortbildung von nicht promovierten DozentInnen (adjunkter) zu fördern.⁴ Da die Mehrheit von ihnen weiblich war, gelang es damit auch, die Position von Frauen an den Hochschulen zu stärken. Die Verknüpfung zwischen Frauenförderung und einer stärkeren Gewichtung der didaktischen Qualifikationen zählte im Übrigen zu den Forderungen der StudentInnen. Sie sahen dies als wichtige Voraussetzung, um zu mehr Chancengleichheit für Männer und Frauen an den Hochschulen zu gelangen (Statens Offentliga Utredningar 2001).

Diese Verschränkung muss im Kontext des für Schweden typischen utilitaristischen Gleichstellungsdiskurses verortet werden. Gleichstellung wird dabei in erster Linie nicht als eine Frage der Gerechtigkeit zwischen den Geschlechtern verstanden, sondern als ein Anliegen, das dem gesamtwirtschaftlichen Nutzen dient und als Qualitätsgewinn des jeweiligen Tätigkeitsfeldes. Das Neue an der jüngeren Gleichstellungsdebatte sei, so heißt es in einem Bericht des Bildungsministeriums, dass sie Gleichstellung als „Qualitätsfaktor“ einführe (Utbildningsdepartementet, Departementsserien 1997).

Ein Zusammenhang zwischen Gleichstellungsfortschritt und Qualitätszuwachs wird insbesondere dem didaktischen Bereich zugeschrieben. Der Didaktik kommt seither ein wichtiger Stellenwert in der schwedischen Hochschulpolitik zu. So wurde in einer im Juli 2003 in Kraft getretenen Novellierung der Hochschulverordnung Didaktik zum Bestandteil der Forschungsausbildung gemacht. Ohne entsprechende Qualifikationen dürfen DoktorandInnen nicht mehr lehren. Darüber hinaus wurde die Festanstellung neuer HochschullehrerInnen an die Bedingung einer absolvierten didaktischen Schulung geknüpft. Diese kann in den ersten zwei Jahren nach der Einstellung nachgeholt werden. Falls dies nicht erfolgt, wird der Arbeitsvertrag wieder aufgelöst (Utbildningsväsendets författningsböcker 2002/03: Högskoleförfordningarna Kap. 4).

⁴ Neben Professoren und Lektoren gibt es innerhalb des akademischen Personals auch die Gruppe der nichtpromovierten DozentInnen, die sog. „adjunkter“.

2. Die Präsenz von Frauen

Zwar wurde in Schweden mit der russischen Mathematikerin Sonja Kowalewsky die erste Professorin bereits im Jahr 1884 berufen (Björk 2001). Der Weg zu einer selbstverständlichen Präsenz von Frauen, als Studentinnen und Hochschullehrerinnen, im akademischen Leben, war jedoch lang. Die Professorenschaft ist auch heute im bewunderten schwedischen Modell eine männliche Bastion. So hatten im Jahr 2001 Frauen nur 14 Prozent aller Professuren inne. Der Anteil variiert erheblich zwischen einzelnen Fächern und Disziplinen; er ist am niedrigsten in technischen Bereichen und am höchsten in den Geistes- und Kulturwissenschaften. Dass Frauen innerhalb des Lehrkörpers dennoch im Durchschnitt recht ansehnlich vertreten sind, verdankt sich der Tatsache, dass unbefristete Stellen im akademischen Mittelbau, die sogenannten Lektorate, zum integrierten Bestandteil des schwedischen Hochschulpersonals gehören. Hier beträgt der Frauenanteil zwischen 30 und 40 Prozent. Die Zahl der Frauen, die ein Dokorexamen ablegen, ist den letzten Jahren stetig gestiegen. Im Jahr 2001 waren es 41 Prozent, der Anteil der in die Forschungsausbildung Aufgenommenen lag bei 45 Prozent.

Inzwischen stellen Frauen die Mehrheit der Studierenden. Unter den StudienanfängerInnen des Jahres 2000/2001 waren sie mit 59 Prozent vertreten. Diese Ziffern dokumentieren nicht nur die große Studierwilligkeit der Frauen, sondern auch eine geschlechtsspezifische Schieflage in der Kategorisierung von Ausbildungsgängen. Ein nicht unbedeutender Teil traditionell männlicher Berufe, wie Handwerker und qualifizierte Industriearbeiter, werden nämlich nicht als Hochschulausbildung klassifiziert, im Gegensatz zu typischerweise weiblich dominierten Sparten, wie Sozial- und Pflegeberufe. Der Anteil von Frauen ist deshalb am höchsten in den relativ kurzen berufsbezogenen Ausbildungsgängen. In den längeren, typisch akademischen Studiengängen ist die Geschlechterverteilung dagegen fast gleich. Allerdings zeigt sich hier eine geschlechtsgebundene Fächerwahl. Frauen dominieren Jura und Medizin mit ca. 60 Prozent, Männer die technischen Disziplinen mit rund 70 Prozent.

Die Traditionalität der Studienfachwahl kommt besonders innerhalb der Pflege- und Erziehungsberufe, speziell im Vorschul- und Grundschulbereich, zum Ausdruck. Männer zeigen kaum Bereitschaft, in diese Frauendomänen einzusteigen, dagegen deutet sich im Technikbereich durchaus ein Wandel an: Frauen interessieren sich zunehmend dafür. Das

dieser Fächerwahl zugrundeliegende Problem besteht nicht einfach in divergierenden inhaltlichen Interessen der Geschlechter, sondern in den unterschiedlichen Karrieremöglichkeiten und Entlohnungsstrukturen der jeweiligen Branchen (Sveriges Officiella Statistik 2002).

Auch mit Hochschulabschluss zählen die Erziehungs- und Pflegeberufe eher zu den Niedriglohnsparthen. Eine Veränderung in der geschlechtstypischen Studienwahl vollzieht sich deshalb nur langsam und einseitig, nämlich über das veränderte Verhalten der Frauen, die sich dabei bestenfalls auf politisch induzierte Reformen stützen können.

3. Gleichstellungspolitik an Hochschulen

Wie in den meisten Ländern gab es auch in Schweden einen engen Zusammenhang zwischen der Entstehung der Frauen- und Geschlechterforschung und dem Engagement gegen die Diskriminierung von Frauen an Hochschulen in den 70er Jahren. Die Aktivitäten von Wissenschaftlerinnen führten zur Gründung sogenannter „Foren für Wissenschaftlerinnen und Frauenforschung“ an Universitäten. Ihre Tätigkeit bildete den Ausgangspunkt für die später landesweit institutionalisierte Gleichstellungspolitik.⁵

Seit 1993 schreibt, wie bereits erwähnt, das schwedische Hochschulgesetz vor, dass Gleichstellung von Frauen und Männern innerhalb der gesamten Tätigkeit der Hochschulen zu beachten und zu fördern sei. Obwohl diese Gesetzesänderung zweifellos ein Erfolg der engagierten Wissenschaftlerinnen und Politikerinnen war, kann sie auch schlicht als Ausdruck der schwedischen „political correctness“ gewertet werden. Gleichstellung wird inzwischen zumindest verbal von allen politischen Parteien befürwortet. Ministerpräsident Göran Persson bezeichnet sich gar selbst als Feministen. Wie sich die Situation faktisch darstellt, d.h., wie das Gesetz implementiert wird und welche Instrumente für eine wirksame Politik zur Verfügung stehen, soll hier skizziert werden.

Im Zusammenhang mit der Novellierung des Hochschulgesetzes wurde eine Arbeitsgruppe eingerichtet, die Vorschläge für einen verstärkten Einsatz zugunsten von Gleichstellung in den Hochschulen vorlegen soll-

⁵ Im Schwedischen heißt der hier gängige Begriff "Gleichstellungsarbeit" – ich benutze im Folgenden die in Deutschland gebräuchlichen Termini Gleichstellungspolitik oder Frauenförderung.

te. Sie setzte sich aus VertreterInnen des Bildungsministeriums und der Hochschulen zusammen. Diese sogenannte JÄST-Gruppe – wörtlich übersetzt: Arbeitsgruppe für Gleichstellung in der höheren Bildung und Forschung – erarbeitete ein Konzept, das später "gender-mainstreaming" genannt wurde. Die von der JÄST-Gruppe benutzte Redeweise lautete "auf dem Hauptgleis arbeiten". In den Grundzügen bedeutete dies, dass Gleichstellung nicht als Nischenaktivität, sondern als Prinzip institutionalisiert werden sollte, das die gesamten Bereiche der Hochschulen durchzieht. Um das zu ermöglichen, sei es notwendig, dass Frauenförderung und Gleichstellungsbestrebungen durch die Hochschulleitung legitimiert und aktiv unterstützt werden. Letztlich sei, so JÄST, Gleichstellung ein Prozess, der alle Beschäftigten eines Arbeitsbereiches einbeziehen müsse. Es bedürfe jedoch auch des Einsatzes von GleichstellungsspezialistInnen, die diesen Prozess vorantreiben.

Unter der Federführung des damaligen Bildungs- und Forschungsministers Carl Tham legte die Regierung im Jahr 1995 ein Programm zur Förderung der Gleichstellung in Wissenschaft und Forschung vor, das vom Parlament verabschiedet wurde. Die bereitgestellten Finanzmittel dienten dazu, Stellen für das in der Wissenschaft unterrepräsentierte Geschlecht – und damit für Frauen – zu schaffen. Darüber hinaus wurden Geschlechterforschungsprofessuren in solchen Bereichen eingerichtet, in denen, wie es hieß, die Geschlechterperspektive innovative Forschungsfragen zu eröffnen verspreche (Riksdagstrycket 1994/95).

Ein weiteres wichtiges Element war die Vorgabe der Regierung, dass in allen Hochschulgremien (einschließlich der Stellenbesetzungskommissionen) beide Geschlechter vertreten sein müssten. Es wurden allerdings keine präzisen Vorschriften, z.B. Quoten, gemacht. Das Programm wurde diskursiv als eine Frage der Gerechtigkeit und Geschlechterdemokratie gerahmt. Hervorgehoben wurde auch, dass die besonderen Kompetenzen von Frauen eine gesellschaftliche Ressourcen darstellen, die nicht ungenutzt bleiben dürften. In der öffentlichen Diskussion ist gerade dieses Argument kritisiert worden. Die Rede von den besonderen Kompetenzen der Frauen könne nämlich auch dazu beitragen, so der Einwand, Unterschiede zwischen den Geschlechtern zu reproduzieren. Von Frauen würde ein „anderes“ Denken erwartet, was stereotype Vorstellungen eher befestigen als in Frage stellen könnte.

Eine Priorität bei der Mittelverteilung des Programms genossen die technischen und naturwissenschaftlichen Disziplinen. Wie bereits er-

wähnt, wurden insbesondere die Geschlechterforschungsprofessuren – auch Tham-Professuren genannt – die u.a. spezielle Professuren für Frauen schufen, aber auch generell den Zugang zu Professuren erleichterten, die nunmehr nicht nur qua Berufung auf eine ausgewiesene Professorenstelle, sondern auch durch Beförderung eines/er Lektors/in⁶ erlangt werden, kontrovers diskutiert. Innerhalb der Wissenschaftlergemeinschaft wurden diese Reformen widerstrebend und mit großer Skepsis aufgenommen –insbesondere in den von Männern dominierten Disziplinen. Insgesamt wurden landesweit 18 solcher Stellen eingerichtet, darüber hinaus einige wenige Stellen in Fächern, in denen bis dahin überhaupt keine Professorinnen vorhanden waren (Riksdagstrycket 1996/97).

Letztlich war dies also eher ein bescheidenes Programm. Die Besetzung der Stellen erwies sich als ein ausgesprochen konfliktträchtiges Verfahren, in dem zahlreiche Gruppen um Einfluss rangen. Langfristige Wirkungen erhofft man sich vor allem durch die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, die auf längere Sicht den Anteil von Frauen in der Professorenschaft erhöhen sollen. Bislang ist es noch zu früh, um den Erfolg oder Misserfolg dieser Policy beurteilen zu können (Jordansson 1999).

Mittelfristig dürfte sich der Anteil von Professorinnen jedoch zumindest durch die gleichzeitig eingeführte Neuregelung erhöhen, wonach Professuren nunmehr nicht nur qua Berufung auf eine ausgewiesene Professorenstelle, sondern auch durch Beförderung eines/er Lektors/in erlangt werden können.⁷ Aber auch diese Reform ist durchaus zwiespältig. Diese Professuren gelten als „zweitklassig“ und sind es insofern auch, als die Beförderung nicht damit einhergeht, die mit dem Lektorat verbundene Lehrverpflichtung zugunsten von Forschung zu reduzieren. Es steht zu befürchten, dass diese lehrintensiven Professuren, die Forschung erst durch Einwerbung von Drittmitteln ermöglichen, eine Frauendomäne werden.

⁶ In den schwedischen Hochschulen gibt es neben Professoren, ähnlich wie in Grossbritannien, seit den 50er Jahren auch Lektoren, die unbefristet angestellt sind. Sie haben den Grossteil der Lehre zu tragen und können nur dann forschen, wenn es ihnen gelingt, externe Forschungsgelder einzuwerben.

⁷ Die Beförderung erfolgt nach einem Begutachtungsprozess durch externe WissenschaftlerInnen.

4. Chancengleichheit an der Stockholmer Universität

Das Gremium, das die Gleichstellungspolitik an der Stockholmer Universität implementiert, ist der Gleichstellungsausschuss. Der Gleichstellungsausschuss ist ein korporatives Organ, in dem die Vertreter aller Personalgruppen, einschließlich StudentInnen und Vertrauensleute der Gewerkschaften repräsentiert sind. Zu den Aufgaben des Ausschusses zählt die regelmäßige Erhebung der Gleichstellungssituation sowie die Festlegung von konkreten Maßnahmen und entsprechenden Tätigkeitsschwerpunkten. Gleichstellungspläne der Universität umfassen die gesamte Personalstruktur, d.h. sowohl die Hochschulleitung, die HochschullehrerInnen und WissenschaftlerInnen, die DoktorandInnen, die StudentInnen als auch das Verwaltungs- und sonstige Personal. Die Pläne beziehen sich sowohl auf die Stellen- und Lohnstruktur als auch auf die Arbeitsbedingungen, worunter sexuelle Belästigung, aber auch die Beschaffung geschlechtsbezogener Forschungsliteratur verstanden werden. Jede Arbeitseinheit mit mehr als zehn Angestellten muss einen eigenen Gleichstellungsplan vorlegen. Der neuesten Untersuchung des Ausschusses zufolge, verfügen 80 Prozent der Abteilungen über einen solchen Plan (Stockholms Universität 2003a; Stockholms Universität 2003b).

Die derzeit prioritären Maßnahmen richten sich gegen sexuelle Belästigung. Dies ist nicht zuletzt auf das Engagement der StudentInnen zurückzuführen. Es gilt, eine Revision der bestehenden Richtlinien und Routinen zu dieser Problematik vorzunehmen. Es hat sich gezeigt, dass DoktorandInnen den unterschiedlichen Formen der sexuellen Belästigung und Kränkung in besonderem Maße ausgesetzt sind. Dies resultiert nicht zuletzt aus ihrer prekären Zwischenstellung als StudentInnen und Angestellte sowie aus der Abhängigkeitsbeziehung zu den BetreuerInnen.

Die Bedingungen für DoktorandInnen haben sich in den letzten Jahren stark verändert. Im Jahr 1998 wurde gesetzlich bestimmt, dass die Doktorandenausbildung in einem Zeitraum von vier Jahren abgeschlossen werden muss. Diese Frist verlängert sich bei Erkrankung oder Elternurlaub. Die Zulassung zur Forschungsausbildung ist nur möglich, wenn eine Finanzierung durch institutionelle Mittel für den gesamten Zeitraum gesichert ist. Damit soll verhindert werden, dass die Doktorarbeit einen von der Politik als „zu lang“ beurteilten Zeitraum in Anspruch nimmt. Tatsächlich war es in Schweden lange Zeit üblich, dass WissenschaftlerInnen bereits langjährige Lehr- und Forschungserfahrung vorweisen

konnten, bevor sie ihr Dokorexamen ablegten. Diese Praxis wurde als ineffektiv angesehen, da sie nicht immer mit dem angestrebten Abschluss endete. Die neue Regelung soll das Verfassen der Doktorarbeit standardisieren und für bessere AbsolventInnenzahlen sorgen.

Inzwischen wird deutlich, dass die Vierjahresfrist bei den DoktorandInnen vielfach zu starkem Stress und großen psycho-sozialen Belastungen führt. So weisen insbesondere DoktorandInnen in den Geistes- und Sozialwissenschaften überdurchschnittlich hohe Krankschreibungszahlen auf (Bäckman 2002).

Allerdings lässt sich das mit der Reform allein nicht erklären. Meines Erachtens zeigt sich in der Geschlechtsspezifität der Krankschreibungen das Erbe des Wissenschaftsbetriebes als Männlichkeitskultur mit jahrhundertelanger Tradition. Trotz der enormen Veränderungen in den letzten Dekaden, sind Frauen in der wissenschaftlichen Welt auch in Schweden immer noch eine Anomalie (vgl. hierzu Norlander 1994; Aas/Guldbrandsen 1996; Kalman 1996; Aas 1997; Mark 1997; Ronne 1997; Norlander 1997).

Dies wirkt sich in informellen Umgangsweisen und Verkehrsformen aus, die schwer einer Verrechtlichung zugänglich sind. Das bedeutet nicht, dass Frauen nicht erfolgreich wissenschaftlich arbeiten können. Es bedarf jedoch eines bewussteren Umgangs mit dieser Problematik, und zwar sowohl auf der individuellen wie institutionellen Ebene. Die Neuregelung der Forschungsausbildung hat diese immer schon bestehende Problematik der männlichen Wissenschaftskultur in gewisser Weise sichtbar gemacht. Vorher war es möglich, die daraus resultierenden Konflikte und Schwierigkeiten durch „Auszeiten“ zu kaschieren. Diese „Lösung“ ist durch die strikte Befristung nicht mehr möglich. Die erhöhte Krankschreibungsrate muss meines Erachtens vor diesem Hintergrund der individuellen Bewältigung einer strukturellen Problematik gesehen werden.

An der Stockholmer Universität gibt es inzwischen verstärkte Bemühungen, DoktorandInnen zu unterstützen. Die Aktivitäten zielen darauf, dass individuell bestimmte Techniken erlernt werden können, die helfen, den Wissenschaftsalltag zu bewältigen und durch organisierte Maßnahmen zu erleichtern. Einige Fakultäten haben sich dafür eingesetzt, Netzwerke unter DoktorandInnen aufzubauen. Bislang haben zwei solcher Treffen stattgefunden. Dabei wurde u.a. durch einen Vortrag über die Biographien früherer Wissenschaftlerinnengenerationen eine Diskussion

über die Lage der heutigen Doktorandinnen angestoßen. Parallel wurde ein Mentorinnennetzwerk ins Leben gerufen. Während diese neuen Aktivitäten bei den Doktorandinnen auf lebhaftes Interesse stoßen und auch bei der Universitätsleitung Unterstützung finden, zeigen sich die Institutvertreter eher skeptisch.

5. Fazit

Ich habe hier einen kurzen Überblick über die schwedische Gleichstellungspolitik im Hochschulbereich gegeben. Etwas zugespitzt könnte man die heutige Situation charakterisieren als einen Kampf zwischen den demokratisch gewählten Institutionen (wie Regierung und Parlament) und der Wissenschaftlergemeinschaft, die die politisch auf den Weg gebrachten Reformen eher unwillig, bis hin zur Obstruktion, begegnet. Auch in Schweden, diesem Musterland der Geschlechtergleichstellung, sind Veränderungsprozesse innerhalb des Wissenschaftsbetriebes ausgesprochen langsam – aber sie finden statt.

Literatur

- Aas, Gro Hanne/Guldbransen, Elisabeth (1996): Har vi tur kan det bli värre. Feministiskt kulturarbete på akademien. In: Häften för kritiska studier 1/1996, S. 47-55
- Aas, Gro Hanne (1997): Akademisk mikropolitik. Kön och konkurrens på universitet. In: Häften för kritiska studier 4/1997, S. 5-12
- Björk, Jan-Erik (2001): Sonja Kovalevsky, Matematiska institutionen, Stockholms Universitet. Stockholm
- Bäckman, Olof (2002): Sjukfrånvaron vid Stockholms Universitet 1997-2001 – en kartläggning: Institutet för social forskning, SOFI: Stockholm
- Jordansson, Birgitta (1999): Jämställdhetspolitikens villkor. Politiska intentioner möten med den akademiska världen: exemplet Thamprofessurerna. In: Nationella genussekretariatet för genusforskning rapport 1/1999
- Kalman, Hildur (1996): Tvärvetenskap. Möjlighet och begränsning för feministisk forskning. In: Häften för kritiska studier 3/1996, S. 25-32
- Mark, Eva (1997): Vad är sexuella trakasserier?. In: Häften för kritiska studier 4/1997
- Norlander, Kerstin (1994): Vad gör strukturerna med oss? Debatt om akademisk feminism. In: Häften för kritiska studier 4/1994
- Norlander, Kerstin (1997): Kvinnoforskning och statsfeminism – en ohelig allians? In: Häften för kritiska studier 4/1997, S. 35-41
- Riksdagstrycket (1994/95) (Hg.): Jämställdhet mellan kvinnor och män inom utbildningsområdet. Proposition till Riksdagen. Nr. 164. Stockholm

- Riksdagstrycket (1996/97) (Hg.): Regeringens skrivelse. Nr. 41. Stockholm
- Ronne, Marta (1997): Teoretisk eller politisk? En genusforskars feministiska identitet. In: Häften för kritiska studier 4/1997, S. 26-32
- Statens Offentliga Utredningar (1996) (Hg.): Reform och förändring: organisation och verksamhet vid universitet och högskolor efter 1993 års universitets- och högskolereform. Nr. 21. Stockholm: Fritzes
- Statens Offentliga Utredningar (2001) (Hg.): Nya villkor för lärandet i den nya högra utbildningen. Nr. 13. Stockholm: Fritzes
- Stockholms Universitet (2003a) (Hg.): Sammanfattning av enkät om jämställdhetstillståndet på SU 2002, Jämställdhetskommittén och Kvalitetsrådet. Stockholm
- Stockholms Universitet (2003b) (Hg.): Stockholms Universitets Jämställdhetsplan för 2003. Jämställdhetskommittén. Stockholm
- Sveriges Officiella Statistik (2002) (Hg.): Universitet och högskolor, Högskoleverkets årsrapport 2002. Stockholm
- Utbildningsdepartementet, Departementsserien (1997) (Hg.): Jämställdhet för kunskap, insikt och kvalitet. Slutrapport från JÄST-gruppen. Stockholm: Fritzes (=Ds 56/1997)
- Utbildningsväsendets författningsböcker (2002/03) (Hg.): Universitet och högskolor. Stockholm: Nordstedt Juridik AB

Hochschulexpansion in komparativer Perspektive

Manfred Stock
Wittenberg

Nach dem zweiten Weltkrieg ist es *weltweit* zu einer enormen Bildungsexpansion gekommen. Sie betrifft nicht nur die Grund- und die Sekundarschulbildung, sondern auch die Hochschulbildung. Das zeigt die internationale Bildungsstatistik. Im Folgenden möchte

ich der Frage nach dem Charakter und den Voraussetzungen der weltweiten Hochschulexpansion nachgehen. Dies soll anhand eines Vergleiches der Hochschulentwicklung in den westlichen Demokratien und in den Staaten des ehemaligen Ostblocks geschehen.

Hochschulexpansion aus Sicht der Bildungsökonomie

Gewöhnlich wird die Expansion der Hochschulen mit der wirtschaftlich-technischen Entwicklung erklärt. Zwei bildungsökonomische Ansätze sind besonders verbreitet. Zum einen treffen wir auf den Arbeitskräftebedarfsansatz, der die wissenschaftliche und politische Diskussion in Deutschland beherrscht. Der Arbeitskräftebedarfsansatz geht davon aus, dass sich die Expansion der Hochschulen am sogenannten Qualifikationsbedarf der Wirtschaft orientiere. Die Hochschulen expandierten also, weil die Wirtschaft in zunehmender Zahl Hochschulabsolventen benötigte. Der andere Ansatz ist die Humankapitaltheorie. Die Humankapitaltheorie schließt an neoklassische Wachstumstheorien an. Danach münzen sich

individuelle und öffentliche Investitionen in höhere Bildung zu wirtschaftlichem Wachstum um. Die Hochschulen expandieren demnach vor allem deswegen, weil die Individuen in höhere Bildung investieren. Und das tun sie, weil sie mit einer wirtschaftlichen Verwertung ihrer Bildungsinvestition rechnen. Auch soziologische Modernisierungstheorien unterstellen einen engen Zusammenhang zwischen Wirtschaftswachstum und Bildungsexpansion, der universellen Charakter habe.

Empirisch sind Zusammenhänge zwischen der Entwicklung von Wirtschaft und Bildung in einer Vielzahl von Studien untersucht worden. Aufs Ganze gesehen, ergeben sie aber kein konsistentes Bild. Zumeist stehen in den einzelnen Nationalstaaten Perioden, in denen bildungsökonomische Zusammenhänge nachzuweisen sind, neben solchen, in denen die Schulen und Hochschulen unabhängig von der wirtschaftlichen Entwicklung expandieren. Ein universeller Zusammenhang zwischen Bildungs- und Wirtschaftsentwicklung ist also nicht nachweisbar. So lautet das Resultat einer umfassenden Auswertung empirischer Untersuchungen, die Rubinson/Browne (1995) vorgelegt haben.

Neoinstitutionalistische Erklärungen

Über diesen Befund hinaus gehen die international vergleichenden Studien, die John W. Meyer, Francisco Ramirez und ihre Mitarbeiter unternehmen haben (Meyer/Ramirez/Rubinson/Boli-Bennet 1977, Meyer/Ramirez 1980, Ramirez/Boli 1987, Ramirez/Riddle 1991). Sie stützen sich auf Zeitreihenanalysen einer Vielzahl von Ländern und interpretieren ihre Befunde in Begriffen des soziologischen Neoinstitutionalismus. Die Autoren weisen zunächst ebenfalls nach, dass die weltweite Hochschulexpansion noch dem zweiten Weltkrieg unabhängig von der wirtschaftlichen Entwicklung ist. Entscheidend ist aber ihre These, dass die Bildungsentwicklung überhaupt unabhängig ist von jeglichen Strukturmerkmalen der einzelnen Nationalstaaten. Sie ziehen daraus den Schluss, dass die Bildungsexpansion in den einzelnen Ländern nicht nationalen Ursprungs ist, sondern einen weltgesellschaftlichen Gesamtzusammenhang zum Ausdruck bringt. Die Expansion folge normativen und kognitiven Modellen, die weltweit Autorität und Wirksamkeit erlangten. „Nations states seek to adhere to global doctrines of progress and justice by enacting policies that symbolically affirm their legitimacy within a broader world milieu“, so Ramirez/Riddle (1991) in einer internationalen Unter-

suchung zur Hochschulexpansion. Die „doctrines of progress and justice“ repräsentieren demnach einen „cultural account“, einen handlungs- und entscheidungswirksamen kulturellen Mythos, den die Autoren als Ausdruck des okzidentalen Rationalismus darstellen (Meyer/Boli/Thomas 1994). Bildung wird demnach als Mittel angesehen, um die nationale Wohlfahrt wie auch die individuelle Entwicklung zu befördern. Diese normative Vorstellung, so die These, diffundiere weltweit. Und in Verbindung damit expandiere auch die höhere Bildung (Meyer 1992). Zu den Vermittlungsmechanismen dieses Diffusionsprozesses gehören supranationale Einrichtungen, wie die internationalen Verbände und Organisationen, die professionelle Modelle formaler Bildung vertreten, die UNESCO und andere Einrichtungen der UNO, die OECD, die Weltbank usw. Den normativen Konzepten, die diese Kräfte repräsentieren, könne sich die Bildungsentwicklung heute nirgends mehr auf Dauer entziehen.

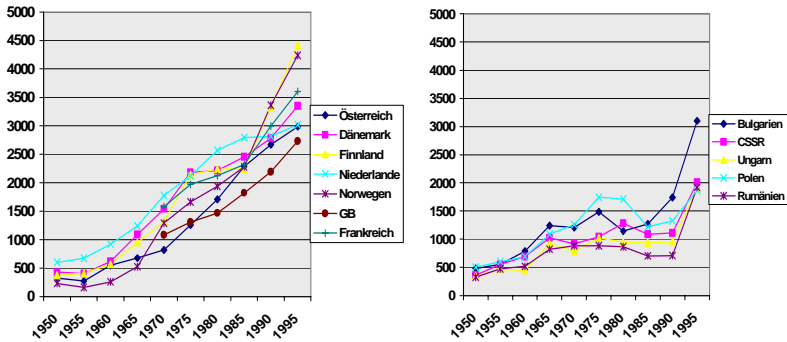
Der neoinstitutionalistische „world society approach“ ist zu einem der meisten zitierten Ansätze auf dem Gebiet der Weltgesellschaftstheorien geworden. Aber gegen seine Theorie der Bildungsexpansion ist doch ein zentraler Einwand zu erheben: Die Schlussfolgerung, der globale Trend zur Expansion sei auf weltweit institutionalisierte kulturelle Vorgaben zurückzuführen, wird lediglich indirekt begründet. Die Autoren schließen auf die Wirksamkeit eines globalen cultural accounts, weil sich Korrelationen zwischen der Bildungsentwicklung und ökonomischen oder anderen nationalen Spezifika in ihren „cross-national longitudinal studies“ nicht zeigen.

Diese methodische Schwäche hat Folgen für die gewonnene These. Das zeigt ein Vergleich der Hochschulentwicklung in den westlichen Demokratien und in den staatssozialistischen Ländern. Fallstudien zur Hochschulentwicklung in den einzelnen sozialistischen Ländern zeigen nämlich, dass hier durchgängig die Expansion der Hochschulen beendet oder zu erheblichen Teilen sogar rückgängig gemacht wurde.¹ Diese vom globalen Trend abweichende Entwicklung wird aber auch deutlich in der Untersuchung zur Hochschulexpansion, die Ramirez/Riddle (1991) in der Perspektive des „world society approach“ unternommen haben. Die Studie arbeitet mit regional aggregierten Zeitreihendaten, die den Zeitraum

¹ Vgl. die entsprechenden Analysen zur DDR: Stock 1997a, Stock 1997b; zur CSSR: Katasek 1991; zu Polen: Sadlak 1991; zur Sowjetunion: Gerber/Hout 1995; zu Ungarn: Horvath 1988, Hanley/McKeever 1997.

bis 1985 umfassen. Die Daten der Einzelländer werden zu regionalen Einheiten zusammengefasst und fließen so in die Berechnungen ein. Bereits auf diesem aggregierten Niveau zeigt sich, dass die Hochschulexpansion in Osteuropa im Unterschied zu allen anderen Regionen der Welt in den 70er und 80er Jahren zum Erliegen gekommen war. Ein differenzierter Blick auf die einzelnen Länder lässt den dramatischen Einbruch noch deutlicher werden.

Anzahl der Studenten je 100.000 Einwohner



Quelle: UNESCO Statistical Yearbook
UNESCO Publishing Berner Press
1970, 1980, 1995

Hochschulentwicklung in Osteuropa nach dem zweiten Weltkrieg bis 1989

Ich beschränke mich im Folgenden darauf, den Verlauf der Hochschulexpansion in den ost- und mitteleuropäischen Gesellschaften vor und nach der Wende mit dem Verlauf der Hochschulexpansion in den westlichen Gesellschaften zu kontrastieren. Für den Zeitraum von 1950 bis heute liegen dazu vergleichbare Daten vor.² Sowohl die westlichen wie auch die

² Mit Blick auf den Osten beschränke ich mich auf Länder, die ehemals Mitglied des COMECON waren. Die Sowjetunion und deren Nachfolgestaaten sowie die DDR lasse ich in der grafischen Darstellung aus Vergleichbarkeitsgründen unberücksichtigt. Die Daten zur Sowjetunion, die bis 1990 vorliegen, zeigen aber auch einen Abbruch der Hochschulexpansion in den 80er Jahren. Am deutlichsten fiel das Ende der Hochschulexpansion in der DDR ab 1971 aus. Darauf komme ich zurück.

östlichen Länder folgen einem je eigenen Muster. Im Westen ergibt sich ein Expansionsverlauf, der sich mehr oder weniger der Form einer natürlichen Wachstumskurve annähert. Im Osten gab es zunächst bis etwa Mitte der 60er Jahre eine stärkere Expansion als im Westen. Sie bricht aber in allen Ländern in den 70er und 80er Jahren ab. Die Beteiligungsquoten an der Hochschulbildung sinken sogar. Nach dem Ende des Staatssozialismus kommt es ab 1990 zu einer dramatischen Expansion, mit der die osteuropäischen Hochschulen den westeuropäischen näher kommen. Wie ist dieser eigentümliche Wechsel von Expansions- und Kontraktionsphasen in Osteuropa zu erklären?

Im Staatssozialismus verbanden sich mit den Hochschulen gegensätzliche normative Vorstellungen und Interessen, die von unterschiedlichen Fraktionen der sozialistischen Elite vertreten wurden. Man kann diese normativen Vorstellungen als spezifische Auslegungen jener „cultural accounts“ verstehen, die die Moderne als Selbstbeschreibungen erzeugt und die die Neoinstitutionalisten untersuchen. Es kam zwischen den politischen Vertretern der gegensätzlichen normativen Orientierungen zu Konflikten, die zum Abbruch der Hochschulexpansion führten. Das ist die These, die ich zunächst explizieren möchte.

In den 50er Jahren sollte die staatssozialistische Bildungsentwicklung der normativen Idee *materialer Gleichheit* folgen. Damit sollte mehr als nur die formale Gleichheit der Bildungschancen durchgesetzt werden,³ denn die hatte in der kapitalistischen Gesellschaft zu ungleichen faktischen Ergebnissen geführt. Angestrebt war die Aufhebung der schichten-spezifischen Ungleichheit beim Zugang zur Hochschulbildung. In so gut wie allen Ländern wurden Sonderbildungseinrichtungen geschaffen, die Kinder aus Arbeiter- und Bauernkreisen auf die Aufnahme eines Hochschulstudiums vorbereiten sollten. Mit dieser Politik verband sich auch ein *interessenpolitisches Motiv*: Die alten Eliten sollten gegen eine neue, „sozialistische Intelligenz“ ausgetauscht werden. Aus den bislang benachteiligten proletarischen Schichten sollten die staatstragenden Eliten der neuen Gesellschaft hervorgehen. Sie würden sich, so erwartete man, durch Loyalität gegenüber den neuen Machthabern und durch Fachwissen gleichermaßen auszeichnen. In allen ehemaligen Ostblockstaaten stand die Expansion der Hochschulbildung bis in die 60er Jahre hinein unter dem Zeichen materialer Gleichheit und des Elitenaustausches.

³ Vgl. dazu ausführlich am Beispiel der DDR: Lenhardt/Stock (1997: 138ff.).

Dann wurde das Konzept des Neuen Ökonomischen Systems des Sozialismus institutionalisiert. Man stellte sich die Gesellschaft jetzt als eine Einheit von Subsystemen vor, die spezifischen Eigengesetzlichkeiten folgten. Denen sollte mit Hilfe der Wissenschaft besser als bisher entsprochen werden. Ökonomie, Wissenschaft und Bildung, die zuvor unter zentralisierter Kontrolle stehen sollten, sollten jetzt ein gewisses Maß an Autonomie gewinnen. Die Wissenschaft sollte sich als Produktivkraft entfalten und damit auch jene Institutionen, in denen sie vermehrt und verteilt wurde: die Hochschulen. Neue wissenschaftliche Leitungstechniken wurden eingeführt, die sich dem Inhalt nach auf kapitalistische Regelungen des Wirtschaftens bezogen. Eine wissenschaftlich begründete Planung und Leitung sollten mit der, wie es hieß, materiellen Interessiertheit aller am Produktionsprozess Beteiligten verbunden werden. Das Lohnsystem wurde entsprechend stärker differenziert und soziale Ungleichheiten wurden als produktivitätsfördernd einkalkuliert. Mit Hilfe von Wissenschaft und moderner Technik sollte der Sozialismus voran gebracht werden. Diese wurden jedoch objektivistisch redefiniert und zu Produktivkräften schlechthin erklärt. Als deren Sachwalter begriff sich die Intelligenz. Unter Berufung auf Sachzwänge wollte sie über die Organisation der Arbeit und über die Arbeiter verfügen. Die Expansion der Hochschulen wurde jetzt mit den vermeintlichen Gesetzen der wissenschaftlich-technischen Revolution in Zusammenhang gebracht und in *bildungsökonomischen Begriffen* interpretiert. Der Arbeitskräftebedarfsansatz der Bildungsökonomie lieferte die normativen Leitvorstellungen, die von der Bildungspolitik in Anspruch genommen wurden. Damit folgte man Vorstellungen, die zu jener Zeit auch den internationalen Bildungsdiskurs beherrschten (vgl. nur UNESCO 1964). Das war wegen der Verwandtschaft des Arbeitskräftebedarfsansatzes mit dem marxistisch-leninistischen Basis-Überbau-Theorem auch leicht möglich. Man ging davon aus, dass objektive Gesetze der wissenschaftlich-technischen Revolution die Entwicklung der Arbeitsteilung und damit die Entwicklung der beruflichen Leistungsansprüche determinierten. In jener Zeit glaubte man, der technische Fortschritt ließe die beruflichen Qualifikationsansprüche steigen. Entsprechend wurde insbesondere die Anzahl der ingenieurwissenschaftlichen Studienplätze erhöht. Der akademisch qualifizierte Experte avancierte zur neuen Leitfigur der Bildungsentwicklung. Mit dem aus der CSSR stammenden Radovan Richta hatten die Experten ihren prominentesten Sprecher. Sein Buch mit dem bezeichnenden Titel „Civilization at

the Crossroads. Social and Human Implications of the Scientific and Technological Revolution“, das 1967 in Prag erschien, forderte die Herrschaft technischer Kompetenz und machte zugleich Front gegen die alte Führungsriege, die sich den Normen materialer Gleichheit verpflichtet fühlte. Es wurde zum Bestandteil engagierter Auseinandersetzungen besonders in Ungarn, Polen und natürlich in der CSSR.

In Polen und in Ungarn folgte die Reformbewegung zunächst anderen als technokratischen Orientierungen. Intellektuellen wie Heller, Lukacs, Kolakowski, Kosik ging es nicht um eine technische Rationalisierung des Sozialismus, sondern um die Einlösung des humanistischen Versprechens, das mit der sozialistischen Idee verbunden ist. Aber auch hier setzten sich, wie in der Sowjetunion, der DDR und der CSSR in den 60er Jahren Technokraten an die Spitze der Reformbemühungen. Konrádt und Szelényi haben diesen Prozess eingehend verfolgt. Sie sahen während der 70er Jahre die Intelligentsia in allen sozialistischen Staaten auf dem Weg zur Klassenmacht (Konrádt/Szelényi 1978).

Die technokratischen Rationalisierungsbemühungen scheiterten aber in allen Ländern. Sie gerieten in Konflikt mit den Normen des proletarischen Egalitarismus. Die politischen Fraktionen, die als deren Verfechter auftraten, übernahmen wenig später die Macht und bereiteten den Reformen ein jähes Ende. Besonders dramatische Formen nahm dieser Wandel in jenem Land an, in dem sich die technische Intelligenz am weitesten vorgewagt hatte: in der CSSR im Jahr 1968. In Polen beriefen sich die Anwälte des proletarischen Egalitarismus auf die Arbeiter, als sie den Reformen im März 1968 ein Ende setzten. Eine regelrechte Kampagne gegen die Intelligenz setzte ein (Sadlak 1991: 765). Ähnliches geschah in Ungarn. In der Sowjetunion dauerten die Reformen auch nach der Ablösung von Chruschtschow durch Breschnew 1964 zunächst noch an, aber sie wurden schon kurz darauf beendet. Die Niederlage der technokratisch eingestellten Experten und das Ende der Bildungsexpansion gingen Hand in Hand. Denn die Einrichtungen der weiterführenden Bildung und vor allem die Hochschulen sind der gesellschaftliche Ort, an dem sich Experten und Expertise bilden und Autorität gewinnen. Von hier leiteten die Experten ihren Führungsanspruch ab (Meyer 1977).

Auch in der DDR wurde die Hochschulexpansion zusammen mit dem Neuen Ökonomischen System beendet. Der hochschulpolitische Wandel war hier unmittelbar Teil des Machtwechsels von der Ulbricht- zur Honecker-Administration im Jahr 1971. Auf dem VIII. Parteitag der SED

rechnete Margot Honecker mit der bisherigen Bildungspolitik ab: „Manche Formulierungen in unserer Propaganda“, so kritisierte sie, „erweckten zeitweilig den Eindruck, als müsste unsere Schule die Jugend in erster Linie auf das Studium in den Hoch- und Fachschulen vorbereiten“. Stattdessen sollte es jetzt darum gehen, dass die Bildung „ihrer Verantwortung für die Vorbereitung eines hochqualifizierten Facharbeiternachwuchses noch besser gerecht werde.“ (Bericht 1971). Im gleichen Jahr wurde in der DDR der Hochschulzugang administrativ eingeschränkt. 1970 betrug die Studienanfängerquote der entsprechenden Altersjahrgänge noch fast 19 Prozent. Sie wurde in den folgenden drei Jahren auf 12,6 Prozent reduziert. Auch absolut ging die Anzahl der Neuzulassungen zurück. Sie verringerte sich im gleichen Zeitraum um ein Viertel (Statistisches Jahrbuch 1979: 297).

Wenn bei der Beendigung der Hochschulexpansion vom Facharbeiternachwuchs die Rede war, dann war damit nicht einfach ein Posten in einer bildungsökonomischen Bilanz gemeint. Der Begriff des Facharbeiters ist vielmehr als politischer Kampfbegriff zu verstehen, der gegen den politischen Aufstieg der Intelligenz gerichtet war. Das Neue Ökonomische System wurde aufgegeben und durch eine Wirtschaftspolitik ersetzt, die stärker an sozialpolitischen Gesichtspunkten und an Einkommensnivellierung orientiert war. Jetzt wurde soziale Sicherheit zur ersten ökonomischen Antriebskraft erklärt. Der Abbruch der Hochschulexpansion wurde wiederum mit bildungsökonomischen Argumenten begründet. Die sogenannten „objektiven Notwendigkeiten der technischen Entwicklung“, die zuvor die Expansion der Hochschulen legitimieren sollten, sollten jetzt deren Kontraktion als „sachnotwendig“ hinstellen. Man ging nun davon aus, dass aus der technologischen Entwicklung kein ansteigender Bedarf an Hochschulabsolventen abgeleitet werden könne.⁴

Faktisch, so lässt sich resümieren, hatten die bildungspolitischen Entscheidungen mit den unterstellten Sachzwängen der technischen Entwick-

⁴ Es erschien jetzt als „eine Tatsache, dass bei der Entwicklung des Bildungs- und Qualifikationsniveaus die Erhöhung der Qualität der Ausbildung, die Sicherung eines ausgewogenen Verhältnisses zwischen den einzelnen Qualifikationsgruppen, (...) sowie der effektive Einsatz der ausgebildeten Kader immer mehr den Vorrang gewinnen gegenüber einer schnellen Ausweitung der hochqualifizierten Kader. (...) Mit wachsendem wissenschaftlich-technischen Niveau der Produktion und auch der Entwicklung der Dienstleistungssphäre wächst kontinuierlich der Bedarf an Facharbeitern“ (Maier 1977: 37ff.). Zur entsprechenden Diskussion im Ostblock insgesamt vgl.: Institut für Ökonomie und Planung (1988).

lung nichts zu tun. Sie waren Ausdruck politisch aufgeladener Konflikte zwischen technokratisch eingestellten Experten und jener Fraktion der Partieliten, die sich auf die revolutionären Tugenden des Proletariats berief und sich dem Leitbild materialer Gleichheit verpflichtet fühlte. Beide Fraktionen stimmten aber darin überein, dass ihnen das *individuelle* Interesse an Bildung wenig bedeutete.

Demokratisierung und Hochschulexpansion

Die Schranken, die der Staatsozialismus den individuellen Bildungsinteressen gezogen hatte, fielen nach 1989 mit der Demokratisierung. In allen ehemaligen Ostblockländern setzte eine rasante Hochschulexpansion ein. Einige Länder – Tschechien, Polen, die Slowakei – haben jegliche Zugangsbeschränkungen aufgehoben, andere Länder – Ungarn, die baltischen Länder, Rumänien – quotieren den Zugang zu staatlich finanzierten Studienplätzen an den staatlichen Hochschulen und stellen diesen Hochschulen aber frei, zusätzliche Studenten gegen die Erhebung von Studiengebühren zu immatrikulieren (Haug/Tauch 2001: 46ff.). Für die stark im Zunehmen begriffenen Privathochschulen gibt es keine staatlich definierten Zugangsbeschränkungen. Offenbar steht die Hochschulexpansion mit der Demokratisierung der Länder in einem engen Zusammenhang – einer Demokratisierung, die dem Bürgerrecht auf Bildung Autorität verleiht und die damit den institutionellen Hintergrund für die Expansion der Hochschulen abgibt. Seit 1989 nähert sich der Expansionsverlauf in den ehemaligen Ostblockländern dem im Westen an.

In den westlichen Demokratien nahm der Hochschulbesuch nach dem zweiten Weltkrieg mehr oder weniger kontinuierlich bis heute zu. Einer staatlichen Bewirtschaftung der individuellen Bildung stehen hier die Bürgerrechte entgegen, z.B. die Bildungs- und Ausbildungsfreiheit, die Wissenschaftsfreiheit, die Berufsfreiheit, die Vertragsfreiheit – um nur die wichtigsten zu nennen. Sie lassen eine Begrenzung der individuellen Bildungsnachfrage nicht zu. Entsprechende Versuche hat es zwar, etwa in der Bundesrepublik, gegeben. Sie wurden aber durch die Numerus-Clausus-Rechtssprechung des Bundesverfassungsgerichtes in den Grundsatzzurteilen von 1972 und 1977 als verfassungswidrig erklärt.

In der sozialwissenschaftlichen Literatur wurde dem Zusammenhang von Demokratisierung und Hochschulexpansion bislang so gut wie keine Beachtung geschenkt; mit einer Ausnahme – der Modernisierungstheorie

von Talcott Parsons (Parsons 1971; Parsons/Platt 1973). Für Parsons ist die gesellschaftliche Entwicklung in der Moderne durch drei Revolutionen bestimmt: Zunächst durch die industrielle und demokratische Revolution, dann in der Zeit nach dem zweiten Weltkrieg, durch die Bildungsrevolution. Sozialstrukturell entspricht der industriellen Revolution im Kern die Ausdifferenzierung von Beschäftigungsrollen und deren Verselbständigung gegenüber den familialen Haushalten und die betriebsförmige Organisation der Produktion. Die demokratische Revolution beinhaltet die Institutionalisierung von citizenship und der damit verbundenen politischen, zivilen und sozialen Bürgerrechte. Die Bildungsrevolution schließlich, die in der zeitgenössischen Phase der Moderne bestimmend ist, verdankt sich der Wirksamkeit der genannten Teilhaberechte. Parsons betrachtet die Bildungsrevolution also ausdrücklich nicht als Reflex auf berufliche Leistungsansprüche, die sich mit der technologischen Entwicklung im Rahmen der industriellen Revolution ergäben. Die Bildungsrevolution, so die Parsonsche Analyse weiter, erfasst nach dem primären und sekundären auch den tertiären Bereich. Die Hochschulbildung entwickelt sich von einer Elitenbildung zur *mass education*, also zur Bildung aller. Das enge Verhältnis zwischen Hochschulentwicklung und Demokratisierung der Gesellschaft resultiert für Parsons aus einer kulturellen Homologie von akademischer Freiheit und Bürgerrechten. In „The American University“ heißt es:

„The modern university has an affinity with liberal democracy with its pluralization of legitimate political affiliations. (...) rights of the citizen in liberal democratic societies are closely connected with academic freedom, which is the right to conduct cognitive exploration and communication with minimal preimposed constraints“ (Parsons/Platt 1973: 293).

Für Parsons wird die Universität damit zu einer Art Leiteinrichtung in der modernen Gesellschaft. Die Hochschulexpansion werde zum Ausgangspunkt einer umfassenden Professionalisierung der Arbeit. Das professionelle Wertmuster, das die Beziehungen in Lehre und Forschung der Universität regelt, findet demnach zunehmend Geltung in Unternehmen der Wirtschaft. Parsons bezeichnet dieses Wertmuster als „associational pattern“. Ähnlich wie die Beziehungen in der Universität nähmen auch die Beziehungen in den Unternehmen die Form einer horizontalen Kooperation und Kommunikation an. Es komme damit zum Abbau von Unternehmenshierarchien. Es ist sicher problematisch, die Universität als Quelle von Wertmustern anzusehen, die dann auch in anderen Subsystemen der Gesell-

schaft – etwa in Organisationen der Wirtschaft – Geltung beanspruchen. Dies soll uns hier aber nicht weiter interessieren.⁵ Theoretisch fruchtbar ist aber die These einer Wahlverwandtschaft zwischen Demokratisierung und Hochschulexpansion. Das zeigt die vergleichende Betrachtung der Expansionsverläufe in West und Ost, vor und nach dem Zusammenbruch des Staatssozialismus.

Diese Betrachtung legt es nahe, den Gesichtspunkt der Demokratisierung systematisch in international vergleichenden Untersuchungen zur Hochschulexpansion zu berücksichtigen. Ich möchte dies zum Abschluss in zwei Hinsichten verdeutlichen:

1. Es gibt eine Vielzahl von vergleichenden Untersuchungen, die ohne weitere Prüfung davon ausgehen, dass die Hochschulexpansion auf der jeweiligen nationalen Ebene als ein Aggregat individueller Bildungsentscheidungen aufzufassen ist. Dies betrifft sowohl Analysen, die in den Begriffen der Humankapitaltheorie, als auch Analysen, die in den Begriffen der Statuskonkurrenztheorie argumentieren. Im Rückgriff auf die Humankapitaltheorie wird davon ausgegangen, dass Individuen in Ansehung der zukünftigen Einkommenschancen unter dem Gesichtspunkt von Kosten-Ertrag-Rechnungen in Bildung investieren und sich entsprechend für den Besuch einer Hochschule entscheiden. Im Rückgriff auf die Statuskonkurrenztheorie wird davon ausgegangen, dass die Individuen ihre Entscheidung in Erwartung einer sich verschärfenden Konkurrenz um Stellen treffen, die es nahe legt, einen Hochschulabschluss anzustreben, um möglichst gute Karten im Wettbewerb zu haben. Beide Ansätze gehen von der Autorität und Durchsetzbarkeit individueller Bildungsinteressen aus. Beide Ansätze reflektieren aber nicht, dass die Anerkennung des individuellen Bildungsinteresses an entsprechende Voraussetzungen gebunden ist: an Rechtsnormen, die Bildung als Bürgerrecht definieren. Besonders problematisch wird es dann, wenn in den untersuchten Ländern die Bildungsfreiheit nicht gegeben war. Unter diesem Problem leidet die umfassende Zeitreihenanalyse der Hochschulexpansion in Deutschland, Frankreich, Italien, Japan und den USA für die Zeit von 1870 bis 1990, die Windolf (1992) und Windolf/Haas (1993) unternommen haben. Sie lässt u.a. unberücksichtigt, dass etwa die Hochschulkontraktion während der Nazizeit politisch induziert war und auf einer

⁵ Eine ausführliche Auseinandersetzung mit Parsons findet sich in: Stock (2002: 317ff.).

Kürzung von Studienplätzen beruhte (vgl. dazu Titze 1999: 111f.). Auch vergleichende Studien zur Bildungsentwicklung, die Daten osteuropäischer Länder vor 1989 einbeziehen,⁶ fragen nicht nach der Bildungsfreiheit als einer entscheidenden strukturellen Voraussetzung der Bildungsentwicklung.

2. Nach dem Ende des Staatssozialismus nähern sich die Verläufe der Hochschulentwicklung in den osteuropäischen Staaten dem weltweiten Expansionstrend an. Das deutet auf den globalen Charakter der Bildungsentwicklung hin. Insofern erfährt der neoinstitutionalistische „world society approach“ eine Bestätigung. Zugleich werden am Beispiel dieser Länder aber auch die Grenzen des neoinstitutionalistischen Ansatzes sichtbar. In den staatssozialistischen Ländern wurden die normativen Vorstellungen von Fortschritt und Gerechtigkeit der Moderne, die die Neoinstitutionalisten zur Erklärung der globalen Bildungsentwicklung ins Feld führen, auf eine spezifische Art und Weise ausgelegt. Der Fortschritt wurde objektivistisch, die Gerechtigkeit wurde material interpretiert. Zudem wurden diese Interpretationen zum Gegenstand politischer Auseinandersetzungen. Sie endeten damit, dass mit politischer Macht die Hochschulexpansion zurückgenommen wurde. Dem entsprach, dass die bürgerlichen Freiheiten, eingeschlossen die Bildungsfreiheit, nicht rechtsförmig institutionalisiert waren. Dies änderte sich erst nach 1989. Damit wird der Blick auf Kopplungen zwischen den Systemen von Bildung, Recht und Politik gelenkt. Diese lassen sich allerdings nicht unter Hinweis auf eine weltweite Diffusion und Anerkennung der Semantik jener „cultural accounts“ fassen, sondern sie verweisen auf strukturelle Transformationen, die hier im ersten Zugriff unter dem Stichwort der Demokratisierung zusammengefasst wurden.

Literatur

Bericht des ZK der SED an den VII. Parteitag, 1971. Berlin: Dietz.

Brauns, Hildegard / Müller, Walter/ Steinemann, Susanne (1997): Educational Expansion and Returns to Education. A Comparative Study on Germany,

⁶ Vgl. etwa die Studie zur Bildungsexpansion und den „returns to education“ in Deutschland, Frankreich, Großbritannien und Ungarn von Brauns/Müller/Steinmann (1997).

- France, the UK, and Hungary. Arbeitspapiere des Mannheimer Zentrums für Europäische Sozialforschung. Arbeitsbereich I / Nr. 23. Mannheim.
- Gerber, Theodore P. / Hout, Michael (1995): Educational Stratification in Russia during the Soviet Period. In: *American Journal of Sociology*. 101, 3. S. 611-660.
- Hanley, Eric / McKeever, Matthew (1997): The Persistence of Educational Inequalities in State-Socialist Hungary: Trajectory-Maintenance versus Counterselection. In: *Sociology of Education* 70. S. 1-18.
- Haug, Guy / Tauch, Christian (2001): Trends in Learning Structures in Higher Education (II). Follow-up Report prepared for the Salamaca and Prague Conferences of March/May 2001 (<http://www.crue.org/trendsII.htm>).
- Horvath, Tamás (1988): Zahl und Beschäftigung der Akademiker in Ungarn. In: Institut für Ökonomie und Planung des Volksbildungswesens an der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (Hg.): *Ökonomie und Planung des Bildungssystems in der intensiv erweiterten Reproduktion der Volkswirtschaft*. Protokoll der II. Internationalen Konferenz von Bildungsökonomern sozialistischer Länder – Berlin 1988. Berlin. 183-189.
- Institut für Ökonomie und Planung des Volksbildungswesens an der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (Hg.): *Ökonomie und Planung des Bildungssystems in der intensiv erweiterten Reproduktion der Volkswirtschaft*. Protokoll der II. Internationalen Konferenz von Bildungsökonomern sozialistischer Länder – Berlin 1988
- Katasek, Jiri (1991): Czechoslovakia. In: G. Altbach (ed.): *International Higher Education*. An Encyclopedia. New York: Garland Publishing. S. 643-656.
- Konrádt, György / Szelényi, Iván (1978): *Die Intelligenz auf dem Weg zur Klassenmacht*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lenhardt, Gero / Stock, Manfred (1997): *Bildung, Bürger, Arbeitskraft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Maier, Harry (1977): Das Wechselverhältnis von Bildung und Ökonomie in der entwickelten sozialistischen Gesellschaft. In: Klaus Korn (Hg.): *Ökonomie und Bildung im Sozialismus*. Berlin. S. 15-45.
- Meyer, John W. (1977): The Effects of Education as an Institution. In: *American Journal of Sociology* 83. S. 55-77.
- Meyer, John W. (1992): The Social Construction of Motives for Educational Expansion. In: Bruce Fuller/ Richard Rubinson (eds.): *The Political Construction of Education*. New York: Praeger. S. 225-238.
- Meyer, John W. / Boli, John / Thomas, George M. (1994): Ontology and Rationalization in the Western Cultural Account. In: W. Richard Scott/ John W. Meyer: *Institutional Environments and Organizations*. Thousand Oaks: Sage. S. 9-27.
- Meyer, John W. / Ramirez, Francisco (1980): Comparative Education: The Social Construction of the Modern World System. In: *Annual Review of Sociology*, 6. S. 369-399.
- Meyer, John W. / Ramirez, Francisco/ Rubinson, Richard/ Boli-Bennett, John (1977): The World Educational Revolution, 1950-70. In: *Sociology of Education*, 50. S. 242-258.
- Parsons, Talcott (1971): *The System of Modern Societies*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

- Parsons, Talcott / Platt, Gerald (1973): *The American University*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ramirez, Francisco / Boli, John (1987): *Global Patterns of Educational Institutionalization*. In: George M. Thomas / John W. Meyer/ Francisco O. Ramirez / John Boli (1987): *Constituting State, Society, and the Individual*. Beverly Hills: Sage 1987. S. 150-172.
- Ramirez, Francisco / Riddle; Phyllis (1991): *The Expansion of Higher Education*. In: Philip G. Altbach (ed.): *International Higher Education. An Encyclopedia*. New York: Garland Publishing. S. 91-106.
- Rubinson, Richard / Browne, Irene (1995): *Education and the Economy*. In: Neil J. Smelser/Richard Swedberg (ed.): *The Handbook of Economic Sociology*. Princeton University Press. S. 581-599.
- Statistisches Jahrbuch der DDR (1979). Berlin.
- Sadlak, Jan (1991): *Poland*. In: Philip G. Altbach (ed.): *International Higher Education. An Encyclopedia*. New York: Garland Publishing. S. 751-766.
- Stock, Manfred (1997a): *Bildung zwischen Macht, Technik und Lebensstil. Das Beispiel der „sozialistischen Intelligenz“ in der DDR*. In: Sonja Häder / Heinz-Elmar Tenorth (Hg.): *Bildungsgeschichte einer Diktatur*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. S. 257-333.
- Stock, Manfred (1997b): *Technischer Sachzwang als Ideologie. Zum Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem in der DDR*. In: Artur Meier / Ursula Rabe-Kleberg / Klaus Rodax (Hg.): *Transformation und Tradition in Ost und West. Jahrbuch Bildung und Arbeit 1997*. Opladen: Leske und Budrich. S. 62-82.
- Stock, Manfred (2002): *Arbeiter, Unternehmer, Professioneller. Eine theorievergleichende Analyse zur sozialen Konstruktion von Beschäftigung in der Moderne*. Berlin (Habilitationsschrift, Freie Universität).
- Titze, Hartmut (1999): *Wie wächst das Bildungssystem?* In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 45,1. S. 103-120.
- UNESCO (1964): *Economic and Social Aspects of Educational Planning*. Paris.
- Windolf, Paul / Haas, Joachim (1993): *Higher Education and the Business Cycle 1870-1990*. In: *International Journal of Comparative Sociology* 34. S. 167-191.
- Windolf, Paul: (1992): *Zyklen der Bildungsexpansion 1870-1990. Ergebnisse der Spektralanalyse*. In: *Zeitschrift für Soziologie*. 21,2. S. 110-125.

Perspektiven der Umsetzung der Juniorprofessur in den Bundesländern und an den Hochschulen

Jörg Rössel
Katharina Landfester
Leipzig / Potsdam-Golm

Im Februar 2002 wurde vom Deutschen Bundestag das neue Hochschulrahmengesetz verabschiedet, in dem die Einführung von Juniorprofessoren an den deutschen Universitäten verankert wird. Während im bisherigen Qualifizierungsmodell für Nachwuchswissenschaftler

die Habilitation auf einer Stelle als wissenschaftlicher Assistent vorgesehen war, soll sich der Nachwuchs nun im Rahmen einer Juniorprofessur qualifizieren. Auf diesen neugeschaffenen Stellen sollen die jungen Wissenschaftler die Möglichkeit zu eigenständiger Forschung und Lehre erhalten und sich auf diese Weise für Stellen als Lebenszeitprofessoren vorbereiten. An Stelle einer Habilitation tritt nun eine Zwischenevaluation der Leistung des Juniorprofessors durch universitätsinterne und -externe Gutachter. Die Juniorprofessoren gehören dabei laut Hochschulrahmengesetz zur Statusgruppe der Hochschullehrer, sind also mit den Professoren gleichgestellt (§ 42, 48). Mit dieser Reform versucht die Bundesregierung, akademische Karrieren in der Bundesrepublik attraktiver zu machen.¹ Die Arbeitsgruppe Wissenschaftspolitik der Jungen Akademie an der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften und der Deutschen Akademie der Naturforscher Leopoldina hat die Einführung der Juniorprofessur prinzipiell begrüßt. Nach der endgültigen Verabschiedung der Hochschulreform hat die Arbeitsgruppe entschieden, die Einführung der Juniorprofessur konstruktiv-kritisch zu begleiten. Dazu sollte eine Evaluationsstudie durchgeführt werden, die den Erfolg dieser neuen

¹ Eines der Hauptmotive für die Reform ist der Stop der Abwanderung deutscher Wissenschaftler ins Ausland. Damit muß eine bessere Karriereperspektive für Nachwuchswissenschaftler in den Vordergrund rücken (Vgl. die Broschüre des BMBF „An unseren Hochschulen bewegt sich etwas“ S. 2-3).

Stellenkategorie bilanziert. Gerade eine frühzeitige Evaluation könnte die Grundlage für eine Nachbesserung sowohl der gesetzlichen Grundlagen der Juniorprofessur, als auch ihrer konkreten Umsetzung in den Ländern und an den jeweiligen Universitäten darstellen, um sie damit zu einer Erfolgsgeschichte werden zu lassen. Dabei sollte nicht nur betrachtet werden, wie die Stellen an den jeweiligen Universitäten eingerichtet werden, sondern auch die Umsetzung der neuen Hochschulrahmengesetzgebung in Landesrecht verfolgt werden.

Im Folgenden wollen wir uns vor allem auf zwei Aspekte konzentrieren: erstens, ob die Umsetzung der neuen Hochschulrahmengesetzgebung in den Ländern erfolgversprechende Rahmenbedingungen für die Juniorprofessur garantiert und zweitens, in welchem Maße die ursprünglich mit der Juniorprofessur verbundenen Zielvorstellungen bisher erreicht werden konnten.² Hier werden sowohl zentrale Ziele des BMBF berücksichtigt, als auch wichtige Kritikpunkte aus der Diskussion über die Juniorprofessur, mit aufgenommen (Hausberufungen, wettbewerbsfähige Ausstattung).

- Die Habilitation soll überflüssig werden.
- Das Erstberufungsalter soll gesenkt werden
- Die Nachwuchswissenschaftler sollen eigenständiger werden.
- Die Hausberufungen bei Juniorprofessoren sollen vermieden werden
- Eine wettbewerbsfähige Ausstattung soll gewährleistet werden.
- Die Chancen für Frauen im Wissenschaftssystem sollen verbessert werden.

Der erste Schritt der Studie war die Auswahl einer Stichprobe von ca. 300 Ausschreibungen für Juniorprofessuren in der Wochenzeitschrift DIE ZEIT vom 1.10.2001 bis zum 31.3.2002. Die Ausschreibungen wurden zur Grundlage für die Befragung einer Stichprobe von Juniorprofessoren gemacht, da ansonsten keine vollständige Liste aller Stelleninhaber verfügbar war. Für die Stichprobe wurden gezielt die jeweils ausschreibenden Institutionen angerufen und nach den Stelleninhabern gefragt. Auf diesem Wege haben wir nicht nur die Namen und Adressen der Juniorprofessoren erhalten, sondern auch einen Eindruck vom Anteil nichtbesetzter Stellen bekommen. Insgesamt haben wir 230 Inhaber von Juniorprofessuren mit

² Eine vollständige Darstellung der Ergebnisse der Studie kann als pdf-Datei unter <http://www.diejungeakademie.de> heruntergeladen werden.

unserem Fragebogen angeschrieben und um Rücksendung gebeten. Jeweils nach einer Frist von zwei Wochen wurde den angeschriebenen Personen ein Erinnerungsschreiben zugesandt. Bis zum 1.7.2003 haben wir 179 ausgefüllte Fragebögen erhalten, was einer für schriftliche Befragungen hervorragenden Rücklaufquote von 78% entspricht. Zusätzlich konnte über die Auswertung der Presseberichterstattung auch die Umsetzung der Hochschulrahmengesetzgebung in den Ländern analysiert werden. Hier wurden Artikel in deutschsprachigen Zeitungen zur Juniorprofessur ab dem 1.1.2001 ausgewählt.

Hinsichtlich der Ergebnisse unserer Evaluationsstudie ist freilich zu beachten, daß diese zu einem ausgesprochen frühen Zeitpunkt durchgeführt wurde. Es muß zum Teil also abgewartet werden, ob sich die angesprochenen Probleme nur als Übergangsphänomene erweisen oder als dauerhafte Schwachstellen der Juniorprofessur.

1. Umsetzung der Hochschulrahmengesetzgebung in den Ländern

Bislang erfolgte in sieben der 16 Bundesländer eine Umsetzung des Hochschulrahmengesetzes mit seinen Ausführungen zur Juniorprofessur ins Landesrecht: Niedersachsen (24. Juni 2002), Mecklenburg-Vorpommern (5. Juli 2002), Berlin (13. Februar 2003), Thüringen (25. April 2003), Hamburg (27. Mai 2003), Bremen (11. Juli 2003) und Rheinland-Pfalz (5. August 2003). In Brandenburg hat die Landesregierung am 21. August 2003 einen Vorschlag zur gesetzlichen Regelung verabschiedet, der sich im parlamentarischen Verfahren befindet.

Mecklenburg-Vorpommern hat die Juniorprofessur schon in seinem Hochschulgesetz vom 5. Juli 2002 mit aufgenommen, doch die dortigen Regelungen gehen nur sehr wenig über das Hochschulrahmengesetz hinaus. Das Thema *Hausberufungen* wird beispielsweise nur sehr vage behandelt, hier heißt es: „Berufungen von Juniorprofessorinnen und Juniorprofessoren der eigenen Hochschule sind möglich, wenn diese nach ihrer Promotion eine mehrjährige wissenschaftliche Tätigkeit außerhalb der eigenen Hochschule vorzuweisen haben.“

In den anderen Ländern wird zwar auch kein explizites Hausberufungsverbot gegeben, allerdings wird die Zeit der wissenschaftlichen Tätigkeit außerhalb der Hochschule konkretisiert: „Juniorprofessorinnen

und Juniorprofessoren können bei der Berufung auf eine Professur an der eigenen Hochschule nur dann berücksichtigt werden, wenn sie nach ihrer Promotion die Hochschule gewechselt hatten oder mindestens zwei Jahre außerhalb der berufenden Hochschule wissenschaftlich tätig waren.“

Im Bremer Hochschulgesetz wird durch Öffnungsklauseln leider die Hausberufung eher gefördert, denn im Gesetz heißt es: „Der Senator für Bildung und Wissenschaft kann in begründeten Ausnahmefällen und bei der Besetzung von Juniorprofessoren einen Berufungsvorschlag mit weniger als drei Namen zulassen.“ Weiterhin heißt es außerdem zur Berufung von Juniorprofessoren: „Der Senator für Bildung und Wissenschaft kann das nähere Verfahren (...) regeln und abweichende Verfahrensregelungen für die Besetzung von Juniorprofessuren festlegen. Das Verfahren zur Erstellung des Berufungsvorschlags ist durch eine Berufsordnung zu regeln.“

Als problematisch erweist sich in den Gesetzestexten auch die Rechtsstellung der Juniorprofessoren. Keineswegs sind sie überall den anderen Professoren gleichgestellt. Die mitgliedschaftliche Stellung wird vielmehr in den meisten Gesetzen eingeschränkt, indem sie kein vollständiges passives Wahlrecht besitzen. Es mag unwahrscheinlich sein, dass ein Juniorprofessor für eine Wahl zum Dekan kandidiert, doch dies von vornherein auszuschließen, erweckt denn doch den Eindruck, dass es sich in der Wahrnehmung der Gesetzesautoren eher um umbenannte Assistenten bzw. wissenschaftliche Mitarbeiter handelt. Gleiches betrifft Einschränkungen bei der Mitwirkung an Berufs- und Habilitationsverfahren. Die volle Gleichstellung ist bislang nur in Berlin erfolgt; auch der in Brandenburg im parlamentarischen Verfahren befindliche Gesetzentwurf sieht diese vor.

Die *Evaluation* wird bisher nur in sehr wenigen Ländergesetzen überhaupt angesprochen. Im Niedersächsischen Hochschulgesetz heißt es, dass eine Weiterbeschäftigung der Juniorprofessoren nach drei Jahren nur erfolgen solle „... wenn eine Lehrevaluation und eine auswärtige Begutachtung der Leistung in Forschung oder Kunst dies rechtfertigt.“ Im Berliner Hochschulgesetz heißt es: „Die Entscheidung über die Bewährung eines Juniorprofessors oder einer Juniorprofessorin (...) trifft der Fachbereichsrat, an Hochschulen ohne Fachbereichen der Akademische Senat, unter Berücksichtigung von Gutachten, davon mindestens zwei externe Gutachten. Die Gutachter und Gutachterinnen werden vom Fachbereichsrat bestimmt. Das Nähere regeln Satzungen der Hochschulen.“

Auch wenn die Evaluation selbst in den meisten Fällen nicht geregelt ist, so ist dennoch bei negativer Evaluation nach drei Jahren, in den meisten Ländern eine einjährige Übergangslösung vorgesehen: „Andernfalls kann das Beamtenverhältnis mit Zustimmung der Juniorprofessorin oder des Juniorprofessors um bis zu einem Jahr verlängert werden.“

Nur Rheinland-Pfalz hat weitere Regelungen in sein Hochschulgesetz miteingebracht. So ist zum Beispiel die *Möglichkeit der Weiterbeschäftigung* nach Ablauf der sechs Jahre Juniorprofessur genannt: „Die Präsidentin oder der Präsident kann Juniorprofessorinnen und Juniorprofessoren nach deren Ausscheiden und Habilitierten aufgrund mindestens sechsjähriger Bewährung in Forschung und Lehre sowie herausragenden Künstlerinnen und Künstlern aufgrund mindestens sechsjähriger Lehrtätigkeit auf Antrag die Bezeichnung „außerplanmäßige Professorin“ oder „außerplanmäßiger Professor“ verleihen, wenn sie weiterhin an der Hochschule lehren.“

Als bisher einziges Bundesland hat Rheinland-Pfalz auch die *Lehrtätigkeit von Juniorprofessoren* geregelt. Es heißt im Gesetz, dass Juniorprofessoren „vier [Stunden] in der ersten Anstellungsphase, vier bis sechs [Stunden] in der zweiten Anstellungsphase,“ übernehmen sollen. Im Bremer Landesgesetz heißt es dazu sehr unspezifisch: „Ihre [die der Juniorprofessorinnen und Juniorprofessoren] Aufgaben sind so festzulegen, dass ihnen hinreichend Zeit zur Erbringung der zusätzlichen wissenschaftlichen Leistungen (...) bleibt.“

Tenure-Track-Optionen, also der Übergang des Juniorprofessors in eine unbefristete Professur nach einer positiven Evaluation, sind in fast keinem der bisher in Kraft getretenen Gesetze direkt aufgenommen, lediglich im Berliner Landesgesetz wird erwähnt, dass von einer Ausschreibung einer Professorenstelle abgesehen werden könne, „wenn ein Juniorprofessor oder eine Juniorprofessorin auf eine Professur in einem Beamtenverhältnis auf Lebenszeit oder einem unbefristeten Beschäftigungsverhältnis berufen werden soll.“ Im Thüringer Landesgesetz ist die Juniorprofessur überhaupt nicht berücksichtigt. Insgesamt wurde also in den Bundesländern die Gelegenheit zu einer kreativen Ausgestaltung der Hochschulrahmengesetzgebung nur unzulänglich genutzt. Dies könnte sich, gerade vor dem Hintergrund der Ergebnisse unserer Befragung, als ein zentrales Problem der Juniorprofessur erweisen.

2. Hat die Juniorprofessur die Erwartungen erfüllt?

2.1. Senkung des Erstberufungsalters?

Die Reform des Hochschulrahmengesetzes hat als eine zentrale Zielvorstellung die Senkung des Erstberufungsalters. Dies soll wissenschaftliche Karrieren in Deutschland planbarer machen. Daher haben wir das Alter der Befragten bei der Einstellung auf ihre Juniorprofessur erhoben. Das arithmetische Mittel liegt bei 34 Jahren, die Streuung um diesen Mittelwert ist nicht sehr groß. Unterschiede zwischen den Geschlechtern oder Fächern lassen sich dabei nicht feststellen. Dies muß insgesamt als ein nicht zufriedenstellendes Ergebnis gewertet werden. Nach einer negativen Evaluation nach drei Jahren wären diese Juniorprofessoren 37 Jahre alt und damit durchschnittlich zwei Jahre jünger als ein frisch habilitierter Nachwuchswissenschaftler, der dann aber eben auch über eine Habilitation verfügt. Bei zunächst positiver Evaluation, jedoch abschließender Nichtübernahme in eine unbefristete Professur nach 6 Jahren wären diese Juniorprofessoren im Mittel bereits 40 Jahre alt, also auch nur zwei Jahre jünger als ein durchschnittlicher, erstberufener Professor. Bei diesem relativ hohen Durchschnittsalter der Juniorprofessoren scheint es sich auch nicht um eine Kinderkrankheit zu handeln. Waren die erstberufenen Juniorprofessoren im Jahr 2002 durchschnittlich knapp unter 34 Jahre alt, so sind die bisher im Jahr 2003 Berufenen im Durchschnitt deutlich über 35 Jahre alt. Unsere Daten sprechen dafür, daß dieses relativ hohe Durchschnittsalter sich nicht aus einer längeren Postdoc-Phase ergibt, sondern aus dem Alter bei der Promotion, das durchschnittlich bei 31 Jahren liegt. Eine signifikante Senkung des Erstberufungsalters erfordert offensichtlich Reformen auf allen Stufen der akademischen Karriere, so auch bei einer verbesserten und gestrafften Förderung der Promotion.

2.2. Wird die Habilitation überflüssig?

Das BMBF sieht relativ große Nachteile in der Habilitation sowohl im Hinblick auf die Selbständigkeit des wissenschaftlichen Nachwuchses als auch auf die Frauenförderung an deutschen Universitäten, so dass diese insgesamt die Attraktivität von akademischen Karrieren in Deutschland verringere. Daher soll mit dem neuen Gesetz die Habilitation für die Hochschullaufbahn in Deutschland entbehrlich werden. Um hier eine Ein-

schätzung über die Erreichung dieses Ziels zu erhalten, können wir auf die Frage zurückgreifen, ob die Inhaber von Juniorprofessuren noch eine Habilitation anstreben.

Tabelle 1: Habilitationsabsicht der Juniorprofessoren in Prozent

	Naturwissenschaften	Geisteswissenschaften	Technik	Sozialwissenschaften	Gesamt
Keine Habilitationsabsicht	29,9	15,4	42,9	36,8	31,3
Habilitationsabsicht	27,6	34,6	21,4	26,3	27,4
Schon habilitiert	4,6	3,8	0	2,6	3,4
Weiß nicht	37,9	46,2	35,7	34,2	38,0
Gesamt	100	100	100	100	100

$\chi^2 = 6,62$; die Fachunterschiede sind nicht statistisch signifikant.

Es zeigt sich in Tabelle 1, dass etwas mehr als ein Viertel der Befragten trotz ihrer Position als Juniorprofessor zu habilitieren beabsichtigt. Damit kann bisher nicht davon gesprochen werden, dass die Habilitation von den Befragten selbst als entbehrlich angesehen wird, allenfalls für bestimmte Fächergruppen. Auch wenn die Gesamtunterschiede zwischen den Fächergruppen nicht statistisch signifikant sind, so ergeben sich doch interessante Hinweise. Während in den Geisteswissenschaften nur ein kleiner Teil der Befragten keine Habilitation anstrebt, wird dies in den technischen Fächern schon von sehr viel mehr Juniorprofessoren behauptet. Die größte Gruppe bilden aber diejenigen, die noch nicht wissen, ob sie habilitieren wollen. In eher explorativen Analysen haben wir betrachtet, wer von den Juniorprofessoren mit größerer Wahrscheinlichkeit eine Habilitation planen. Es zeigt sich, daß vor allem die Älteren eher eine Habilitation anstreben. Für einen relativ alten, erstberufenen Juniorprofessur ist es nur rational, nach dem Auslaufen der Stelle auch über eine Habilitation zu verfügen. Darüberhinaus sind es vor allem diejenigen Befragten, die sich in ihrer Selbständigkeit als Juniorprofessor eingeschränkt sehen, die in besonderem Maße eine Habilitation anstreben.

2.3. Eine Zunahme von Hausberufungen als Folge der Reform?

Im Rahmen der Einführung der Juniorprofessur wurde von Seiten des BMBF eine Lockerung des Hausberufungsverbot es vorgenommen. Dies wurde von der Arbeitsgruppe Wissenschaftspolitik, aber auch von anderen Akteuren im wissenschaftspolitischen Diskurs stark kritisiert. Die Frage, ob diese tatsächlich zu einer Ausweitung von Hausberufungen geführt hat, können wir mit Hilfe unserer Umfragedaten untersuchen.

Tabelle 2: Welche Beziehungen hatten die Befragten vor ihrer Juniorprofessur zu ihren jetzigen Universitäten (in Prozent)?

	Naturwissenschaften	Geisteswissenschaften	Technik	Sozialwissenschaften	Gesamt
Waren Studenten	25,3	15,4	35,7	10,5	22,3
Haben promoviert	36,8	15,4	53,6	23,7	33,5
Waren Assistent	36,8	7,7	32,1	18,4	27,9
Waren noch nie an der Universität	35,6	53,8	32,1	65,8	44,1

Wir können feststellen, dass fast ein Viertel der Juniorprofessoren an ihren Universitäten bereits studiert hat. Vergleicht man die Universität, an der die Befragten ihre Promotion abgelegt haben, mit ihrer jetzigen Universität, so kommt man sogar auf einen höheren Wert: Ca. ein Drittel der Juniorprofessoren scheint an der gleichen Universität promoviert zu haben. Über ein Viertel wiederum war schon als Assistent an der gleichen Universität tätig. Insofern ist es dann als Zusammenfassung auch nicht überraschend, dass weniger als die Hälfte der Befragten vorher keine Position an ihrer jetzigen Universität innehatte. Diese Daten unterstützen sehr deutlich die in der Diskussion geäußerten Befürchtungen, wobei abzuwarten bleibt, ob es sich hier nur um ein Übergangsphänomen handelt.³ Die vom BMBF eingeführte Lockerung des Hausberufungsverbot es hat dazu geführt, dass zahlreiche Stellen mit internen Kandidaten besetzt wurden. Wir können sogar von Ausschreibungen berichten, in denen

³ Vorläufige Analysen auf der Basis unserer Umfrage deuten an, daß im Jahr 2003 der Anteil der Hausberufungen niedriger lag als im Jahr 2002, wobei aber für das Jahr 2003 bisher nur 21 Fälle vorliegen.

vermerkt war, dass ein interner Bewerber bereits vorliege. In weiteren Fällen waren die Stellenausschreibungen derart speziell, dass klar ist, dass nur ein einziger Bewerber damit angesprochen werden soll. Diese Ausschreibungspraxis ist als sehr bedenklich einzustufen, da damit ein Werben um die besten Nachwuchswissenschaftler sehr fraglich wird.

Damit soll in den vorliegenden Fällen keineswegs unterstellt werden, dass diese Stellen nur auf der Basis sozialer Beziehungen und nicht auf der Grundlage wissenschaftlicher Leistungen eingenommen wurden. Es wird aber sehr deutlich, dass eine Lockerung des Hausberufungsverbotes genau diese Folgen haben könnte. Zudem zeigen statistische Analysen unserer Daten, daß hausberufene Juniorprofessoren über eine geringere Autonomie verfügen: sie sind wesentlich häufiger an Lehrstühle oder bestehende Forschungsprojekte angebunden. Freilich muss das Problem weiter differenziert werden. Es sind vor allem die Natur- und Technikwissenschaften, in denen interne Besetzungen besonders häufig vorkommen, dagegen scheinen in den Geistes- und Sozialwissenschaften die Kontrollen schärfer zu greifen.

Zusammenfassend kann man zu den Hausberufungen festhalten, dass diese tatsächlich in einem sehr hohen Ausmaß stattgefunden haben und damit auch die Befürchtungen bestätigt wurden. Will man exzellente Köpfe in kompetitiven, internationalen Ausschreibungen für deutsche Universitäten gewinnen, so muss an dieser Stelle wohl ein dringender Schnitt vorgenommen werden.

2.4. Haben die Juniorprofessoren eine wettbewerbsfähige Ausstattung?

Eine zentrale Grundlage für die Wettbewerbsfähigkeit der Juniorprofessoren sowohl im Vergleich zu Mitarbeitern und Assistenten auf der einen Seite, als auch im Vergleich zu Professoren auf der anderen Seite, ist eine angemessene Ausstattung. Nur auf der Grundlage einer drittmittelfähigen Grundausrüstung sind die Juniorprofessoren überhaupt zu einer autonomen Forschungstätigkeit in der Lage. Wir betrachten daher in diesem Abschnitt die Ausstattung der Juniorprofessoren laut ihren eigenen Auskünften.

Tabelle 3 Über welche Ausstattungsmerkmale verfügen die befragten Juniorprofessoren nicht (in Prozent)?

Es verfügen <i>nicht</i> über	Anteile der Juniorprofessoren
Sekretariatskapazitäten	56,3
Mitarbeiter	67,3
Studentische Hilfskräfte	52,5
Laborpersonal	85,5
Forschungsbudget	32,9

Die Juniorprofessoren haben auf der Basis der Angaben in Tabelle 3 überwiegend eine geringe Ausstattung und fast ein Drittel gibt sogar an, dass sie über keinerlei Forschungsmittel verfügen. Dies ist angesichts der großzügigen Förderung der Juniorprofessuren durch das BMBF (76 000 EUR bzw. 60 000 EUR) erstaunlich. Es muss an dieser Stelle gefragt werden, wie die Mittel von den Universitäten verwendet wurden.

Hier sind allerdings deutliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Fächergruppen festzustellen. So verfügen Geistes- und Sozialwissenschaftler fast nie über wissenschaftliche Mitarbeiter, dagegen können sie sehr viel häufiger als Natur- und Technikwissenschaftler auf studentische Hilfskräfte zurückgreifen. Laborarbeitsplätze stehen aus naheliegenden Gründen vor allem den Naturwissenschaftlern zur Verfügung; diese geben auch erheblich seltener als die anderen Fächergruppen an, dass sie über keinerlei Forschungsmittel verfügen. In den anderen Disziplinen liegt dieser Wert immerhin zwischen 40 und 50%. Bei den objektiven Ausstattungsmerkmalen kommen wir also insgesamt zu einem ausgesprochen defizitären Ergebnis, doch spiegelt sich diese auch in der subjektiven Zufriedenheit der befragten Juniorprofessoren mit ihrer Ausstattung wieder?

Tabelle 4: Wie zufrieden sind die befragten Juniorprofessoren mit ihrer Ausstattung (in Prozent)?

	Anteile der Juniorprofessoren
Sehr zufrieden	22,9
Eher zufrieden	29,1
Teils/teils	30,1
Eher unzufrieden	13,1
Sehr unzufrieden	4,6

Es zeigt sich, dass knapp über 50% der Juniorprofessoren mit ihrer Ausstattung zufrieden sind, während unter 50% nur teilweise oder gar nicht zufrieden sind. Dies spricht zumindest dafür, dass mit der vorhandenen materiellen Ausstattung die Bedürfnisse eines größeren Teils der Juniorprofessoren zufriedengestellt wurden. Es sind vor allem Juniorprofessoren mit einer schlechten Ausstattung, die stärker zur Unzufriedenheit neigen. Die Korrelation zwischen einem additiven Index der Ausstattung und dem Maß der Zufriedenheit liegt bei 0,48, also für sozialwissenschaftliche Verhältnisse auf einem recht hohen Niveau. Insofern spiegelt sich in dem Anteil der beschränkt Zufriedenen auch die von uns festgestellte mangelnde Ausstattung bei einem Teil der Juniorprofessoren wider.

Insgesamt können wir feststellen, dass auf die Ausstattung der Juniorprofessoren nicht genügend Nachdruck gelegt wurde, was denn auch tatsächlich in erstaunlich geringen Ausstattungsquoten zum Ausdruck kommt. Diese spiegeln sich allerdings nur zum Teil in der subjektiven Zufriedenheit der Juniorprofessoren, die auf einem vergleichsweise hohen Niveau liegt.

3.5. Ein Mehr an Selbständigkeit der Juniorprofessoren?

Die Erhöhung der Selbständigkeit des wissenschaftlichen Nachwuchses ist eines der Hauptziele der Hochschulreform. Um die Verwirklichung dieses Zieles zu messen, können wir auf eine Reihe von Indikatoren zurückgreifen: erstens, wie hoch die Juniorprofessoren selbst ihre Gestaltungsspielräume in Forschung und Lehre im Vergleich zu wissenschaftli-

chen Assistenten und Lebenszeitprofessoren einschätzen, und zweitens, ob sie an vorhandene Forschungsprojekte oder Lehrstühle angebunden sind.

Betrachten wir nun im ersten Schritt, wie die befragten Juniorprofessoren ihre Selbständigkeit einschätzen. Beginnen wir dabei mit ihrer Einschätzung im Hinblick auf die Lehre. Dazu hatten wir im Fragebogen nach den inhaltlichen Gestaltungsmöglichkeiten im Hinblick auf die Lehre gefragt, wobei sowohl ein Vergleich mit wissenschaftlichen Assistenten als auch mit anderen Professoren vorgenommen werden sollte.

Tabelle 5: Wie schätzen die Juniorprofessoren ihre Gestaltungsspielräume im Hinblick auf die Lehre ein (in Prozent)?

	Im Vergleich zum Assistenten	Im Vergleich zum Professor
Größer	75,4	4,5
Gleich	23,5	65,9
Geringer	1,1	28,5
Summe	100	100

Die Angaben in Tabelle 5 sprechen deutlich für eine höhere Selbständigkeit der Juniorprofessoren, zumindest in ihrer eigenen Wahrnehmung. In welchem Umfang hier die Frage der sozialen Erwünschbarkeit eine Rolle spielt, kann nicht an dieser Stelle entschieden werden.⁴ Die Juniorprofessoren in den Naturwissenschaften sehen sich im Vergleich zu den Lebenszeitprofessoren seltener als die Juniorprofessoren in den Geistes- und Sozialwissenschaften in einer vergleichsweise selbständigen Position. Dies würde auf eine deutlich stärkere Hierarchieorientierung in den Naturwissenschaften hindeuten.

⁴ Der Begriff soziale Erwünschbarkeit verweist darauf, dass Befragte Antworten vermeiden, die ihnen aus psychischen oder sozialen Gründen unangenehm sein können. So wäre es z.B. für den Inhaber einer Juniorprofessur offensichtlich nicht sehr angenehm einzugestehen, dass seine eigenen Spielräume nicht größer als die eines Assistenten sind. An dieser Stelle zeigt sich als Manko der Analyse, dass keine adäquaten Vergleichszahlen vorliegen. Es ist nicht bekannt, wie hoch wissenschaftliche Assistenten oder C3-Professoren in den jeweiligen Fächern ihre Selbständigkeit einschätzen.

Tabelle 6: Wie schätzen die Juniorprofessoren ihre Gestaltungsspielräume im Hinblick auf die Forschung ein (in Prozent)?

	Im Vergleich zum Assistenten	Im Vergleich zum Professor
Größer	77,0	2,8
Gleich	22,5	75,3
Geringer	0,6	21,9
Summe	100	100

Auch in Tabelle 6 bestätigt sich, dass die Juniorprofessoren sich in einer Situation vergleichsweise hoher Autonomie sehen. Auch hier müssen jedoch die gleichen Bedenken wie zu Tabelle 5 geäußert werden. In den Naturwissenschaften wird ein deutlich größeres Autonomiegefälle gegenüber den Professoren wahrgenommen als in den anderen Fächergruppen. Insgesamt sprechen aber die Ergebnisse in den Tabellen 5 und 6 dafür, dass die Juniorprofessoren aus ihrer Sicht auch einen Autonomiegewinn verbuchen konnten, auch wenn diese Einschätzungen mit einem Fragezeichen versehen werden müssen (wie wir unten noch zeigen werden).

Nachdem wir die Selbsteinschätzung der Juniorprofessoren selbst als Indikatoren für ihre Autonomie in Forschung und Lehre betrachtet haben, wollen wir im Folgenden die institutionellen Bedingungen der Autonomie der Juniorprofessoren genauer analysieren. Dabei können wir über die Befragung feststellen, ob die Juniorprofessoren an ein vorhandenes Forschungsprojekt bzw. einen vorhanden Lehrstuhl angebunden sind. Beide Formen der Einbindung würden für eine autonome Forschung und Lehre eher als abträglich zu betrachten sein.

Tabelle 7: Sind die befragten Juniorprofessoren in ein vorhandenes Forschungsprojekt eingebunden (in Prozent)?

	Naturwissenschaften	Geisteswissenschaften	Technik	Sozialwissenschaften	Gesamt
Ja	40,7	7,7	32,1	10,8	28,2
Nein	59,3	92,3	67,9	89,2	71,8
Gesamt	100	100	100	100	100

$$\chi^2 = 17,76; p < 0,01$$

In Tabelle 7 können wir feststellen, dass über ein Viertel der befragten Juniorprofessoren in bestehende Forschungsprojekte eingebunden ist, so dass man an deren Autonomie zumindest Zweifel haben kann. Freilich gibt es deutliche und statistisch signifikante Unterschiede zwischen den verschiedenen Fächergruppen in Bezug auf diese Frage. Es sind vor allem Naturwissenschaftler und Technikwissenschaftler, die in besonderem Maße in vorhandene Forschungsprojekte eingebunden sind. In den Geistes- und Sozialwissenschaften ist dieser Anteil zu vernachlässigen.

Tabelle 8: Sind die befragten Juniorprofessoren in vorhandene Lehrstühle eingebunden (in Prozent)?

	Naturwissenschaften	Geisteswissenschaften	Technik	Sozialwissenschaften	Gesamt
Ja	60,0	23,1	78,6	18,9	48,9
Nein	40,0	76,9	21,4	81,1	51,1
Gesamt	100	100	100	100	100

$$\chi^2 = 34,31; p < 0,01$$

Die Ergebnisse in Tabelle 8 über die institutionelle Einbindung der Juniorprofessoren spricht nun in deutlich stärkerem Maße gegen eine erhöhte Autonomie dieser Gruppe. Fast die Hälfte der Befragten gibt an, dass sie in einen vorhandenen Lehrstuhl eingebunden sind. Hier verstärken sich noch einmal die Unterschiede zwischen den verschiedenen Fächergruppen. Vor allem in den Natur- und den Technikwissenschaften sind deutlich mehr als die Hälfte der Befragten an Lehrstühle angebund. Eine solche Zuordnung kann sicherlich nicht im Sinne der Intentionen des Gesetzgebers sein, da sie die Selbständigkeit der Juniorprofessoren in erheblichem Maße einschränken könnte. Diese Vermutung kann auch durch die Ergebnisse von statistischen Analysen untermauert werden. Sowohl die Einbindung in Forschungsprojekte als auch die in Lehrstühle führt zu einer niedrigeren Einschätzung der eigenen Autonomie bei den Juniorprofessoren.

Insgesamt kann man im Hinblick auf das Kriterium der Autonomie der neuberufenen Juniorprofessoren zu einem recht differenzierten Urteil kommen. Es gibt eine Vielzahl von Juniorprofessoren, die nicht an vorhandene Forschungsprojekte oder Lehrstühle angebund sind, so dass hier

Tendenzen zu einer stärkeren Autonomie des wissenschaftlichen Nachwuchses zu sehen sind. Besonders deutlich werden diese in der Selbsteinschätzung der Juniorprofessoren selbst. Doch darf auf der anderen Seite nicht übersehen werden, dass fast die Hälfte der Juniorprofessoren direkt an einen Lehrstuhl angebunden ist. Insgesamt muss daher festgehalten werden, dass bisher nur ein Teil der Juniorprofessoren in den Genuss einer vergrößerten Selbständigkeit gekommen ist.

3.6. *Führt die Juniorprofessur zu einer Erhöhung des Frauenanteils in der Wissenschaft?*

Die Aufhebung von potentiellen Beschränkungen für die Karrieren von Frauen in der Wissenschaft und an den Hochschulen ist schon seit längerem Ziel der Wissenschaftspolitik und nimmt daher auch in der gegenwärtigen Hochschulreform eine zentrale Position ein. Hier ist es zwar auf der einen Seite relativ leicht, den Frauenanteil unter den Juniorprofessoren auf der Basis der Umfrage zu berechnen, sehr viel schwieriger ist hingegen das Auffinden von Vergleichsmaßstäben für die Bewertung des Anteils von weiblichen Juniorprofessoren. Hier kann man mit guten Gründen den Anteil von Frauen unter den Habilitierten, unter den wissenschaftlichen Mitarbeitern und Assistenten oder unter den erstberufenen Lebenszeitprofessoren berücksichtigen und wird dann jeweils ein anderes Bild erhalten. Betrachten wir aber in einem ersten Schritt den Anteil von Frauen unter den befragten Juniorprofessoren in den vier Fächergruppen in Tabelle 9.

Tabelle 9: Frauenanteil unter den Juniorprofessoren (in Prozent)?

	Naturwissenschaften	Geisteswissenschaften	Technik	Sozialwissenschaften	Gesamt
Frauen	28,7	30,8	14,3	42,1	29,6
Männer	71,3	68,2	85,7	57,9	70,4
Gesamt	100	100	100	100	100

$\chi^2 = 6,05$; die Fachunterschiede sind nicht statistisch signifikant

Insgesamt kann festgestellt werden, dass der Frauenanteil unter den befragten Juniorprofessoren bei ca. 30% liegt. Dabei gibt es gewisse – allerdings nicht statistisch signifikante – Unterschiede zwischen den Fächergruppen, wobei die Sozialwissenschaften einen besonders hohen Frauenanteil aufweisen. Der festgestellte Wert von 30% weiblichen Juniorprofessoren ist deutlich höher als der gegenwärtige Anteil von Frauen unter den Lebenszeitprofessoren. Allerdings können diese Werte nicht miteinander verglichen werden, da es sich beim Frauenanteil unter den Lebenszeitprofessoren um eine Bestandsgröße handelt, die sich im Laufe mehrerer Jahrzehnte kumuliert hat, während unsere Daten einer Stromgröße nahe kommen. Vergleicht man den Wert von 30% mit dem Frauenanteil bei Habilitationen, der im Jahr 2001 bei 17,2% und im Jahr 2002 bei 21,6% lag, so ergibt sich ein zufriedenstellendes Bild; vergleicht man aber mit dem Anteil von Frauen unter den wissenschaftlichen Mitarbeitern und Assistenten, der auch bei ca. 30% liegt, so ergibt sich keine Verbesserung. Hier wird man wohl mit einer endgültigen Bewertung abwarten müssen, ob die Juniorprofessur in der Tat auf Dauer zu einer nachhaltigen Veränderung des Anteils von Frauen in höheren Positionen in deutschen Wissenschaftseinrichtungen führen wird.

3. Fazit und Handlungsvorschläge

Angesichts dieser Bilanz, die bei der Einführung und Umsetzung der Juniorprofessur in ihrem frühen Stadium eine Reihe von Problemen und Schwierigkeiten entdecken konnte, stellt sich im nächsten Schritt die Frage nach hochschulpolitischen Eingriffsmöglichkeiten. Es ist deutlich, dass die von uns diagnostizierten schwerwiegenden Probleme bei der Einführung der Juniorprofessur nicht von heute auf morgen behoben werden können. Damit die Juniorprofessoren nicht zu umetikettierten wissenschaftlichen Assistenten werden, müssen alle hochschulpolitischen Akteure in stärkerem Maße zum Erfolg dieser Innovation beitragen.

Von Seiten des Bundes wären gewisse Änderungen der Hochschulrahmengesetzgebung (Verbot von Hausberufungen) sinnvoll, vor allem aber ein systematisches Monitoring der Förderung von Juniorprofessuren nach strengen Vergabekriterien. Die Länder sind zu einer innovativen Umsetzung der Hochschulrahmengesetzgebung aufgefordert. Den Hochschulen sollten klare Vorgaben gemacht werden, die erstens eine stärkere

Planbarkeit von akademischen Karrieren ermöglichen (Tenure-Track-Modelle) und zweitens Leistungskriterien innerhalb des Wissenschafts-systems zum zentralen Bezugspunkt der Gestaltung von Institutionen zu machen. Schließlich sind die Hochschulen und Fachbereiche in ihrem eigenen Interesse zu einer Ausschreibung und Besetzung von Juniorprofessuren aufgefordert, die den Intentionen des Gesetzes gerecht wird. Auf der lokalen Ebene müssen offene und kompetitive Ausschreibungen stattfinden, klare Leistungskriterien formuliert werden, die Voraussetzungen für unabhängige und eigenständige Forschung der Juniorprofessoren durch eine drittmittelfähige Grundausrüstung geschaffen werden, die Belastung durch Lehr- und Prüfungsaufgaben beschränkt werden und auch ein Augenmerk auf die hochschuldidaktische Ausbildung der Juniorprofessoren gelegt werden. Wenn auf allen angesprochenen Ebenen die gegenwärtigen Probleme realisiert und entsprechende Gegenmaßnahmen ergriffen werden, könnte die Juniorprofessur die ursprünglich anvisierten Ziele doch noch erreichen: frühzeitige Selbständigkeit für Nachwuchswissenschaftler, um eine höhere Attraktivität und Planbarkeit von akademischen Karrieren in Deutschland und schließlich eine stärkere Orientierung der Hochschulen an Kriterien von hervorragender Leistung und Exzellenz zu erreichen.

ids hochschule

Das Informationsportal zum Hochschulwesen

Diana Pielorz
Wittenberg

Wie gelangt man heute schnell und effektiv an wichtige Informationen? Recherchen von einer Datenbank zur nächsten, von einem Bibliothekskatalog zum anderen bringen oft nicht das gewünschte Ergebnis. Das Wissen wird heute mehr und mehr digitalisiert und über das

World Wide Web verfügbar gemacht. Fachartikel werden sowohl in entsprechenden Fachzeitschriften gedruckt als auch im Web dargeboten. Je stärker sich das Internet ausdehnt, desto umfangreicher wird der weltweit archivierte Wissensvorrat.¹ Die Quantität wird sich auch in Zukunft weiter erhöhen. Das Angebot wird unübersichtlicher – wichtige Informationen lassen sich nur schwer finden. Hier können Wissens- und Fachportale oder Expertennetzwerke helfen. Sie bündeln, strukturieren und bereiten Informationen auf und unterstützen die Nutzer gezielt bei der Suche nach den benötigten Informationen.

Hinter dem Kürzel *ids hochschule* verbirgt sich ein umfassendes wissenschaftliches Informations- und Dokumentationssystem für den Hochschulbereich und die Hochschulforschung. Die Kernidee von *ids hochschule* ist, alle relevanten Informationen aus dem Bereich Hochschule in einem Datenbanksystem zu vernetzen und öffentlich zugänglich zu machen. Erstmals werden komplexe Informationen zum Hochschulwesen in unterschiedlichen Ergebnisformen zusammengestellt und inhaltlich differenziert aufbereitet, ohne dass dazu in verschiedenen Datenbanken und Bibliothekssystemen nach relevanten Publikationen, Projekten, Veranstaltungen etc. zum Themenbereich gesucht werden muss.

Ids hochschule wendet sich nicht nur an WissenschaftlerInnen, die sich mit Hochschulen beschäftigen, sondern auch an Hochschulpraktike-

¹ Vgl. Jendryschik, Michael: Die Wissensgesellschaft. Online im Internet: URL: <http://www.jendryschik.de/documents/wissensgesellschaft.pdf> (Zugriff am 16.10.2003)

rInnen und alle, die sich für Hochschulen interessieren. Angesprochen sind daher auch die AkteurInnen des Reformgeschehens an den Hochschulen, EntscheidungsträgerInnen und MitarbeiterInnen in bildungs- und hochschulpolitischen Institutionen, der wissenschaftliche Nachwuchs sowie MitarbeiterInnen im Wissenschaftsservice (Informationseinrichtungen und Bibliotheken, Pressestellen, Verlage etc.).



Abbildung 1: Startseite von *ids hochschule* – <http://ids.hof.uni-halle.de>

Projektentwicklung

1999 hat das Institut für Hochschulforschung (HoF Wittenberg) die Initiative ergriffen und gemeinsam mit Vertretern hochschulforschender Einrichtungen und Bibliotheken ein Konzept für den Aufbau des Informations- und Dokumentationssystems entwickelt.² Ein Förderantrag bei der Volkswagen-Stiftung wurde für einen Zeitraum von vier Jahren bewilligt, in dem die Grundlagen für den Aufbau und die Implementierung des Sys-

² Vgl. Kohls, Rosemarie/Martin, Kerstin: Wissenschaftsinformationsservice am HoF Wittenberg. In: HoF-Berichte, 2/2000, S. 13

tems geschaffen werden sollen. Beteiligt an der Entwicklung und Ausgestaltung sind das Bayerische Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, die Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, das Fachinformationssystem Bildung, das Hochschuldidaktische Zentrum der Universität Dortmund, die Hochschul-Informationssystem GmbH, die Hochschulrektorenkonferenz, die Universitätsbibliothek der Humboldt-Universität zu Berlin (Sammelschwerpunkt Hochschulwesen), das Universitäts-Rechenzentrum der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, das Wissenschaftliche Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung an der Universität Kassel sowie das Zentrum für Zeitgeschichte von Bildung und Wissenschaft an der Universität Hannover.

Konzipiert wurde das Projekt in zwei Phasen. Die *erste Phase (IV/2000 bis III/2002)* umfasste die notwendigen Entwicklungsarbeiten für den Aufbau und die Erprobung eines relationalen Datenbanksystems und dessen Realisierung als Prototyp – sowohl in inhaltlicher als auch in technischer und organisatorischer Hinsicht. Damit verbunden waren u.a. die Ermittlung vorhandener Potenziale der Hochschulforschung (institutionelle und personelle Ressourcen der Wissensproduktion und –verbreitung) und der bestehenden Informationsangebote in Deutschland, die Beschreibung der Arbeitsgrundlagen für das System (inhaltliche Auswahlkriterien, Entwicklung des Begriffssystems, Standardisierung von Arbeitsabläufen etc.), die Auswahl und Anpassung der Software, der Aufbau und die Strukturierung der einzelnen Datenpools, der Aufbau eines Kooperationsverbundes sowie die Dokumentation relevanter Quellen und die Erprobung der Funktionalität im System.

In der *zweiten Projektphase (IV/2002 bis III/2004)* steht eine Qualifizierung des Systems an: Überprüft und gesichert wird die inhaltliche und technische Qualität. Das heißt, es wird zum einen die inhaltliche Relevanz der Datensätze bewertet und nach eventuell aufgetretenen Lücken gefragt. Zum anderen wird die rechentechnische Umsetzung weiter optimiert. Benutzerfreundlichkeit, Funktionalität und Treffergenauigkeit sind entscheidende Qualitätskriterien. Zur Steigerung von Attraktivität und Effizienz ist das Feedback unserer Nutzer außerordentlich wichtig. Der Gebrauchswert und die Akzeptanz von *ids hochschule* hängen aber auch von der intelligenten Strukturierung des Begriffssystems ab.

Unter dem Ziel der Verstetigung des Projekts kommt es vor allen Dingen auf die Erweiterung tragfähiger Kooperationsstrukturen an, auf Kompatibilität und Rationalität von Arbeitsabläufen. Die derzeitigen Be-

mühungen zielen auf die intensivere Einbeziehung und Darstellung von Informationsnachweisen aus den Partneereinrichtungen. Angestrebt ist ferner eine Bestandsaufnahme der Informationsangebote möglicher Kooperationspartner in anderen Ländern, um darauf aufbauend Konzepte für eine Zusammenarbeit zu entwickeln, Kontakte anzubahnen sowie möglichst gemeinsame Arbeitsgruppen zur Ideenumsetzung auf den Weg zu bringen.

Schließlich soll, nachdem das Informationssystem konzipiert und im Internet abrufbar ist, *ids hochschule* in der Fachwelt bekannt gemacht werden. *ids* soll sowohl für die Hochschulforschung als auch die Hochschulpraxis als Informations- und Kommunikationsplattform dienen.

Für die Fortsetzung von *ids hochschule* nach der Förderperiode müssen Rahmenbedingungen eruiert und Finanzierungsmodelle erarbeitet werden – ein ganz entscheidender Punkt, um das System auf dauerhafte Beine zu stellen!

Informationsangebot

In *ids hochschule* werden in erster Linie wissenschaftliche Ergebnisse aus der Forschung über Hochschulen dokumentiert, aber auch Stellungnahmen oder Positionen gesellschaftlicher Gremien. Schwerpunkte bilden dabei folgende Sachgebiete:

- Hochschulwesen und Hochschulentwicklung,
- Hochschulgeschichte,
- Hochschule und Gesellschaft,
- Hochschulpolitik und Hochschulreform,
- Hochschulverwaltung und Hochschulplanung,
- Hochschulpersonal,
- Studierende,
- Studium,
- Hochschullehre, Hochschuldidaktik,
- Forschung über Hochschulen und an Hochschulen,
- Übergang zur Hochschule, Übergang zu Beruf und Arbeitsmarkt,
- Weiterbildung an Hochschule, Promotion, Habilitation.

Übergeordnete Darstellungen zum Bildungs- und Wissenschaftssystem werden partiell abgebildet, sofern sie auf den Hochschulbereich im weitesten Sinne Auswirkungen haben.

Innerhalb von *ids hochschule* stehen dem Nutzer fünf verschiedene Datenpools zur Verfügung, dessen Informationsnachweise einheitlich erschlossen sind und orientierende Inhaltsangaben enthalten:

Publikationen

Hier kann nach wissenschaftlichen Veröffentlichungen über Entwicklungs- und Reformprozesse im Hochschulbereich recherchiert werden. Enthalten sind sowohl traditionelle literarische Quellen (Bücher, Beiträge aus Sammelwerken, Zeitschriften, Hochschulschriften, graue Literatur etc.) als auch elektronische Publikationen. Erfasst sind Veröffentlichungen ab dem Erscheinungsjahr 1990. Gegenwärtig umfasst die Datenbank ca. 12.500 Literaturnachweise.

Projekte

In dieser Datenbank werden Forschungs- und Reformprojekte zum Themenbereich Hochschule nachgewiesen. Recherchierbar sind derzeit ca. 260 Projekte ab 1998.

Institutionen

Der Datenpool enthält wichtige Angaben zu hochschulrelevanten Institutionen. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt sind ca. 330 Institutionen recherchierbar.

Veranstaltungen

Gesammelt werden Informationen zu wissenschaftlichen Veranstaltungen und Kongressen, Workshops, Symposien und Expertengesprächen zum Themenbereich seit 1998. Derzeit sind ca. 320 Hinweise auf Tagungen in der Datenbank gespeichert.

LINKs

In diesem Datenpool steckt eine umfassende Linksammlung, die ca. 180 Internetadressen zum Hochschulwesen verzeichnet.

Die Recherche kann entweder in den einzelnen Datenpools über eine jeweils spezifisch optimierte Suchmaske (Abbildung 2) erfolgen oder übergreifend über eine einheitliche Oberfläche. Durch dieses Angebot des „General Retrieval“ (übergreifende Suche) wird die Möglichkeit geboten, mit nur einer Suchanfrage alle Datenpools gleichzeitig abzufragen. In wenigen Sekunden werden die Treffer aufgelistet und nach Datenpool sortiert angezeigt (Abbildung 3).

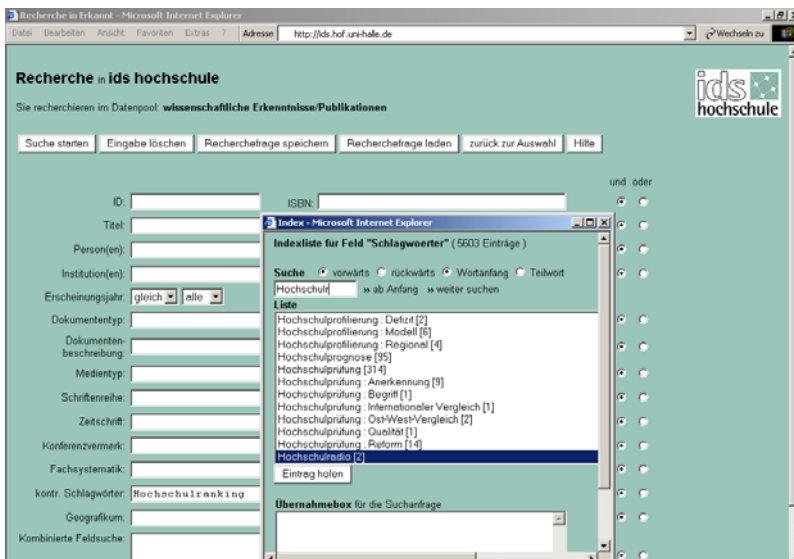


Abbildung 2: Recherche im Datenpool "Publikationen" über Schlagwort-index

Neben der Volltextsuche (kombinierte Feldsuche) wird eine gezielte Schlagwort-, Systematik-, Titel-, bzw. Personen- oder Suche nach Institutionen angeboten. Entsprechend der spezifischen Struktur der einzelnen Datenpools sind weitere Suchkriterien möglich. Einen besonderen Service bietet die Einbindung elektronischer Volltexte in das System. Sie ermöglicht den direkten Zugriff zum Dokument (Abbildung 4). Dieser Zugriff ist auch dann garantiert, wenn das Dokument auf der Originalhomepage nicht mehr zur Verfügung steht, da die Dokumente – mit Einwilligung der Urheber – auf dem Server von *ids hochschule* gespeichert sind. Unterschiedliche Ausgabeformate lassen einen Export der Nachweise in eine Vielzahl von Anwendungen zu.

Trefferliste: alle Datenpools - Microsoft Internet Explorer

Adresse: http://ids.hof.uni-halle.de

Trefferliste aus ids hochschule vom 10.11.2003 - 10:44
 in den Datenpools **Alle Datenpools**
 Suchkriterien: **Schlagwörter:** Hochschulmanagement (Verknüpft mit UND)
Jahr: >= 2003
 Trefferanzahl: 31 (**Erkenntnisse/Publicationen:** 8 Treffer **Projekte:** 6 Treffer **Institutionen:** 11 Treffer **Links:** 6 Treffer)

alle Treffer anzeigen | markierte Treffer anzeigen | Markierung löschen | drucken | speichern | zurück zur Suche | **Folgercherche**

Datenpool: **wissenschaftliche Erkenntnisse/Publicationen** Nach oben

Nr	Personen	Institutionen	Titel/Thema	Jahr
<input type="checkbox"/>	1	Adelsberger, Heimo	Wissen austauschen	2003
<input type="checkbox"/>	2	Karmel, Peter	Higher education at the crossroads	2003
<input type="checkbox"/>	3	Bartell, Marvin	Internationalisation of universities	2003
<input type="checkbox"/>	4	Mignot Gerard, Stéphanie	Who are the actors in the government of French universities?	2003
<input type="checkbox"/>	5	Höyning-Huene, Dietmar von	Struktur- und Entwicklungsplanung am Beispiel der FH Mannheim	2003
<input type="checkbox"/>	6	Junglind, Wilfried Siebe, Andreas	Szenario Management für die Hochschule	2003
<input type="checkbox"/>	7	Wieland, Beate	Erfolg steuern	2003
<input type="checkbox"/>	8	Sonnabend, Michael	Professionalisierung des Wissenschaftsmanagements schreitet voran	2003

Datenpool: **Forschungs- und Reformprojekte** Nach oben

Nr	Personen	Institutionen	Titel/Thema	Jahr
<input type="checkbox"/>	9	Arnhold, Nina Hachmeister, Cori-Denis Langer, Markus Neuwians, Klaus	Marketing für Studien- und Forschungsangebote der FH Neubrandenburg	2002-06 bis 2003-09
<input type="checkbox"/>	10	Burkhardt, Anke Schlegel, Uta König, Karsten	Leistungsorientierte Budgetierung an Fachhochschulen in Sachsen-Anhalt nach dem Gender-Mainstreaming Konzept	2001-04 bis 2003-03
<input type="checkbox"/>	11		Strategisch orientierte Strukturentwicklung an der DSHS-Deutsche Sporthochschule	2001-02 bis 2003-02
<input type="checkbox"/>	12	Franke, Susanne Kraweino, Matthias	Rückwärtige Autonomie als Präziso einer	2000 bis

Abbildung 3: Trefferliste für eine übergreifende Suchanfrage (General Retrieval)

Volltextsuche Erkenntn - Microsoft Internet Explorer

Adresse: http://ids.hof.uni-halle.de

Treffer-Nr. 2 Erkenntn - ID: **13943**

Institution: **Wissenschaftsrat**

Titel: **Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen**

Erscheinungsjahr: 2002

Standort-Signatur: ids

Sprache: deutsch

Erscheinungsland: DE

Dokumententyp: Monographie

Dok.-beschreibung: Empfehlung/Stellungnahme

Medientyp: Internet

Fachsystematik: A7402 | A7500 | A7470 | A7530 | A7400 | A7450 | A7481

Schlagwörter: Fachhochschule | Ausbau | Hochschulentwicklung | Wissen | Studienzit | Fachhochschulabsolvent | Übergang Studium | Internationalisierung | Wissenschaftliche Weiterbildung | Hochschulpersonal | Statistische Angaben

Geografikum: Deutschland

Inhaltsangabe: Gliederung: A. Ausgangslage - Die Entwicklung der Fachhochschule Studium und Lehre - A.IV. Promotion von Fachhochschule Personalstruktur - A.VII. Verwaltungsintrame Fachhochsch Fachhochschulen - B.II. Ausbau und künftige Größe von Fachhochschulabsolventen - B.V. Anwendungsorientierte Statistischer Anhang (Hof/Text übernehmen)

Volltext: <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/5102-02.pdf>
 Volltext auf ids-Server (pdf | 1486 kB)

Lieferant: Hof Wittenberg - Institut für Hochschulforschung

Treffer-Nr. 3 Erkenntn - ID: **14260**

Institution: **Stiftungsverband für die Deutsche Wissenschaft**

Titel: **Private internationale Hochschulen in Deutschland, P**

Erscheinungsjahr: 2002

Verlagsort: Essen

Seitenangaben: 11 S.

Beigaben: Abb.

Standort-Signatur: B 2044=A 02/35472

http://hdl.handle.net/10000/documents/1340.pdf - Microsoft Internet Explorer

75%

WR
WISSENSCHAFTSRAT
Die 5102/02
Berlin, den 18. Januar 2002

Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen

Inhalt	Seite
Vorbemerkung	3
A. Ausgangslage – Die Entwicklung der Fachhochschulen seit 1961	5
A.1. Übersicht	5
A.1.1. Gesellschaftliche Abriss	5
A.1.2. Veränderungen im Aufgabenprofil der Fachhochschulen	6
A.1.3. Ausbildungs-Größe, Finanzierung	8
B.1. Flächenausgangspunkt	8
B.2. Größe von Fachhochschulen und Studierenden	12
B.3. Finanzierung	15
A.B. Studium und Lehre	17
B.1. Weiterentwicklung	17
B.2. Studienort an Fachhochschulen	19
B.3. Studierendenzahl, Studienort und Studienzeiten	20
B.4. Weiterführende Studienleistungen	22

Abbildung 4: Informationsnachweises mit zugehörigem Dokument (Volltext)

Das Informationssystem lebt von der Mitarbeit seiner Nutzer. Zum einen können die Serviceleistungen von *ids hochschule* von jedem Interessierten kostenfrei in Anspruch genommen werden, zum anderen können und sollen die Nutzer aber auch das System mit gestalten. Über ein Selbsteintragsmodul besteht die Möglichkeit, vorhandene Nachweise zu aktualisieren, Informationen zu ergänzen oder neue Quellen einzutragen (Abbildung 5).

Mit dem Feedback-Button auf unserer Startseite (<http://ids.hof.uni-halle.de>) kann auch der direkte Kontakt zu den ProjektmitarbeiterInnen hergestellt werden!

Abbildung 5: Selbsteintragsmaske für Monographien/Sammelwerke

Ausblick

Einer zentraler Erfolgsfaktor für Wissenschaft und Forschung besteht darin, jederzeit schnell und standortunabhängig auf weltweit verteilte Daten und Informationsressourcen zugreifen zu können. Professionelles Management von Informationen und Wissen wird heute von all jenen Einrich-

tungen erwartet, die mit Informationen zu tun haben oder auf sie angewiesen sind. Immer mehr Fachdisziplinen stellen auf unterschiedliche Weise wissenschaftliche Ergebnisse über elektronische Netze bereit.

Der Ansatz von *ids hochschule* ist unter dem Begriff *eScience* bekannt geworden: Es geht um integrierte Arbeits- und Wissensumgebungen für Wissenschaft und Forschung, in denen Information und Kommunikation räumlich verteilt organisiert werden können. Dies ist nicht nur eine Herausforderung für die Anbieter solcher Informationssysteme, sondern verlangt vielmehr einen Paradigmenwechsel in der wissenschaftlichen Information vom Anbieter zum Nutzer.³ Das Internet wird zu einem zentralen Medium der Informationsrecherche und Informationsarchivierung und der Nutzer selbst gestaltet aktiv die angebotenen Wissensplattformen mit. Dies gilt auch für *ids hochschule*. Angelegt als komplexes und flexibles Datenbanksystem ist es offen für die Vernetzung mit anderen externen Informationsfonds und heißt weitere Partner herzlich willkommen!

³ Vgl. Krause, Peter: Aufbruch in die Wissensgesellschaft – Wissenschaftliche Information in Deutschland. Im Internet: <http://www.dl-forum.de/Volltextdokumente/krause.pdf> (Zugriff am 16.10.2003).

Ein Ordinariat für scholastische Philosophie in Halle/Saale 1948?

Die Geschichte einer nicht realisierten erzbischöflichen Anregung

Günter Wirth
Berlin

„Freitag Nacht 17. September 48 Halle.“ Unter solcher Zeit- und Ortsansage notierte Victor Klemperer, der gerade von Greifswald an die Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg gekommen war, in sein Nachkriegstagebuch:

„Ahnungslos in eine erste Fakultätssitzung geschneit ... Man tagt im ehemaligen Zimmer der Theologen. Eine Großstatue Christi mit segnenden Händen beherrscht den Raum. Der Erzbischof von Paderborn wünscht ein besonderes Ordinariat für scholastische Philosophie. Der 76jährige Philosoph Menzer (?) lehnt energisch ab, weil wir ‚Martin-Luther-Univ.‘ sind. Ich war für Ablehnung, weil wir ja auch für andere Teilgebiete der Philosophie keine besonderen Professuren hätten. – Das stimmt nun freilich nicht, wie ich nachher erfuhr, denn wir haben ja Kofler für marxistische Philosophie.“¹

Wir sehen neuerlich – ich habe es schon verschiedentlich an Beispielen gezeigt² –, welche schier unerschöpfliche zeitgenössische Quelle die Tagebücher Victor Klemperers sind: Sie vermitteln uns aus den unterschied-

¹ Victor Klemperer: So sitze ich denn zwischen allen Stühlen. Tagebücher 1945-1959. Bd. I, Berlin 1999, S. 589. Die Tagebücher wurden herausgegeben von Walter Nowojski in Verbindung mit Christian Löser.

² Vgl. u.a. Günter Wirth: Zu einigen „weißen Flecken“ in der DDR-Hochschullandschaft, in: *hochschule ost* 3-4/2000, S. 280ff.; ders.: Das Preußenbild in Ost und West, in: *Berlinische Monatsschrift* 5/2001, S. 40.

lichsten Bereichen des gesellschaftlichen und geistigen Lebens die Kenntnis über Tatsachen und Ereignisse samt deren Atmosphäre, und zwar über Tatsachen und Ereignisse, die damals wie heute jenseits der Schlagzeilen zu finden wären, aber symptomatische Zeichen der Zeit signalisieren. So auch in diesem Falle: 1948, Martin-Luther-Luther-Universität – in der Zeit des Vordringens von M-L, zumal an allen Hochschulen, die Erörterung des Plans, ein weltanschaulich-religiös gesättigtes Ordinariat einzurichten. Anlaß genug für weitere Recherchen.³

Kirchenpolitische Situation

Wenn man sich zunächst mit einigem Recht fragt, wieso eine solche Initiative hinsichtlich der Hallenser Universität „ausgerechnet von dem Paderborner Oberhirten“ ausgegangen ist, muß man sich die damalige kirchenrechtliche und kirchenpolitische Situation vergegenwärtigen. Durch die deutsche Kapitulation und die sog. „Debellatio“ hatten sich die Jurisdiktionsgebiete der *römisch-katholischen Kirche* nur insofern verändert, als durch die Grenzziehung an Oder und Neiße die schlesischen Bistümer und Teile der pommerschen Diaspora ausgegrenzt wurden (die Sondersituation Ostpreußens lasse ich hier unberücksichtigt); von Schlesien blieben allerdings Reste des Fürstbistums Breslau in und um Görlitz auf dem Territorium der SBZ/DDR, mit einem Kapitelvikar als Oberhirten.

Das einzige Bistum, das vollständig auf dem Gebiet der SBZ lag, war das Bistum Meißen (Bischofssitz war damals Bautzen), welches das alte Sachsen umfaßte. Das andere Bistum, das fast vollständig auf ostmitteldeutschem Territorium auszumachen war, war das ohnehin erst 1930 entstandene, vom Fürstbistum Breslau abgenabelte Bistum Berlin, das *Restpommern* einschloß und mit Westberlin eine zusätzliche Problematik aufwies – dies zumal, da die Residenz des Berliner Bischofs damals in Westberlin lag.⁴

³ Zur damaligen geistigen Situation in der SBZ aus christlicher Sicht vgl. u.a. Günter Wirth: *Erinnerungen und Erwägungen zur CDU-Kulturpolitik*, in: Evemarie Badstübner (Hrsg.), *Befremdlich anders. Leben in der DDR*, Berlin 2000, S. 472ff.

⁴ Georg Schubert (Hrsg.): *Das Bistum Berlin*, Berlin 1932; Peter Beier u.a.: *Der Glaube lebt. 50 Jahre Bistum Berlin 1930-1980*, Leipzig 1980; Richard Höhle: *Die Gründung des Bistums Berlin*, Paderborn 1996; Günter Wirth: *Gründung des Bistums Berlin*, in: *Berlinische Monatsschrift* 6/2000, S. 126ff.

Um dies hier einzuschieben: Es spricht für die weiträumige Strategie des Vatikans, daß schon 1945/46 das bisher dem Breslauer Fürstbischof traditionell zugeordnete Kardinalat auf den damaligen Berliner Bischof übertragen wurde, zeitgenössisch allerdings mit Recht, war doch Bischof Graf Preysing als entschiedener Gegner des NS-Regimes bekannt gewesen. Ähnlich war die Situation 1961, als noch vor dem Mauerbau (man spricht von Moskauer Signalen über den seinerzeitigen linkskatholischen italienischen Staatspräsidenten Gronchi an den Vatikan) mit Bischof Bengsch die Residenz nach Ostberlin verlegt wurde.

Was die anderen Teile der SBZ betrifft, müssen wir geradezu einen jurisdiktionellen Flickenteppich registrieren: Die Gebiete um Erfurt gehörten kirchenrechtlich zu Fulda, die um Meiningen zu Würzburg, jene um Schwerin zu Osnabrück und die um Magdeburg/Halle eben zu Paderborn.

Daher war es also alles andere als ein Zufall, daß der Erzbischof von Paderborn in einer solchen Angelegenheit initiativ wurde. Ohnehin war für Erzbischof Lorenz Jaeger eine rege Visitationstätigkeit in den „östlichen“ Gebieten seines Erzbistums bekannt, was wohl auch damit zusammenhing, daß Lorenz Jaeger am 23. September 1892 in Halle/S. (übrigens als Sohn eines Mechanikers) geboren worden war und nach seiner Priesterweihe 1922 seine erste Seesorgetätigkeit in Oebisfelde ausgeübt hatte.⁵ Da Jaeger von 1926 bis 1939 Religionslehrer und promovierter Studienrat in Herne und Dortmund und von 1937 bis 1938 (bis zu deren Verbot) Redakteur der „Zeitschrift für den Religionsunterricht an höheren Schulen“ gewesen war, wird nicht nur das pastorale, sondern auch das wissenschaftliche Interesse des übrigens ökumenisch interessierten Paderborner Oberhirten an der Hallenser Initiative verständlich.

Die bischöflichen Motive und die halleschen Verhältnisse

Erstmalig ist die „Bitte ..., in der Philosophischen Fakultät der Martin-Luther-Universität zu *Halle* ein Ordinariat für patristische und scholastische Philosophie und vergleichende Religionsgeschichte zu errichten“,

⁵ Walter Habel (Hrsg.): *Wer ist wer?* Bd. I, Berlin 1962, S. 665. Aus dieser XIV. Ausgabe von Degeners *Wer ist's?* oder aus anderen Folgen des *Wer ist wer?* sowie aus dem „*Kürschner*“ sind weitere Personalangaben entnommen, es sei denn, sie sind anders ausgewiesen.

von Erzbischof Jaeger am 23. September 1947 im Gespräch mit dem damaligen Ministerpräsidenten von Sachsen-Anhalt, Prof. Dr. Erhard Hü(ue)bener, vorgetragen worden.⁶

Hübener (1881 bis 1958), Sohn eines Pfarrers, war von Haus aus Jurist, hatte von 1909 bis 1919 als Syndikus gewirkt, ab 1919 als Ministerialrat im preußischen Handelsministerium und von 1924 bis 1933, bis zu seiner Entlassung, als Landeshauptmann der Provinz Sachsen-Anhalt. Als bürgerlich-demokratischer Politiker war er 1945 Mitbegründer der LDP, und er war bis 1949 der einzige Ministerpräsident in der SBZ, der nicht der SED angehörte. Seit 1946 war Hübener Professor für Verwaltungsrecht an der Martin-Luther-Universität, später Ehrensenator. Klemperer schildert ihn, nicht ohne einige Invektiven, als einen Mann des „Ausgleichs“, der die „Lehren“ aus 1648, 1815 und 1918 so gezogen habe: „Confessionen müssen sich vertragen; Feudalismus u. Bürgertum müssen sich ausgleichen; ... Capitalismus u. Sozialismus müssen sich ausgleichen“ (so Hübener auf einer Hallenser Friedenskundgebung Ende 1948).⁷

Die Motivation für die Initiative des Paderborner Erzbischofs war, um seinem Brief an den Ministerpräsidenten zu folgen, eine doppelte. Erstes Motiv war das schon angedeutete religionspädagogische:

„Vor allem könnte ein solcher Ordinarius selbst oder durch seine Assistenten den katholischen Studenten der Pädagogik jene religions-methodischen Vorlesungen und Übungen geben, welche die evangelischen Lehrer-Studenten durch eigens dafür eingerichtete Vorlesungen und Übungen in der Evangelisch-theologischen Fakultät der Universität bekommen.“

Tatsächlich war es ja so, daß sich nach 1945 durch den Zuzug katholischer Vertriebener aus den Gebieten jenseits von Oder und Neiße sowie aus der ČSR die konfessionspolitische Landkarte der SBZ verändert hatte und damit ein echtes Bedürfnis vorlag. Möglicherweise bezog der Erzbischof, von hiesigen Klerikern informiert, überdies in seine Überlegungen ein, daß gerade zum damaligen Zeitpunkt (1946/47) die SMAD verfügt hatte, der pädagogischen Ausbildung an den Universitäten besondere Aufmerksamkeit zu schenken (Bildung pädagogischer Fakultäten, Grün-

⁶ Dieses Zitat und die folgenden, die nicht ausdrücklich nachgewiesen sind, stammen aus den Dokumenten, die dem Verfasser aus den Beständen des Generalvikariats des Erzbistums Paderborn vom Erzbistumsarchiv (Gerhard Sander) am 14. November 2002 zur Verfügung gestellt worden sind.

⁷ Klemperer, a.a.O., S. 617.

derung der Brandenburgischen Landeshochschule in Potsdam mit Akzent auf Pädagogik).

Das andere Motiv ist weniger pastoraler als weltanschaulicher Natur und steht in der Tradition von Vorstößen der katholischen Kirche schon vor 1914, vor allem aber nach 1918, an deutschen, speziell an preußischen Universitäten dort katholische Weltanschauungsprofessuren einzurichten, wo keine katholischen theologischen Fakultäten existierten. Tatsächlich geschah dies nach einem Ende 1919 erfolgten Beschluß der preußischen Landesversammlung an einigen preußischen Universitäten, so in Berlin, in Göttingen und in Frankfurt am Main. In Berlin wurde mit Romano Guardini der dann wohl bedeutendste deutsche katholische Theologe des 20. Jahrhunderts in dieses Amt (1923 bis 1939) berufen, in Frankfurt am Main der zum Linkskatholizismus tendierende Theodor Steinbüchel.⁸ Im Brief des Erzbischofs wird dieses Motiv so umschrieben:

„Es schien mir dieses Ordinariat nicht nur eine wertvolle Ergänzung der gerade in Halle nur schwach vertretenen Philosophie zu sein, sondern auch für die vielen katholischen Studenten der Universität eine Möglichkeit, ihre *Weltanschauung* [Hervorhebung G.W.] wissenschaftlich zu vertiefen.“

Was die Philosophie in Halle 1948 angeht, war sie mit Paul Menzer, Leo Kofler und Georg Mende vertreten, d.h. quantitativ wirklich recht schwach. Es kam hinzu, daß der in der akademischen Welt hoch angesehene und seit 1908 (!) in Halle lehrende Paul Menzer – herausragender Exponent der mit Halle als Gründungsort in besonderer Weise verbundenen Kantgesellschaft, der in den zwanziger Jahren größten philosophischen Gesellschaft der Welt – schon 75 Jahre alt und 1948 überdies Attacken der SED ausgesetzt war.⁹

⁸ Vgl. Günter Wirth: Wie er zum Guardini-Lehrstuhl kam, in: Hermann Josef Schuster, Guardini weiterdenken I, Berlin 1993, S. 61ff., sowie S. 245ff. (dort die vom Verfasser zusammengestellte Dokumentation hierzu). Vgl. auch Hans Maier/Arno Schilson/Hermann Josef Schuster (Hrsg.): Guardini weiterdenken II, Berlin o.J. (1999), dort vor allem die Beiträge von Bischof Prof. Dr. Karl Lehmann und Prof. Dr. Hans Maier.

⁹ Zu Paul Menzer heißt es in einer 1958 im Deutschen Verlag der Wissenschaften Berlin herausgekommenen Publikation „Die deutsche bürgerliche Philosophie seit 1917“ – im Abschnitt „Der Neukantianismus“ von Hermann Ley (S. 18f.) –, daß das „Zentrum (des) neukantianischen Kreises“ um Hans Vaihinger, Heinrich Rickert, Ernst Cassirer und anderen „bis zu ihrem teilweisen Verbot unter dem Faschismus die ‚Kantstudien‘“ gewesen seien. Menzer habe als zeitweiliger Herausgeber eine wichtige Rolle gespielt, und er spiele sie bei der Neuherausgabe seit 1954 „immer noch“; damit werde auch der „neuhegelianische Einfluß im heutigen Neukantianismus“ repräsentiert. Wenn im folgenden von

Leo Kofler und Georg Mende galten als Marxisten, freilich mit dem Unterschied, daß der aus Österreich stammende Kofler reformsozialistische Auffassungen vertrat und 1949 in tiefgehende parteiliche Auseinandersetzungen geriet, die ihn veranlassen mußten, 1950 die Universität Halle und danach die DDR in Richtung Köln zu verlassen.¹⁰ Mende dagegen war „parteilich“ orientiert, später in Jena als dogmatisch bekannt.

Insofern traf die Bemerkung des Erzbischofs für die Fachphilosophie durchaus zu, nicht aber für die philosophische Fakultät insgesamt, an der im Herbst 1948 Persönlichkeiten wie die klassischen Philologen Franz Altheim und Erich Reitzenstein, die Historiker Hans Haussherr und Martin Lintzel, der Kunsthistoriker Wilhelm Worringer, der Musikwissenschaftler Max Schneider, der Indogermanist Paul Thieme und die Germanisten Georg Baesecke und Ferdinand Josef Schneider wirkten. Ob sich der Paderborner katholische Erzbischof der Tatsache bewußt war, daß in der philosophischen Fakultät auch ein ehemaliger sozusagen Kollege als Osteuropahistoriker lehrte, nämlich der frühere Prager katholische Theologieprofessor und katholische Jugendführer Eduard Winter – er übrigens alsbald Hallenser Rektor?¹¹ Noch nicht wissen, noch nicht einmal ahnen

Ley eine „immer engere Anlehnung des Neukantianismus an den Neothomismus“ konstatiert wird, dann gilt dies – wie der Fall des Paderborner Erzbischofs zeigt – bestimmt nicht für Menzer. Die Publikation von 1958, an der auch Menzers früherer Hallenser Kollege Georg Mende mitgewirkt hat, ist insofern symptomatisch, als deren Beiträge „im Auftrag des Instituts für Philosophie der Akademie der Wissenschaften der UdSSR als Vorarbeit für einen Abschnitt der vierbändigen Ausgabe der Geschichte der Philosophie geschrieben“ worden seien – also für damalige Verhältnisse normativen Charakter hatten.

¹⁰ Zu Leo Kofler hat Victor Klemperer an mehreren Stellen seines Tagebuches bemerkt, er sei zuerst „radikal“, sogar „stur radikal“ gegenüber Bürgerlichen in Halle aufgetreten (Klemperer, a.a.O., S. 604 und 614). Im Herbst 1949 will er, so Klemperer a.a.O., S. 691, „seine schwer angegriffene ‚Bürgerliche Gesellschaft‘ verteidigen [...] u. man versperrt ihm die Möglichkeit dafür“. Dieses Buch („Zur Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft“, Halle/S. 1948) wird zum Anlaß des „Ketzergerichts“. Unter dem 17. Januar 1950 faßt Klemperer seine Eindrücke von der FDJ-Hochschulkonferenz in Berlin zusammen: „Im Praesidium neben ‚Nationalpreisträger Fred Oelssner‘ ... Unten in der ersten Reihe Winter – sonst keine Professorenbeteiligung ... Er (Oelssner. G. W.) griff maßlos Kofler an, citierte einige Sätze aus seinem inkriminierten Buch ...“ (Klemperer, a.a.O.. Bd. II, S. 9). Am 18. November 1950 schreibt Klemperer: „Keiner wagt, sich zu einer wissenschaftlichen Frage zu äußern, weil er Angst hat [...] mit der Partei in Konflikt zu kommen ... Koflers Schicksal ...“. Klemperer, ebenda, S. 104. Vgl. Helmut Steiner: Leo Koflers erzwungene Flucht aus Halle/S. 1950, in: *Utopie kreativ* 4/1990, S. 61ff.; Helmut Steiner: „Ein ideologischer Schädling“. Leo Kofler 1907-1995, in: *Junge Welt*, 3. August 1995; Peter Ruben: Kein Mitglied der akademischen Zunft, in: *Freitag*, 11. August 1995.

¹¹ Eduard Winter: Mein Leben im Dienst des Völkerverständnisses. Erinnerungen, Berlin 1987.

konnte Jaeger, daß der damalige Hallenser Romanistikprofessor Joachim Storost, der hier schon von 1941 bis 1944 gelehrt hatte, auf dem „Umweg“ über Greifswald (1949) 1953 eine Professur an einer Hochschule erhielt, die einem katholischen Oberhirten besonders nahestehen mußte, nämlich an der Philosophisch-theologischen Hochschule in Bamberg (bis 1958).

Die Kandidaten des Erzbischofs

Erzbischof Lorenz Jaeger war natürlich klar, daß der Ministerpräsident nicht die letzte entscheidende Instanz zur Lösung seines Problems sei. Daher findet sich in seinem Brief der Hinweis auf „Karlsborst“, also auf die SMAD, und daher erwähnt er, daß er auch mit dem Rektor der Universität Kontakt aufgenommen hatte.

Rektor der Martin-Luther-Universität war damals noch (wie schon 1929/30) der evangelische Theologe Otto Eißfeldt (1887 bis 1973), der nach pfarramtlicher Wirksamkeit in Berlin, verbunden mit Vorlesungstätigkeit an der Friedrich-Wilhelms-Universität, seit 1922 (bis 1957) in Halle lehrte und als einer der bedeutendsten deutschen Alttestamentler galt. 1949 ist er Mitglied der Deutschen und 1948 der Sächsischen Akademie der Wissenschaften geworden, und 1956 wurde er zum Hallenser Ehrensenator berufen.¹²

Es war eigentlich eine günstige Voraussetzung für die Aktionen des Paderborner Erzbischofs in Halle gegeben: mit einem bürgerlichen Mi-

¹² Generell zur Lage an den theologischen Fakultäten einschließlich der Hallenser vgl. Friedemann Stengel: Die Theologischen Fakultäten in der DDR als Problem der Kirchen- und Hochschulpolitik des SED-Staates bis zu ihrer Umwandlung in Sektionen 1970/71, Leipzig 1998. – Am 15. Oktober 1948 notiert Klemperer: „Gestern dies academicus ... Eigentlich hätte es Rektoratsübergabe sein sollen. Aber der theologische u. reaktionäre Eißfeldt [!], der abgesetzte Vorgänger[,] hatte sich geweigert, dem ‚illegalen‘ Winter das Amt zu übergeben, u. die Regierung hat ihn nicht dazu gezwungen ...“ (Klemperer, a.a.O., Bd. I, S. 597). Unter dem 29. Juli 1949 beklagt sich Klemperer, daß er nicht in die Akademie gewählt worden sei: „... von den Hallenser Vorschlägen ist nur Eißfeldt [!], der Alttestamentler u. Feind Winters, der ebenfalls kandidierte [.] gewählt – ‚nationale Front‘!! ...“ Vgl. Klemperer, ebenda, S. 666. Das Gesamtwerk Eißfeldts als „monumental“ gewürdigt hat Hans-Jürgen Zobel, der Rektor der Greifswalder Ernst-Moritz-Arndt-Universität zur Wende, in: TRE (=Theologische Realenzyklopädie). Band IX, Berlin/New York 1982, S. 482ff. Vgl. auch: Wolfgang Hütt, Heimfahrt in die Gegenwart. Ein Bericht, Berlin 1982, S. 508. Dort wird aus der Sicht eines Hallenser Studenten der Nachkriegszeit, des dann bekannten Kunsthistorikers, der Rektor der Martin-Luther-Universität eindrücklich geschildert.

nisterpräsidenten und einem Theologen als Rektor, dies freilich unter den Bedingungen, die von deren Erfahrungen aus der Zeit des NS-Regimes geprägt waren, zumal aus dem Kirchenkampf. 25 Jahre früher wären der liberale Politiker und der protestantische Theologe, der nicht einmal ein exponierter Konfessionalist hätte sein müssen, von vornherein skeptisch gegenüber einem katholischen Ordinariat gewesen – die Kämpfe um die Berliner Weltanschauungsprofessur vor 1923, sogar mit Ernst Troeltsch als Protagonisten, belegen es.¹³

Erzbischof Jaeger übersandte am 15. Januar 1948 allerdings nicht nur die Kopie seines Schreibens an den Ministerpräsidenten vom selben Tage an Magnifizenz Eißfeldt. Er präzisierte diesem gegenüber seinen Sachvorschlag sofort mit Personalvorschlägen (nicht ohne die Bemerkung, daß es „naturgemäß nicht leicht“ gewesen sei, drei Gelehrte zu finden, „die bereit waren [,] in die russische Zone zu gehen“).

Sicherlich handelte es sich bei den Personalvorschlägen um qualitätsvolle. Anton Antweiler (1900 geboren) hatte sich in den dreißiger Jahren mit philosophischen Arbeiten (Aristoteles) und solchen religionsphilosophischer Natur einen Namen gemacht. Bonner Dozent wurde er 1945, und als sich der Hallenser Plan zerschlagen hatte, wurde er 1950 außerordentlicher Professor in Bonn und 1955 ordentlicher Professor in München; 1960 übernahm er den Vorsitz der Deutschen Sektion der Internationalen Gesellschaft für Geschichte und Religion. Der 1909 geborene Ludwig Berg wurde 1945 Privatdozent, 1948 außerordentlicher und 1955 ordentlicher Professor in Mainz (Moraltheologie). Sein wissenschaftliches Interesse richtete sich vor allem auf Anthropologie und Sozialethik.¹⁴ An erster Stelle hatte Jaeger Dr. Dr. Ernst Borchert genannt, damals Dozent für Fundamentaltheologie am Albertus-Magnus-Kolleg in Königstein/Taunus, der literarisch mit Arbeiten über den Nominalismus aufgetreten war.

¹³ Der handschriftliche Entwurf des Gutachtens der philosophischen Fakultät der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin gegen Weltanschauungsprofessuren von Ernst Troeltsch, in: Archiv der Humboldt-Universität zu Berlin. Bestand Philosophische Fakultät, Nr. 1470, Bl. 251 und Rückseite.

¹⁴ Ludwig Berg wird von Kurt Flasch, Spezialist für *mittelalterliche* Philosophie, in einem Buch mit Erinnerungen an seine Kindheit und Jugend als charismatischer Seelsorger geschildert: Über die Brücke. Mainzer Kindheit 1930-1949, Mainz 2002; vgl. F.A.Z. vom 21. Oktober 2002.

Aus Eißfeldts Antwort vom 2. Februar 1948 geht hervor, daß die philosophische Fakultät in letzter Instanz zu entscheiden hatte. Diese habe sich auch schon Ende Januar mit der Sache befaßt. Laut Auskunft des Archivs der Martin-Luther-Universität liegen hierzu keine protokollarischen Notizen vor. Es wird daher zunächst Eißfeldts Angaben zu folgen sein, die noch von der Voraussetzung eines „Erfolgs“, allerdings nicht eines baldigen, ausgingen.

Inneruniversitäre Befassung

Offensichtlich war der Rektor – trotz einiger realistischer Parenthesen seines Briefs – zu optimistisch. Für die Fakultät schien jedenfalls kaum Eile in der Bearbeitung dieses Vorschlags angesagt gewesen zu sein, so daß sich der Erzbischof am 14. Juni 1948 entschloß, direkt an den Dekan der philosophischen Fakultät zu schreiben. Das war damals der Slawist Eugen Häusler (geboren 1895), der 1930 an die Universität Königsberg berufen worden war und von 1945 bis 1962 (als Direktor des Slawistischen Instituts) in Halle wirkte. Er muß, wenn man Klemperers Charakterisierung Häuslers – ausgerechnet mit Blick auf die eingangs erwähnte Fakultätssitzung – folgt, eines der damals wenigen SED-Mitglieder in der Fakultät gewesen sein: „Slavist der linguistischen Richtung, Anfang 50, ein unsicherer u. nervöser Mann, geradezu beglückt, als ich ihm das Partei-Du anbot ...“¹⁵

Da es, wie eben bemerkt, nur wenige Marxisten bzw. SED-Mitglieder in der Fakultät gab, unter ihnen noch dazu der eher nonkonformistische Leo Kofler, und da unter den sympathisierenden Parteilosen wohl nur Eduard Winter zu finden und dieser Gruppe zuzurechnen war (Klemperer setzt bei Winter das „parteilos“ immer in Anführungszeichen), ist davon auszugehen, daß es die bürgerlichen Professoren – wohl unter Anführung von Paul Menzer – waren, die kein großes Interesse an einem solchen Lehrstuhl hatten. Für sie galten offensichtlich weniger die Erfahrungen aus der Zeit des Nationalsozialismus, sie standen mit Blick auf ein katholisches Ordinariat eher noch immer unter dem nachhaltigen Eindruck und den damit verbundenen traditionellen Vorbehalten aus den Kampfzeiten um Konkordatsprofessuren, um Weltanschauungsprofessuren, zumal um die katholische Geschichtsprüfung für Peter Spahn an der Straßburger Universität um 1900, letztlich also um das, was für die autonomen Geistes-

¹⁵ Vgl. Anm. 1.

wissenschaften mit dem Begriff der „Voraussetzungslosigkeit der Wissenschaft“ umschrieben wurde.¹⁶

Da Menzer in dieser Umwelt seine Prägung erfahren und diese seinerseits geprägt hatte, ist seine ablehnende Position nicht auffällig, und es ist kein Zufall, wenn Klemperer in seiner Notiz sie ebenso herausstellte wie es diejenigen Hallenser taten, die – nach Mitteilung des Paderborner Archivs – dem Erzbischof „vertraulich“ mitteilten, Menzer habe die „Konkurrenz“ gefürchtet.¹⁷ Für die Situation in der Fakultät kommt wohl hinzu, daß einige ihrer Mitglieder schon dabei waren, ihre Koffer zu packen, so daß sie kein großes Interesse an weltanschaulichen Auseinandersetzungen hatten.¹⁸

Immerhin kam es dann doch korrekterweise in der Fakultätssitzung vom 14. September 1948 zur Behandlung des Briefs von Erzbischof Jaeger, und Klemperers knappe Schilderung der Atmosphäre dieser Sitzung kann durch das Protokoll kaum dementiert werden. Die Protokollnotiz zu 6. lautet:

„6. Aufgrund eines Schreibens des Herrn Erzbischof v. Paderborn an die Fakultät vom 14.6.48 berät die Fakultät noch einmal die Frage der Errichtung eines Ordinariats für patristische und scholastische Philosophie. Sie gelangt dabei zu dem Ergebnis, dass die in dem Schreiben des Herrn Erzbischof geltend gemachten Gründe[n] die Errichtung eines solchen Ordinariates nicht rechtfertigen. Die Ausbildung von katholischen Studierenden der Päd.Fak. zu Lehrern der katholischen Religion dieser Universität und die Vertretung katholischer Philosophie und Weltanschauung sind Angelegenheiten, welche außerhalb des Rahmens der Phil.Fak. liegen. Dabei verkennt die Fakultät keineswegs die Bedeutung, welche der rein wissenschaftlichen Beschäftigung mit der Patristik und der Scholastik beim Studium der abendländischen Geistesgeschichte zukommt; und wenn sie auch die Errichtung eines Lehrstuhls für dieses Fach nicht vorschlagen kann, so würde sie es doch begrüßen, wenn ein Lehrauftrag für Patristik und Scholastik erteilt werden könnte unter der Voraussetzung, dass der damit zu beauftragende Gelehrte nicht nur wissen-

¹⁶ Vgl. hierzu Günter Wirth: Zwischen den Stühlen. Ernst Troeltsch und die Berliner Universität, in: Horst Renz (Hrsg.), Ernst Troeltsch zwischen Heidelberg und Berlin (=Troeltsch-Studien Bd. 2), Gütersloh 2001, dort S. 122ff. (mit dem Hinweis auch auf die Studie des Jaspers-Schülers Kurt Roßmann in einem der Bücher der Heidelberger „Wandlung“ über u.a. den Fall Spahn).

¹⁷ Brief von Archivar Gerhard Sander vom 14. November 2002 an den Verfasser.

¹⁸ Althelm ging 1950 an die FU Berlin, Worringer stand 1948 vor der Emeritierung, und er ist als Erlanger Emeritus in *Wer ist wer?* eingetragen, 1953 wechselte Thieme nach Frankfurt/Main, von dort 1954 an die Yale University und war zuletzt in Tübingen, Reitzenstein, zeitweilig angesehenes CDU-Mitglied, ging 1958 nach Mainz, und auch Haussherr verließ Halle/S. in diesem Jahr.

schaftlich für sein Fach qualifiziert ist, sondern dass er auch verpflichtet würde, sich auf eine rein wissenschaftliche Vertretung seines Faches zu beschränken. Es wird abgestimmt über folgende Anträge:

Die Phil.Fak. ist für die Errichtung eines Lehrstuhls für patristische und scholastische Philosophie. Dafür: zwei Stimmen, dagegen 9 Stimmen, Enthaltungen: 4.

Es wird beantragt[,] einen Lehrauftrag für patristische und scholastische Philosophie in der Phil.Fak. zu schaffen. Der Vertreter müsste ein entsprechend qualifizierter Gelehrter sein, der sich auf eine rein wissenschaftliche Behandlung der genannten Themen zu beschränken hätte und dem insbesondere die Vertretung einer besonderen ‚Glaubenslehre‘ oder auch ‚seelsorgerische Betreuung‘ der Studierenden nicht obliegen würde. Dafür: 6 Stimmen, dagegen: 4, Enthaltungen: 5. Der Antrag ist angenommen.“¹⁹

Diese Protokollnotiz wurde auch dem Ministerpräsidenten übermittelt, ob vollständig oder nur bis zu den Absätzen über die Abstimmung läßt sich nicht nachvollziehen. Jedenfalls hat Ministerialdirektor Dr. Kunisch aus (wie wir heute sagen würden) der Staatskanzlei unter dem 18. Oktober 1948 die Abschnitte ohne die Abstimmungsverläufe an den Erzbischof übermittelt. Auch in diesem Falle traf Jaeger eigentlich auf eine für ihn günstige Konstellation, denn Dr. Richard Kunisch war Katholik und führendes Mitglied der CDU Sachsen-Anhalts und wurde im Oktober 1949 im Zusammenhang mit der Herwegen-Krise Finanzminister, blieb dies aber nur bis zum 7. Februar 1950. In der Folge der Absetzung des damaligen Landesvorsitzenden der CDU in Sachsen-Anhalt, des Hallenser Theologieprofessors Erich Fascher, trat er zurück und verließ die DDR.²⁰

Verschärfungen an den Universitäten in der SBZ

Obwohl das „zunächst“ in der mehr bürokratischen Einleitung des Schreibens von Kunisch hätte darauf hindeuten könne, daß sich weitere Schritte ergeben, sind solche nicht bekannt geworden und aus den Archiven in Halle und in Paderborn bisher nicht zu erschließen. Die Sache mußte damit wohl als im Sande verlaufen angesehen werden – dies nicht zufällig, angesichts der sich seit Anfang bzw. Mitte 1948 verschärfenden

¹⁹ UA Halle: Rep. 21 IV Nr. 58.

²⁰ Vgl. etwa Michael Richter: Die Ost-CDU 1948-1952. Zwischen Widerstand und Gleichschaltung, Düsseldorf 1990, S. 233ff. Dort ist auch Kunisch erwähnt, allerdings als Georg. Vgl. überdies Peter Hermes: Die Christlich-Demokratische Union und die Bodenreform in der sowjetischen Besatzungszone im Jahre 1945, Saarbrücken 1963 (mit Bezügen zu den genannten Persönlichkeiten).

politisch-weltanschaulichen und geistigen Situation in der SBZ, wie sie sich zeigten u.a. in der von sowjetischen Kulturoffizieren um Alexander Dymshitz entfachten Formalismus-Realismus-„Debatte“, in den Vorträgen des sowjetischen Wissenschaftspropagandisten Major Patent über den historischen und dialektischen Materialismus an den Universitäten der SBZ, auch der Hallenser (Klemperer erwähnt die an der Greifswalder und Leipziger), und (wie ebenfalls von Klemperer in der eingangs zitierten Notiz angedeutet) in der Errichtung von Lehrstühlen des wissenschaftlichen Sozialismus u.a. in Halle und der Gründung des Franz-Mehring-Instituts an der Universität Leipzig. Vorausgegangen war im Frühjahr 1948 u.a. an der Berliner Universität eine inquisitorische Befragung der (übrigens ersten deutschen) Philosophieprofessorin Liselotte Richter.²¹

Es war der damals in Halle lehrende Soziologe und Pädagoge Prof. Dr. Max Gustav Lange, der in Nr. 5/1948 der Hochschulzeitschrift „Forum“ unter dem Titel „Wissenschaftlicher Sozialismus und Soziologie“ klipp und klar erklärte:

„Der dialektische Materialismus ist ... von Anfang an mehr als eine wissenschaftliche Methode oder gar eine besondere Wissenschaft. Er ist ... das wichtigste Kampfmittel des Proletariats ... *Den autonomen Wissenschaften des Bürgertums wird eine einzige, einheitliche – historisch-dialektische – Wissenschaft von der Entwicklung der Gesellschaft als eines Ganzen entgegengestellt ...*“

Aus dieser zuvor erläuterten definierten und definitiven Feststellung leitete Lange die Schlußfolgerung ab:

„Marxisten werden in immer größerer Zahl nicht nur verantwortlich für die Ausbildung von politischen Funktionären und Massen, sondern auch für die der Juristen, Ökonomen, Historiker, Philologen, Pädagogen und Soziologen. In welcher Weise nun erfolgt ihre Mitarbeit an den Universitäten? Können sie sich darauf beschränken, lediglich den wissenschaftlichen Sozialismus zu lehren, die Fachausbildung aber den übrigen Professoren zu überlassen! Kein

²¹ Eingeblockt in den im folgenden erwähnten Aufsatz von Prof. Max Gustav Lange im *Forum*, Berlin, 5/1948, S. 149, war die Meldung, daß an der Universität Leipzig sich eine „Arbeitsgemeinschaft Marxistischer Wissenschaftler“ gebildet habe mit den Professoren Gerhard Harig, Werner Krauss und Albert Schreiner sowie Walter Markov und Fritz Behrens. Als erster sprach dort Werner Krauss über „Lenins Materialismus und Empiriokritizismus“, der auch in den Gesammelten Werken des Romanisten abgedruckt ist. Vgl. Werner Krauss: *Literaturtheorie, Philosophie und Politik*, in: *Das wissenschaftliche Werk*. Bd. 1, hrsg. von W. Bahner u.a., Berlin/Weimar 1984, S. 499-515. – Zu Liselotte Richter vgl. Catherina Wenzel: *Von der Leidenschaft des Religiösen. Leben und Werk der Liselotte Richter (1906-1968)*, Köln/Weimar/Wien 1999, S. 214ff., und Günter Wirth: *Katechismusfragen der Inquisition statt geistiger Auseinandersetzung*, in: *Utopie kreativ* 29-30/1993, S. 79ff.

Marxist wird diesem Vorschlag zustimmen wollen; denn er kann seinen Erkenntnissen nur dann den ihnen gebührenden Einfluß sichern, wenn er auf der ganzen Linie mit der bisherigen Wissenschaft konkurriert, wenn er die Verantwortung für die volle Fachausbildung seiner Studenten übernimmt ...“

Schließlich:

„Die Arbeitsteilung zwischen den einzelnen Gesellschaftswissenschaftlern kann ohne Gefahr für den Bestand der einheitlichen Wissenschaft von dem gesellschaftlichen Ganzen vorgenommen werden, weil sie alle von einer allgemeinen Theorie der sich entwickelnden gesellschaftlichen Totalität ausgehen. Und diese ist in der materialistischen Geschichtsauffassung gegeben, die das allgemeine Bewegungsgesetz der Gesellschaft entwickelt.“

Max (Gustav) Lange war nicht irgendwer. Der 1899 geborene Erziehungswissenschaftler war nach 1945 zunächst im Umfeld des Verlags Volk und Wissen tätig, als Herausgeber der Zeitschrift „Pädagogik“ und als Autor einer Schrift über den Frühkapitalismus (1948), 1947 wurde er (wie Klemperer in seinen Tagebüchern bemerkt) parallel zu seiner Berliner Tätigkeit Professor für Soziologie an der Martin-Luther-Universität und zeitweilig Dekan der pädagogischen Fakultät.²²

Als Anfang November 1948 Paul Wandel, der damalige Präsident der Zentralverwaltung für Volksbildung, in Halle mit SED-Professoren diskutierte und ihnen die neue Linie entwickelte, saß er mit dem Rektor Eduard Winter, Victor Klemperer und Max Lange an einem Tisch. Klemperer:

„Paul Wandel – das war Zweck u. Centrum des Abends – hielt eine ernsthafte Rede über den neuen Curs der Univ. Das entscheidende Wort: ‚*Die zweite Phase hat begonnen.*‘ ... Wir haben die sozialistische Republik im Auge u. bereiten sie vor. Wir können vorläufig mit den Demokraten zusammengehen, wir brauchen nicht alle Bürgerlichen hinauszwerfen – aber wo einer uns ernsthaft hemmt, da muß er gehen ... Im Ganzen war die Rede eine offenbare Erklärung, nun würden wir mit der *roten Universität* [Hervorhebung. G.W.] Ernst machen.“²³

An sich könnte man – noch dazu bei der hervorgehobenen Behandlung Langes – davon ausgehen, daß Wandels Vorgaben, die er auch an anderen Universitäten entwickelt hatte, mit den Prioritäten, die Lange in seinem Aufsatz gesetzt hatte, übereinstimmten. Allerdings fällt in Langes Aufsatz die eher vorsichtige Bemerkung auf, daß der Marxismus mit der bürgerli-

²² Victor Klemperer, a.a.O., S. 354 („In der Centralverwaltung Dr. Lange von der Paedagogik kennen gelernt ...“). Erläuterung zu den Personalien vom Herausgeber, a.a.O., S. 792.

²³ Ebenda, S. 604.

chen Wissenschaft „konkurriere“. Das aber war noch etwas anderes als Wandels „rote Universität“. So könnte es sein, daß Langes parteiliches Gerüst an diesem Novembertag 1948 in Halle einen Schlag erhielt – immerhin notiert Klemperer unter dem 3. Januar 1949, Prof. Bernhard Benedik, ein Kulturbund-Protagonist, habe ihm gegenüber bemerkt, „Lange Max sei ‚unsicher‘“.²⁴

Lange erhielt 1949 eine Berufung an die 1948 begründete Brandenburgische Landeshochschule, wo er Dekan der pädagogischen Fakultät wurde und dem Senat angehörte. 1950 ist noch eine Feuerbach-Ausgabe in der DDR von ihm vermerkt. 1951 ging er in die Bundesrepublik, wo er neben seiner Lehrtätigkeit (FU Berlin) zahlreiche Werke vorlegte, die sich mit dem weltanschaulichen Monopol des M-L in der DDR, zumal im Bildungssystem, befaßten: „Marxismus, Leninismus, Stalinismus. Zur Kritik des dialektischen Materialismus“ (1955), „Wissenschaft im totalitären Staat“ (1955) und „Totalitäre Erziehung“ (1954). Es verdient in diesem Zusammenhang hervorgehoben zu werden, daß neben Lange ein anderer ehemaliger Hallenser Hochschullehrer, nämlich der 1946 zum Direktor des Psychologischen Instituts berufene Gerhard Möbus, Mitglied der CDU und um 1947/48 regelmäßiger Leitartikler der „Neuen Zeit“, nach seinem Weggang in die Bundesrepublik sich ebenfalls mit der „Psychologie und Pädagogik des Kommunismus“ (1959) auseinandergesetzt hat.²⁵ Lange ist 1963 gestorben – nach seinem Tod erschien noch seine „Politische Soziologie“ (1964).

Schluß

Unser „Vorgang“ jedenfalls muß mit der Protokollnotiz vom 14. September 1948 und mit Kunischs Brief vom 18. Oktober 1948 als abgeschlossen gelten. Es finden sich nach den bisherigen Erhebungen in den Archiven keine weiteren Unterlagen, vor allem kein Antrag auf Schaffung eines Lehrauftrags im allerdings modifizierten Sinne des Paderborner Erzbischofs.

²⁴ Ebenda, S. 619.

²⁵ Gerhard Möbus war nach dem Weggang aus Halle zunächst stellv. Leiter der Abteilung Theorie der Politik an der Deutschen Hochschule für Politik (dem späteren Otto-Suhr-Institut) in Westberlin, dann bis zu seinem frühen Tod Leiter des Wissenschaftlichen Forschungslehrestabs an der Schule der Bundeswehr für Innere Führung in Koblenz.

Klemperer hatte schon recht, wenn er auf die Akzentuierung auf „marxistische Philosophie“ an der Hallenser Universität hinwies. Sicher entsprach diese noch nicht den Prioritäten der „roten Universität“, in der alle Gesellschaftswissenschaften am M-L orientiert sein sollten. Aber damit wurde signalisiert, wohin sich die Dinge entwickeln würden. An einer solchen Universität war dann freilich kein Platz für ein „Ordinariat für scholastische Philosophie“ katholischer Prägung.

In der Zeit, in der das Material für diese Studie gesichtet wurde, nämlich am 19. November 2002, am Tag der Heiligen Elisabeth, der Patronin des Landes Thüringen und des Bistums Erfurt, unterzeichneten Ministerpräsident Bernhard Vogel und Nuntius Lajolo einen Vertrag, der den lange gehegten, aber verschiedentlich umstrittenen Plan, das 1952 in Erfurt gegründete „Philosophisch-Theologische Studium“ als katholische theologische Fakultät in die wiederbegründete Erfurter Universität zu integrieren, verwirklichen läßt. Es wäre dieser Vorgang für sich und im einzelnen zu untersuchen – auch hinsichtlich der Frage, was katholische Hierarchen eher favorisieren, eine staatliche theologische Fakultät oder eine kirchliche Hochschule. Doch ist er in unseren Zusammenhängen zumindest eines Hinweises wert, wenigstens im Blick auf die veränderten Signaturen der Zeitgeschichte.

Akkreditierung im ungarischen Hochschulwesen

Magdolna Rébay
Budapest

Die Entwicklung des ungarischen Hochschulwesens

In Ungarn kam es nach der politischen Wende 1989/1990 zu wesentlichen Veränderungen im Hochschulbereich. Während der kommunistischen Herrschaft war der gesamte Hochschulbereich nach sowjetischem Muster umgestaltet worden. Die Partei übte zu dieser Zeit eine strenge Kontrolle über die Hochschulen aus. Nach einer Strukturreform in den 50er Jahren erhielten die Fakultäten der großen Universitäten einen eigenen Status. Neue Fachuniversitäten wurden gegründet bzw. es entstand ein neuer Hochschultyp (die sog. *főiskola*¹), der Ähnlichkeiten mit den deutschen Fachhochschulen aufweist. Auf diese Weise wurden die Berufsschulen der Mittelstufe weiterentwickelt und aufgewertet, was auch das geringe Prestige dieses Schultyps in der Folgezeit erklärt. Diese Reform bewirkte, dass es in den 70er Jahren zu einem erneuten Anwachsen der Zahl der Einrichtungen kam.

Die Hochschulausbildung wurde eng mit planwirtschaftlichen Zielen verknüpft. Bei der Aufnahme von StudienbewerberInnen und der Einstellung von Lehrkräften an den Hochschulen spielten politische Aspekte eine wichti-

¹ Wörtlich übersetzt bedeutet dieser Terminus „Hochschule“. Zum besseren Verständnis wird aber hier der Begriff „Fachhochschule“ verwendet, da dieser der Realität eher entspricht.

ge Rolle. Der gesamte Lehrstoff war von der herrschenden Ideologie durchdrungen. Dies waren auch die wichtigsten Beweggründe für den dringenden Reformbedarf im Hochschulbereich unmittelbar nach der Wende. Zu diesem Zeitpunkt setzte eine enorme Expansion ein, die von der Bildungspolitik weitgehend unterstützt wurde: Die bislang unterdrückte gesellschaftliche Nachfrage nach Hochschulbildung musste befriedigt werden.

Tabelle: Entwicklung der Zahl der Hochschuleinrichtungen, Fakultäten, Studierenden und HochschullehrerInnen in Ungarn zwischen 1937 und 2002

Studienjahr	Hochschulen	Fakultäten	Studierende im				HochschullehrerInnen
			Vollzeitstudium	Abendstudium	Fernstudium	Insgesamt	
1937/38	16	37	11 747	–	... ²	11 747	1 724
1946/47	18	... ³	24 036	1 216	–	25 252	...
1950/51	19	43	26 509	5 992	–	32 501	...
1960/61	43	60	29 344	1 314	13 900	44 585	5 635
1970/71	74	102	53 821	8 177	18 538	80 536	9 791
1980/81	57	95	64 057	8 035	29 074	101 166	13 890
1989/90	57	98	72 381	5 255	23 232	100 868	16 319
1990/91	77	117	76 601	4 737	21 049	102 387	17 302
1991/92	77	118	83 191	4 372	19 516	107 079	17 477
1992/93	91	132	92 328	4 298	20 834	117 460	17 743
1993/94	91	137	103 713	4 640	25 603	133 956	18 687
1994/95	91	137	116 370	5 453	32 837	154 660	19 103
1995/96	90	138	129 541	5 764	44 260	179 565	18 098
1996/97	89	139	142 113	5 750	51 169	199 032	19 329
1997/98	90	140	152 889	6 538	74 230	233 657	19 716
1998/99	89	141	163 100	6 866	88 349	258 315	21 323
1999/00	89	143	171 612	7 861	99 524	278 997	21 249
2000/01	62	155	176 046	8 625	110 369	295 040	22 873
2001/02	65	156	184 071	9 665	119 509	313 238	22 863

Quelle: Statisztikai Tájékoztató 2002, 11

² In den mit einem Strich gekennzeichneten Jahren gab es noch keine Fernstudiengänge an den Hochschuleinrichtungen.

³ In den mit drei Punkten gekennzeichneten Jahren lagen diesbezüglich keine Zahlenangaben vor.

Hochschulbildung war bis zur Wende in Ungarn eine Ausbildung für Eliten. Nur wenige hatten die Möglichkeit, nach dem regulären Schulbesuch ihre Ausbildung an einer Hochschule fortzusetzen. Die StudienbewerberInnen mussten sich einer Aufnahmeprüfung unterziehen und nachweisen, dass ihre Kenntnisse sie zu einem Hochschulstudium befähigen. Die Immatrikulationsrate eines Altersjahrgangs bewegte sich um die 10-Prozentmarke. Ungarn lag damit im Vergleich zu westeuropäischen Ländern um 30 Jahre in der Entwicklung zurück. Im Studienjahr 2001/2002 betrug dieser Anteil bereits 43,6%. Eine ähnliche Expansion vollzog sich in den westeuropäischen Ländern in den 60er und 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts. Das größte Problem in diesem Zusammenhang war, dass in Ungarn – anders als in Westeuropa – parallel zur Hochschulexpansion keine ebenso starke und rasche wirtschaftliche Entwicklung stattfand. Somit war es unmöglich, den Ausbau des Hochschulbereichs allein aus staatlichen Mitteln zu finanzieren. Aus diesem Grund entwickelte sich eine Mischfinanzierung: Obwohl es offiziell weiterhin in Ungarn keine Studiengebühren für ein Hochschulstudium gibt, ist nur das Erststudium kostenfrei, die Hochschulen können aber auch Studienplätze anbieten, die nicht vom Staat finanziert werden. Die Mehrheit der Studierenden muss so einen finanziellen Beitrag zu ihrem Studium leisten. Die Einrichtungen haben auch die Möglichkeit, Drittmittel in Anspruch zu nehmen. Es gibt bereits mehrere – staatliche und nichtstaatliche – Fonds, bei denen sie Anträge zur Unterstützung von Forschungsprojekten einreichen können.

Das gesamte Bildungssystem musste dieser Expansion nach der Wende Rechnung tragen. Neue Institutionen wurden gegründet – zum größten Teil in kirchlicher und privater Trägerschaft (Hochschulen von Stiftungen). Es handelt sich dabei im Vergleich zu den alteingesessenen Einrichtungen um kleinere Hochschulen, die inhaltlich neue Studienangebote unterbreiten.⁴

Nicht nur neue Träger, sondern auch neue akademische Abschlüsse tauchten in den 90er Jahren im Hochschulbereich auf: Neben den bislang existierenden akademischen Abschlüssen (dem Hochschul- und Fachhochschuldiplom) wurden als höchster akademischer Abschluss der eines

⁴ Im Jahr 2000 studierten 86,6% der Studierenden an staatlichen, 5,4% an kirchlichen Hochschulen und 7,8% an Stiftungseinrichtungen.

PhD und als erster (niedrigster) Abschluss der des sog. „AIFSZ“⁵-Studienganges eingeführt. Diese Art der Fachausbildung konnte sich aber bei den Studierenden nicht durchsetzen.⁶ Wesentlich attraktiver war dagegen die postgraduale fachliche Weiterbildung, die eine deutliche Expansion erfuhr (außer an den Fachhochschulen). Als neue Studienform wurde das Fernstudium eingeführt. Im Jahr 2000 waren 10,3% aller Studierenden in einem Fernstudiengang eingeschrieben. Generell erfreuen sich Abend- und Teilzeit-Studiengänge zunehmend größerer Beliebtheit.

Eines der wichtigsten Merkmale, das auf die Differenzierung und Diversifizierung im Hochschulbereich verweist, ist die Zunahme der Studiengänge. Es wurden nicht nur Studiengänge mit neuen akademischen Abschlüssen eingerichtet, sondern es kamen auch neue Fächer und neue Fachkombinationen hinzu. Typisch für diesen Prozess ist, dass die neuen Studiengänge meist einen interdisziplinären Charakter aufweisen.

Im Hochschulbereich war darüber hinaus auch ein homogenisierender Prozess zu beobachten. Die strukturelle Umgestaltung des ungarischen Hochschulsystems begann zwar bereits 1996, wurde aber erst nach der Änderung des Hochschulgesetzes (1999) im Jahr 2000 endgültig umgesetzt. Ziel der Reform war es, das ehemals zersplitterte System von Hochschulen rationeller zu gestalten. Das neue Hochschulsystem sollte einerseits auf diese Weise aus finanziellen Gründen effizienter werden. Andererseits konnten durch Zusammenschlüsse größere Institutionen entstehen, die nicht nur auf einem, sondern in mehreren Wissenschaftsgebieten tätig waren. So wurden in Ungarn auch ganze Universitäten zusammengelegt, wodurch viele ehemalige Fachuniversitäten (abgesehen von den Kunsthochschulen) verschwanden. Die neuen Universitäten sind größere Hochschuleinrichtungen im traditionellen Sinne („universitas“). Kleinere Einrichtungen bzw. Fachhochschulen, die auf ähnlichen Fachgebieten Ausbildungen anboten, wurden ebenfalls zusammengelegt. Einige der Fachhochschulen sind in Universitäten integriert worden und in Hochschul fakultäten umgewandelt worden. Durch diese Reform verringerte sich die Zahl der Hochschuleinrichtungen deutlich: Von 25 staatlichen Universitäten blieben 17 übrig, von den 52 staatlichen Fachhochschulen 13. Die nichtstaatlichen Hochschulen waren von dieser Umgestaltung ausgenommen.

⁵ Akkreditierte höhere schulische Fachausbildung.

⁶ Im Jahr 2000 absolvierten nur 1,1% der Studierenden einen solchen Studiengang.

Auch die Leitung des Hochschulbereichs wurde gestrafft und vereinheitlicht: Vor 1990 waren die Hochschulen verschiedenen Ministerien (z.B. dem Bildungs-, Finanz-, Gesundheits-, Agrar-, Innen- oder Verteidigungsministerium) unterstellt. Seit 1993 gehört die überwiegende Mehrheit der Hochschulen zum Bildungsministerium.

Die inhaltliche Homogenisierung förderte die Einführung des Akkreditierungsverfahren. Die Akkreditierung selbst trug dazu bei, die Studieninhalte zu modernisieren, die Qualität der Ausbildung zu erhöhen bzw. zu bewahren. Die neuen Qualifikationsanforderungen unterstützten ebenso die inhaltliche Erneuerung (Hrubos 2000, Ladányi 2000). Als eines der jüngsten Elemente der Reform kann die obligatorische Einführung des Kreditpunktesystems im WS 2003/2004 angesehen werden. Mit der Unterzeichnung der Bologna-Deklaration hat sich Ungarn entschieden, konsequente (BA-/MA-)Studiengänge einzuführen. Universitäten und Fachhochschulen haben nunmehr begonnen, erste Studiengänge nach diesem Modell einzurichten. Das Ministerium seinerseits hat dazu eine Konzeption erarbeitet und zur Diskussion gestellt.

Die Einführung der Akkreditierung

Bereits in den 80er Jahren nahm die politische Kontrolle (seitens der Partei) in der Gesellschaft deutlich ab. Die Hochschulen versuchten, diese günstige Situation zu nutzen. Für ihre Bemühungen benötigten sie aber eine gesetzliche Basis. Deshalb gehörte es Anfang der 90er Jahre zu den wichtigsten Aufgaben, die Hochschulautonomie durchzusetzen und zu gestalten. Diesem Anliegen dienten das neue Hochschulgesetz (HG) aus dem Jahr 1993 und seine Änderungen (v.a. 1996, 1999 und 2000). So wurden die rechtlichen Grundlagen für die Hochschulautonomie geschaffen. Die Autonomie erstreckt sich auch auf die Einstellung von Lehrkräften; ProfessorInnen werden dagegen vom Regierungschef ernannt. Die Institutionen dürfen ebenfalls über ihren Haushalt, der zuvor vom Bildungsminister genehmigt wurde, eigenständig verfügen. Ihre Autonomie wird durch das Gesetz bzw. Stiftungsurkunden und Hochschulstrukturpläne geregelt (Kozma/Rébay 2002, 590). In der Realität ist der Umgang mit der Autonomie allerdings weitaus komplizierter. So hat es bereits Änderungen (Einschränkungen) durch die Einführung weiterer akkreditierungspflichtiger Fächer gegeben.

Mit der Akkreditierung⁷ verbanden die Hochschulen – entsprechend ihrer neuen Autonomie – die Absicht, die Qualität der Massenhochschulbildung selbst zu kontrollieren bzw. zu gewährleisten. Um unabhängige Entscheidungen in dieser Frage treffen zu können, wollten ihre Sprecher eine vom Staat unabhängige Organisation gründen. Der Bildungsminister richtete zunächst 1992 ein Akkreditierungskomitee (*Ideiglenes Akkreditációs Bizottság* – Provisorisches Akkreditierungskomitee) ein. Dieses Komitee bestand aus VertreterInnen ungarischer Hochschulen, außeruniversitärer wissenschaftlicher Forschungseinrichtungen und ausländischer Hochschulen als beratende Mitglieder. Die (zwölf) Hochschulvertreter wurden von der Ungarischen Rektorenkonferenz (*Magyar Rektori Konferencia*)⁸ delegiert, ebenso wurde ein Vertreter der Konferenz der Leitenden Direktoren der Fachhochschulen (*Főiskolai Főigazgatók Konferenciája*) und des Rektorats der Kunsthochschulen (*Művészeti Egyetemek Rektori Széke*) – allerdings nur mit beratender Stimme – in das Komitee entsandt. Die Ungarische Akademie der Wissenschaften (*Magyar Tudományos Akadémia*) war mit insgesamt 10 Mitgliedern (je einem pro Abteilung) und das nationale Technische Entwicklungskomitee (*Országos Műszaki Fejlesztési Bizottság*)⁹ mit einem Mitglied beteiligt. 20 der 25 Mitglieder des Komitees waren VertreterInnen der Universitäten. Die nationale Studentenorganisation konnte ein beratendes Mitglied delegieren. Der Bildungsminister entschied auf Vorschlag der delegierenden Organisationen über die personelle Besetzung des Amtes des Vorsitzenden des Komitees. Speziell hinzugebetene ausländische Hochschulvertreter unterstützten die Arbeit des Komitees.

Nach der Wende erhielten die Universitäten das Recht zurück, wissenschaftliche Titel zu vergeben. Sie richteten Doktorandenstudiengänge (bzw. sog. Masterstudiengänge) ein, derer AbsolventInnen den akademischen Grad eines PhD (bzw. DLA) erhielten. Das Akkreditierungskomitee hatte zunächst die Aufgabe, diese Studiengänge zu evaluieren. Die

⁷ Der Begriff der *Akkreditierung* entspricht in Ungarn dem internationalen Konzept und bedeutet die Überprüfung der Ausbildungsqualität einer Hochschule oder eines Studienprogramms im Rahmen eines geregelten Verfahrens, das mit der staatlichen Anerkennung verknüpft wird.

⁸ Organisation der Rektoren der ungarischen Universitäten.

⁹ Das vorangestellte „ország“ bedeutet im Ungarischen soviel wie „Land“ bzw. „ländlich“ und bezieht sich auf Ungarn als territoriale Einheit. In der Übersetzung erscheint hier als Äquivalent „national“ bzw. „ungarisch“.

Universitäten reichten ihre Anträge zur Einrichtung solcher Studiengänge ein, und das Komitee entschied über die bis zur Verabschiedung des Hochschulgesetzes lediglich provisorische Akkreditierung der Studiengänge und über die Verteilung der zur Verfügung stehenden Geldmittel. Am 1. September 1993 trat dann das Hochschulgesetz in Kraft, und anschließend im Oktober wurde die Doktorandenausbildung an den Universitäten wieder eingeführt.

Das Hochschulgesetz klärte die Zuständigkeiten des Akkreditierungskomitees und legte fest, welche Tätigkeiten es zu übernehmen hatte. Damit erhielt das Komitee die höchste Legitimation. Die Zusammensetzung des Komitees wurde nicht verändert (HG §80). Neben der Entscheidung über die Akkreditierung von Doktorandenstudiengängen wurden ihm folgende Aufgaben übertragen: Das Komitee hatte zu befinden über

- die Gründung bzw. Anerkennung einer Universität oder einer Fachhochschule,
- die Einführung bzw. Abschaffung eines Studienfaches,
- die Qualifikationsanforderungen,
- die Promotions- bzw. Habilitationsordnung einer Universität.

Das Komitee muss innerhalb von acht Jahren alle Hochschulinstitutionen einem Akkreditierungsverfahren unterziehen. Wenn die Lehre und Forschungsarbeit an einer Institution den Anforderungen des Komitees nicht entspricht, kann es vorschlagen,

- ihr das Recht auf die Durchführung von Abschlussprüfungen und die Verleihung von Diplomen für eine bestimmte Zeit zu entziehen,
- die Hochschuleinrichtung zu schließen oder ihr die staatliche Anerkennung zu entziehen,
- zusätzliche Qualitätssicherungsmaßnahmen einzuleiten (§ 81 HG).

Entsprechend dem Gesetz wurde das Komitee später umgestaltet. Das neue Komitee mit der Bezeichnung ‚Nationales Akkreditierungskomitee‘ (*Országos Akkreditációs Bizottság*) nahm seine Tätigkeit im Januar 1994 auf.

Mit der Änderung des Hochschulgesetzes im Jahr 1996 wurden dem Akkreditierungskomitee neue Aufgaben übertragen. Das Komitee, das einen neuen Namen (*Magyar Akkreditációs Bizottság* – Ungarisches Akkreditierungskomitee, UAK) erhielt, sollte jetzt auch zu Fragen der Qualität der Bildung Stellung beziehen. Zu seinen Aufgaben gehörten von diesem Zeitpunkt an darüber hinaus Stellungnahmen:

- zur Gründung bzw. Anerkennung von Fakultäten,
- zur Einführung von neuen Fächern nicht nur im Grundstudium, sondern auch in der fachspezifischen Weiterbildung,
- zur Gründung der sog. AIFSZ-Studiengänge,
- zu Regelungen, die die Adaptation an das Kreditpunktesystem betreffen,
- zu Genehmigungen für die Tätigkeit von ausländischen Hochschulen in Ungarn,
- zum Entwurf internationaler Abkommen zur Anerkennung und Äquivalenz von Diplomen (§ 81 HG).

Das Gesetz regelte im übrigen auch die Akkreditierung von kirchlichen Hochschulen: Die weltlichen Studiengänge an diesen Einrichtungen wurden vom Komitee überprüft. Bei der Akkreditierung der theologischen Fakultäten wurde ein Ad-hoc-Gutachterteam auf Vorschlag der Hochschulleitung eingesetzt (§§ 114, 118 HG). Das Hochschulgesetz legte fest, dass das Akkreditierungskomitee ein unabhängiges Fachgremium ist, dessen Sekretariat aus dem Staatshaushalt finanziert wird.

1994 setzte das Akkreditierungskomitee seine Arbeit – nach eigenen Kriterien – mit der Akkreditierung von weiteren Fächern fort. Das Hochschulgesetz von 1993 schrieb dem Komitee vor, alle Hochschulen bis zum 30. Juni 1998 zu akkreditieren. In einem Pilotprojekt akkreditierte das Komitee zwischen 1994 und 1995 sechs Institutionen. Das Ziel war, in diesem Kontext die Methodik und den Kriterienkatalog zu erproben, um sie anschließend weiterzuentwickeln. Die Frist für die Akkreditierung wurde später bis zum 30. Juni 2000 verlängert (Rébay 2001, 8-23). Im Jahr 2001, nach Abschluss der ersten Akkreditierungsrunde, begann das UAK – entsprechend der Hochschulnovelle aus dem Jahr 2000 – mit der Begutachtung der Berufung von HochschullehrerInnen. Bis zum 30. Juni 2002 sollte das Komitee außerdem die Akkreditierung von Fernstudien-gängen und Studiengängen, die außerhalb der Hochschule durchgeführt werden, beenden.¹⁰ Vor Beginn der zweiten Runde der Akkreditierung von Hochschuleinrichtungen wurden die sog. temporären Akkreditierungsverfahren durchgeführt. Aus diesem Anlass wurden Hochschulen

¹⁰ Bei zuletzt genannten handelt es sich um Studiengänge, die z.B. in einer anderen Stadt durch die betreffende Hochschule angeboten werden. Die Studierenden werden dort vor Ort von Professoren dieser Hochschule unterrichtet und erhalten als AbsolventInnen das Diplom der betreffenden Hochschule.

überprüft, die zuvor nur eine zeitweise (an Bedingungen geknüpfte) Akkreditierung erhalten hatten. Alle Hochschulen müssen aber seit 2002 dem UAK einen Jahresbericht vorlegen um nachzuweisen, inwieweit ihre Studiengänge den neuen Akkreditierungskriterien entsprechen.

Das Ungarische Akkreditierungskomitee heute: Ziele, Aufgaben und Organisation

Der Rechtsstatus, die Aufgaben, Verfahrensregeln, die Struktur und die verschiedenen Gremien des UAK wurden in Regierungsbeschlüssen von 1997 (66/1997: IV. 18.) und 2000 (1999/2000: IX. 29.) eindeutig festgeschrieben.

Dem Ungarischen Akkreditierungskomitee obliegen folgende Aufgaben:

- die Qualität der Ausbildung im Interesse der Nutzer zu garantieren,
- die Evaluationstätigkeit an den Hochschulen zu unterstützen,
- Rechenschaft abzulegen gegenüber der Regierung und der ungarischen Gesellschaft über die Qualität der Hochschulausbildung.

Das Akkreditierungskomitee hat entsprechend dem jüngsten Regierungsbeschluss auch Entscheidungen zu treffen über

- die (Vorab)Akkreditierung einer Doktorandenausbildung (noch vor der Gründung einer entsprechenden Einrichtung),
- die endgültige und provisorische Akkreditierung der aus früheren Doktorandenstudiengängen hervorgegangenen Doktorandenschulen¹¹,
- und es legt fest, in welchen Wissenschaftsgebieten eine Universität Doktoranden ausbilden und wissenschaftliche Grade verleihen darf.

Das Komitee beurteilt u.a.

- die Gründung und staatliche Genehmigung einer Hochschule oder Fakultät,
- die Qualifikationsanforderungen für einzelne Fächer,
- die Einrichtung von Fachausbildungen im Grundstudium,
- die Genehmigung der Tätigkeit von ausländischen Hochschulen in Ungarn,
- die Berufung von Hochschullehrern.

¹¹ Die postgradualen Doktorandenausbildungen wurden Ende 2000 in sog. Doktorandenschulen eingegliedert.

Innerhalb von 8 Jahren sind alle Hochschuleinrichtungen durch das Komitee zu akkreditieren (Magyar Akkreditációs Bizottság 2001, 22).

Das Plenum, das wichtigste Gremium des UAK, besteht aus den Mitgliedern des UAK und geladenen ExpertInnen. Die 30 Mitglieder des UAK werden zunächst vorgeschlagen und anschließend auf Antrag des Bildungsministers durch den Ministerpräsidenten ernannt. Vorschlagsberechtigt und vertreten sind

- die Ungarische Rektorenkonferenz (mit neun Vertretern, unter denen es Repräsentanten der kirchlichen Hochschulen und der Hochschulfakultäten gibt),
- die Konferenz der Leitenden Direktoren der Fachhochschulen (mit fünf Vertretern, von denen einer die Privathochschulen repräsentiert),
- das Rektorat der Kunsthochschulen (mit einem Vertreter),
- der Rat der Akademischen Forschungseinrichtungen (mit acht Vertretern),
- verschiedene Verbände/Organisationen aus der Berufspraxis (insgesamt mit sieben Vertretern).

Im Plenum müssen die Wissenschaftsgebiete und die Hochschultypen proportional vertreten sein. Das Gremium muss auch regional ausgeglichen besetzt sein. Nach drei Jahren können die Mitglieder erneut gewählt werden. Voraussetzung für eine Mitgliedschaft ist (auch bei den Vertretern der Wirtschaft) ein akademischer Grad. Dadurch konnte der akademische Bereich – obwohl prozentual jetzt mit weniger Mitgliedern vertreten – seinen Einfluss bewahren. Den Präsidenten des Komitees wählen die Mitglieder aus den eigenen Reihen. An den Sitzungen des Plenums nehmen je ein Vertreter der nationalen Studentenorganisation, des Wissenschaftsrates der Hochschulen (*Felsőoktatási Tudományos Tanács*) und des nationalen Promotions- und Habilitationsrates (*Országos Doktori és Habilitációs Tanács*) teil. Sie sind aber nicht stimmberechtigt. Das Plenum kann weitere Mitglieder mit Beratungsrecht zu seinen Sitzungen berufen, um so die Vertretung der Fachgebiete zu sichern.

Das Komitee hat 23 Fachausschüsse in den (durch einen Regierungsbeschluss festgelegten) Disziplinen mit externen Gutachtern und eigenen Mitgliedern besetzt. Die Mitglieder aus den Reihen des Komitees sowie die externen Gutachter werden vom Präsidenten des Komitees berufen. Die Fachausschüsse sind drei Wissenschaftsgebieten zugeordnet:

- den Natur- und Technikwissenschaften (neun Fachausschüsse),

- der Medizin und den Agrarwissenschaften (zwei Fachausschüsse),
- den Sozial- und Geisteswissenschaften, der Theologie und Kunst (zwölf Fachausschüsse).

Neben den Fachausschüssen gibt es noch vier weitere Ausschüsse im Akkreditierungskomitee:

- für die Begutachtung von Berufungen von HochschullehrerInnen,
- für die Evaluierung von Doktorandenschulen,
- für Fernstudiengänge,
- für die Berufsverbände/-organisationen aus der Praxis.

Außerdem gibt es einige Ad-hoc- und Sonderausschüsse. Administrative Aufgaben werden vom Sekretariat des Akkreditierungskomitees übernommen. Das Sekretariat verfügt über staatliche Mittel für seine Arbeit. Dem Bildungsminister obliegt die Aufsicht über das Sekretariat. Der Leiter wird auf Vorschlag des Präsidenten des UAK vom Bildungsminister ernannt (Kormány 1999/2000: §§ 21-30, 7256-7259).

Das Akkreditierungsverfahren

Der Akkreditierungsantrag wird bei allen Verfahren von den Leitern der betreffenden Hochschulen an den Bildungsminister gerichtet. Der Antrag wird dahingehend geprüft, ob er den rechtlichen Vorschriften entspricht. Der Minister gibt ihn anschließend an das UAK weiter. Das UAK prüft selbst auch den Antrag und die Unterlagen und benennt die Gutachter.

Bei der (Vorab-)Akkreditierung eines Faches oder einer Doktorandenschule wird der Antrag von zwei bis drei externen Gutachtern geprüft. Der zuständige Fachausschuss des Wissenschaftszweiges (bei der Doktorandenausbildung der dafür zuständige Ausschuss) berät anschließend über deren schriftlichen Vorschlag. Der Fachausschuss reicht seinen Entscheidungsvorschlag bei dem für das Wissenschaftsgebiet zuständigen Ausschuss ein. Auf der Grundlage des Beschlusses des Ausschusses trifft das Plenum mit einfacher Mehrheit eine Entscheidung. Im Plenum dürfen Mitglieder nicht an der Abstimmung teilnehmen, wenn sie in dem betreffenden Institut angestellt sind bzw. mit ihm in einem Vertragsverhältnis stehen. Bei der Akkreditierung von Doktorandenschulen hat das Komitee das letzte Wort; bei den anderen Studiengängen fällt der Bildungsminister die Entscheidung.

Bei der (Vorab-)Akkreditierung einer Institution oder einer Fakultät beruft das UAK ein Ad-hoc-Gutachterteam. Das Team prüft die Selbstdarstellung und -dokumentation der Institution. Es macht einen Besuch an der Hochschule, führt Interviews mit den Leitern der Institution, den Lehrkräften und den Studierenden durch. Nach dem Vor-Ort-Besuch wird ein ausführlicher Bericht zu den einzelnen Fächern angefertigt, der im zuständigen Fachausschuss des Wissenschaftsgebiets und danach im Plenum beraten wird. Über den Beschlussvorschlag des Plenums entscheidet der Bildungsminister.

Die Akkreditierung ist in Ungarn eher eine In-put-Evaluierung, da Ziele, Lehr- und Forschungstätigkeit, Struktur, Inhalt der Studiengänge sowie die räumliche und personelle Ausstattung geprüft werden. Die externen Gutachter prüfen während des Vor-Ort-Besuchs u.a. das Curriculum, den Stundenplan, die Prüfungsordnung und die Prüfungsfragen. Sie sehen sich auch einige Diplomarbeiten an. Um die Qualität der Lehre einschätzen zu können, werden statistische Angaben hinzugezogen wie z.B. über die Lehrkräfte, ihre wissenschaftlichen Arbeiten und ihre Qualifikation, die Mitgliedschaft in wissenschaftlichen Organisationen. (Magyar Akkreditációs Bizottság 2001, 12-18)

Das UAK versucht ständig, die Akkreditierungskriterien und die Verfahrensweise zu verbessern. Dabei werden die Evaluation der Qualität der Lehre bzw. die eher output-bezogene Beurteilung hervorgehoben: Inwieweit ist das erworbene Wissen anwendbar? Wie können die AbsolventInnen einen Arbeitsplatz finden? Wie hoch ist der gesellschaftliche und wirtschaftliche Nutzen der Ausbildung? Das Komitee setzte sich das Ziel, eine sog. Meta-Evaluierung, d.h. eine Überprüfung und Bewertung der Evaluationstätigkeit an den Hochschulen vorzunehmen. (Tájékoztató 2003, 17-18)

Resümee

Ein Vergleich des ungarischen Akkreditierungssystem mit anderen europäischen Systemen ergibt v.a. Ähnlichkeiten mit dem britischen Akkreditierungssystem (Kozma/Rébay 2003, 70-75.). Die Begründer des ungarischen Systems haben sich eindeutig am britischen Akkreditierungssystem orientiert. Die Akkreditierung und deren Verfahren weisen aber weltweit gesehen viele gemeinsame Züge auf. Die Akkreditierungsagenturen sind immer sog. „buffer organisations“, die zwischen der Regierung und den

Hochschulen angesiedelt sind. Ihre Mitgliederversammlungen sind mit VertreterInnen aus den Hochschulen, der Wirtschaft und der Studierenden besetzt. In unseren früheren Arbeiten (Kozma/Rébay 2003) haben wir drei Akkreditierungsmodelle unterschieden: das britische, das deutsche und das französische Modell. Die britische Akkreditierung erfolgt eher dezentralisiert, die französische dagegen stark zentralisiert; die deutsche nimmt eine Zwischenstellung ein.

In Ungarn war die Akkreditierung eine große Hilfe bei der Neustrukturierung des Hochschulbereichs. Sie hat dazu beigetragen, das strukturelle Wachstum in Grenzen zu halten. Die Akkreditierung ist auch eine Art Rechenschaftslegung. Sie schafft Transparenz in Lehre und Forschung an den Hochschulen, so dass sich die Regierung, die Verbände und Organisationen aus der beruflichen Praxis und Studierenden eine klare Vorstellung von der Qualität der Ausbildung in einem Fach oder an einem Institut machen können. Die Rückkoppelung ist eines der wichtigsten Ergebnisse der Akkreditierung. Die Vorbereitung einer Selbstdarstellung ermöglicht den Hochschulleitungen, Schwächen und Stärken der Institution besser zu erfassen.

Die Akkreditierung in Ungarn trug dazu bei, in die Hochschulausbildung neue Akteure einzubeziehen. Den Studierenden und Abnehmern wurden auf diese Weise neue Entscheidungskompetenzen übertragen. In Ungarn spielen die Hochschulvertreter bei der Akkreditierung immer noch eine entscheidende Rolle, obwohl ihr Einfluss schrittweise zurückgedrängt wurde. Das Komitee und die Ausschüsse wurden zwar um hochschulfremde Mitglieder erweitert, diese haben jedoch eine sehr spezifische Verbindung zum Hochschulbereich. Bei der Akkreditierung gelingt es den akademischen Lobbygruppen oft, ihre Interessen zur Geltung zu bringen. Es kommt vor, dass – obwohl größere Mängel während des Akkreditierungsverfahrens zutage gefördert werden – das Fach trotzdem (mit Auflagen) akkreditiert wird. Die Akkreditierungskriterien spiegeln noch immer vor allem die Aspekte des akademischen Bereiches wider. Die internationale Ausrichtung, die internationale Wettbewerbsfähigkeit der Ausbildung werden bei der Evaluierung nicht so stark wie in Deutschland betont. Auch die Überprüfung der Studierbarkeit, die Erfüllung von Anforderungen aus der Berufspraxis, die beruflichen Perspektiven der AbsolventInnen stehen noch nicht im Vordergrund. Bei der Akkreditierung stützt sich das Komitee – ähnlich wie in Deutschland – vor allem auf die internen Evaluierungsergebnisse. Dem dienen auch die

2002 eingeführten Jahresberichte. Die Evaluierungstätigkeit an den Hochschulen muss aber noch deutlich verbessert werden.

Aus akademischen Kreisen wurde die Akkreditierung anfangs scharf kritisiert (v.a. das Akkreditierungsverfahren). Man fühlte sich überfordert und erhob Vorwürfe hinsichtlich des langwierigen Verfahrens und den vielen, teils auch irrelevanten Daten, die zu erheben waren. Es fehlte einfach an Personal für die Evaluierung an den Hochschulen. Das UAK versuchte den Wünschen nachzukommen und hat die Fragebögen vereinfacht. Das Komitee sollte – so die Kritiker – flexibler werden und einen ständigen Dialog mit den Hochschulen führen.

Das UAK hat zwar seine Unabhängigkeit erklärt, es kann aber nur in einer Frage Entscheidungen fällen: bei der Akkreditierung von Doktorandenschulen. In allen anderen Fällen ist es lediglich eine Beratungsinstanz für das Ministerium. Es kommt deshalb auch vor, dass das Ministerium eine andere Entscheidung trifft als das UAK. Die Akkreditierung ist eine gemeinnützige und kostenfreie Dienstleistung und funktioniert nicht nach marktwirtschaftlichen Gesetzen. Es gibt nur eine zentrale Organisation, und die Hochschulen sind nicht an der Finanzierung der Akkreditierung beteiligt. Die Regierung hat die Funktionen des UAK schrittweise erweitert. Außer der Akkreditierung sind dem Komitee zusätzliche Aufgaben übertragen worden (wie z.B. die Überprüfung der Berufung von HochschullehrerInnen), die ihm eigentlich fremd sind.

Literatur

- A felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény egységes szerkezetben az 1996. évi LXI. Törvény rendelkezéseivel. MF Könyvek 4. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- A Magyar Akkreditációs Bizottság és a felsőoktatás minősége 1992-2000. Jelentés az Országgyűlés Oktatási Bizottságának. Akkreditációs Értesítő 2000. <http://www.mab.hu/doc/parlbeszam.doc>
- Homonnay, Gabriella/Szántó, Tibor (2000): The Hungarian Accreditation System, Conference on Quality Management and Evaluation and Assurance in European Higher Education Institutions, Patra, Greece, March 10, 2000, http://www.mab.hu/a_konyvtar.html
- Hrubos, Ildikó (2000): Strukturális változások: nemzetközi trendek, hazai folyamatok. In: Lukács, Péter (Hg.) 2000: Felsőoktatás új pályán. Budapest: Oktatókutató Intézet (unveröff. Manuskript, D 5535), S. 13-28
- Kormány, A. (1999/2000): XI. 29. Korm. Rendelete a Magyar Akkreditációs Bizottság működéséről. Magyar Közlöny 2000/116, S. 7251-7260

- Kozma, Tamás (2001): Accreditation in the Higher Education in Hungary. (unter Mitarbeit von Tamás Híves, Imre Radácsi und Magdolna Rébay). Budapest: Oktatókutatató Intézet (unveröff. Manuskript, D 5351)
- Kozma, Tamás/Rébay, Magdolna (Hg.) (2003): Felsőoktatási akkreditáció Európában. Kutatás közben 242. Budapest: Oktatókutatató Intézet
- Kozma, Tamás/Rébay, Magdolna (2002): Ungarn. In: Döbert, Hans/Hörner, Wolfgang/v. Kopp, Botho/Mitter, Wolfgang: Die Schulsysteme Europas. (= Grundlagen der Schulpädagogik., Band 46), Hohengehren: Schneider Verlag, S. 587-602
- Ladányi, Andor (2000): A magyar felsőoktatás nemzetközi összevetésben. In: Lukács, Péter (Hg.) 2000: Felsőoktatás új pályán. Budapest: Oktatókutatató Intézet (unveröff. Manuskript, D 5355), S. 29-45
- Magyar Akkreditációs Bizottság. Szervezeti és Működési Szabályzat (2001) október 9. <http://www.mab.hu/doc/szmszom.doc>
- Rébay, Magdolna (2001): A magyar akkreditációs rendszer kialakulása (1992-1998). Budapest: Oktatókutatató Intézet (unveröff. Manuskript, D 5358)
- Róna-Tas, András (2001): Quality and the Market – Global Problems Seen from a National Context, INQAAHE Conference, Bangalore March 19-22, 2001. http://www.mab.hu/a_konyvtar.html
- Rozsnyai, Christina (2000): Changing Focus. External Quality Assessment Based on Internal Quality Assurance, EAIR Forum Berlin, September 8, 2000, Track 2. Strategic Management and Institutional Policies. http://www.mab.hu/a_konyvtar.html
- Rozsnyai, Christina (2001): The Quality Issue: Challenges and Responses in Hungary. The Sixth QHE Seminar, The End of Quality? Birmingham, 25-26 May, 2001.. http://www.mab.hu/a_konyvtar.html
- Statistikai Tájékoztató. Felsőoktatás 2001/2002 (2002), zusammengestellt von Csécsiné Máriás, Emőke und Besenyei, Roland. Budapest: Oktatási Minisztérium
- Tájékoztató a Magyar Akkreditációs Bizottság 2002. évi működéséről. Akkreditáció Magyarországon 11/2003

Nachrichten aus Ost- und Mitteleuropa

RUSSLAND

Russlands schwieriger Weg in den europäischen Hochschulraum

Russlands Hoffnungen auf eine Unterzeichnung der Bologna-Erklärung haben sich auf der Berliner Konferenz im September nun endlich erfüllt. Der Weg nach Berlin war kein einfacher, wie insbesondere die Entwicklung in den letzten Monate zeigte.

Noch im Frühjahr dieses Jahres waren die Aussichten auf einen Beitritt Russlands nicht sehr groß. Eine internationale Expertenkommission (finanziell unterstützt von der EU) hatte die Bildungssysteme einer Reihe von Antragstellern einer Überprüfung unterzogen. Dazu gehörten neben der Russischen Föderation Albanien, Bosnien-Herzegowina, Mazedonien und Jugoslawien. Die Kommission befand, dass das Niveau der nationalen Bildungssysteme für eine Aufnahme in den Kreis der Bologna-Staaten noch nicht ausreichend entwickelt sei.

Der Bildungsminister der Russischen Föderation (RF), Vladimir Filippov, hatte dagegen in letzter Zeit mehrfach die feste Absicht und Überzeugung bekundet, dass Russland noch in diesem Jahr in das „gesamt-europäische Hochschulbildungssystem“ integriert werden würde, um so – den Spuren Peter I. folgend – ein neues Fenster nach Europa aufzustoßen. Nur auf diese Weise könne Russland sein Kapital in Form einer großen Bildungsressource tatsächlich nutzen. Die Aufnahme in den Kreis der Bologna-Staaten könne dazu beitragen, dass Russland eine gleichberechtigte Stellung in der Weltgemeinschaft erlange und die Diplome seiner Hochschulen weltweit Anerkennung fänden. Wenn Russland nicht erfolgreich in diesen europäischen Integrationsprozess eingebunden wird – so die Meinung von Bildungsexperten – werde die russischen Hochschulabsolventen das gleiche Schicksal in Europa ereilen wie russische Flugzeuge und Autos, von denen bereits einige Modelle aufgrund von Umweltschutz- und Lärmvorschriften nicht mehr in europäischen Ländern zugelassen sind.

Entgegen der Position des Bildungsministers sprachen sich seit geraumer Zeit eine Reihe von Rektoren führender Universitäten des Landes gegen einen Beitritt Russlands zur Bologna-Erklärung aus. Prominentester Vertreter dieser Gruppe war der Präsident der Rektorenunion der RF, der Rektor der Staatlichen Moskauer Lomonossow-Universität, Viktor Sadowničij. Die Rektoren vertraten die Ansicht, dass Russlands Hochschulbildung seine Qualität und Originalität durch eine Anpassung an europäische Standards (z.B. durch die Einführung von BA-/MA-Studiengängen), die mit der Unterzeichnung der Erklärung als Verpflichtung übernommen würden, verloren gehen könnten. Auch solle man die Integration in erster Linie mit den unmittelbaren Nachbarn – den Staaten der GUS – suchen, die aufgrund bereits existierender Gemeinsamkeiten für eine Bildungskooperation und den Erhalt eines gemeinsamen Bildungsraumes weitaus wichtiger wäre. Die Entscheidung sei demzufolge zwischen einer Integration über den euroasiatischen Weg oder aber über den Bologna-Prozess zu treffen.

Mit der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung in Berlin hat sich jetzt offenbar eine Gruppe von Rektoren führender Universitäten aus St. Petersburg durchgesetzt, die seit längerem aktiv für einen Beitritt Russlands zur Bologna-Erklärung eintrat und deren Initiativen vom Bildungsministerium unterstützt wurden. Diese Universitäten arbeiten alle eng mit westlichen Universitäten zusammen und schicken ihre Studierenden in großer Zahl zu Studien- und Forschungsaufenthalten ins westliche Ausland. Das Ministerium stellte in diesem Zusammenhang fest, dass der „europäische Studierende“ an russischen Hochschulen hingegen immer noch eine seltene Erscheinung sei und dass dem Land durch diesen einseitigen Austausch eine beträchtliche Summe an Geldern, die auf dem internationalen Bildungsmarkt umgesetzt werden, entgingen. Die einzige Möglichkeit, dieses Missverhältnis im Austausch der Studierenden zwischen Russland und den anderen Ländern (vor allem in Europa) zu beseitigen und den Export russischer Bildungsdienstleistungen zu befördern, bestünde darin, das russische Hochschulbildungssystem an das „westliche Modell“ anzupassen. Dies könne und müsse nunmehr mit der Aufnahme des Landes in den Kreis der „Bologna-Staaten“ geschehen.

Quellen:

- *Rossijskaja gazeta* 27.05.2003, unter: <http://www.courier.com.ru/cour0367/1500.htm> (Zugriff: 23.07.03);

- *Nezavisimaja gazeta* 21.03.03, unter: pressdigest@informika.ru (Zugriff: 24.03.03);
- *Moskovskij komsomolez* 20.03.03, unter: pressdigest@informika.ru (Zugriff: 24.03.03);
- *Plusy i minusy „bolonskogo prozessa“*, unter: <http://www.courier.com.ru/cour0305/2300.htm> (Zugriff: 23.07.03)
- *Kommersant Daily* 19.09.2003, unter: pressdigest@informika.ru (Zugriff: 20.10.03)

RUMÄNIEN

Das rumänische Hochschulsystem: Annäherung an den Bologna-Prozess

Aus Anlass der Tagung der europäischen Bildungsminister der Unterzeichnerstaaten der Bologna-Erklärung im September 2003 in Berlin hat das rumänische Bildungsministerium kürzlich einen Länderbericht zur Entwicklung des Hochschulsystems vorgelegt. Rumänien gehört zu den ersten Staaten, die 1999 die Bologna-Erklärung unterzeichnet haben.

Dies ist nach dem Wechsel im Amt des Ministers die erste hochschulpolitische Erklärung des Ministeriums unter der Leitung von Alexandru Athansiu. Athansiu, Jahrgang 1955, Professor an der Fakultät für Rechtswissenschaften der Universität Bukarest und ehemaliger Minister für Soziale Angelegenheiten, wurde im Juni 2003 zum Bildungsminister ernannt, nachdem die Regierung die Ministerien für Bildung, Forschung und Jugend zusammengelegt hat.

Der erwähnte Länderbericht, der auch in englischer Sprache vorliegt, gibt im ersten Kapitel einen Überblick zur Entwicklung des Hochschulsystems in Rumänien nach 1990, beginnend mit den neuen Bildungsgesetzen der 90er Jahre, die in enger Beziehung zum Bologna-Prozess entstanden sind. Dabei wird erkennbar, dass die rumänische Hochschulpolitik bereits seit einigen Jahren auf die Einbindung des nationalen Hochschulsystems in den europäischen Hochschulraum abzielt. Dazu werden eine Reihe konkreter Maßnahmen aufgelistet wie:

- die Definition von Langzeit- und Kurzzeitstudiengängen,
- die Flexibilisierung der Studiengänge,
- die Erstellung nationaler Akkreditierungsstandards,
- die interne und externe Evaluation von Studiengängen.

In diesem Zusammenhang wurde jetzt auch die Ausarbeitung eines neuen Hochschulgesetzes angekündigt.

Im zweiten Kapitel des Länderberichts werden die Ziele der Erklärung in ihrer schrittweisen Umsetzung im rumänischen Hochschulsystem dargestellt. Dazu gibt es konkrete Ausführungen zum Stand der Umsetzung der Anforderungen aus dem Bologna-Prozess, wobei ausgeführt wird, dass in den meisten Bereichen die notwendigen Maßnahmen mehr oder minder erfolgreich implementiert seien. So wurden auf Beschluss des rumänischen Bildungsministeriums bereits im Jahr 2000 sowohl das Kreditpunktesystem als auch das Diploma Supplement obligatorisch an allen Hochschulen des Landes eingeführt. Die Ausbildung in zwei Stufen, in der man einen europäischen Bachelor- oder Masterabschluss erwerben kann, existiert in Rumänien seit der Novelle des Bildungsgesetzes von 1999. Trotzdem gibt es immer noch viele Studiengänge, die diesem Modell nicht oder nur zum Teil angepasst wurden (siehe auch: *Reisz, Robert D. 2003: Hochschulpolitik und Hochschulentwicklung in Rumänien zwischen 1990 und 2000, HoF Arbeitsberichte 1'03: Wittenberg*).

Der Bericht schließt mit einer Auflistung von prioritären Aufgaben, die zur Umsetzung der Anforderungen aus der Bologna-Erklärung noch gelöst werden müssten. Als die wichtigsten werden in diesem Kontext angeführt: die flächendeckende Einführung des Zweistufensystems in der Hochschulausbildung und die stärkere Betonung der europäischen Komponenten bei den Evaluierungs- und Akkreditierungsverfahren.

Quelle: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/bolnatreport-romania-oth-enl-t02.pdf (Zugriff: 22.9.2003)

UNGARN

Ungarische Hochschulen im Jahr 2003: Hochschulgesetznovelle und neue Sparzwänge bei der Hochschulreform

Das ungarische Parlament beschloss am 17.06.2003 eine Novelle zum geltenden Hochschulgesetz. Darin wird u.a. festgelegt, dass

- die bislang obligatorischen Aufnahmeprüfungen an den Hochschulen für den Hochschulzugang ab dem Jahr 2005 abgeschafft werden und statt dessen das Abiturzeugnis als Hochschulzugangsberechtigung gilt;

- künftig zum Erwerb eines Hochschuldiploms der Nachweis über eine staatlich anerkannte Fremdsprachenprüfung notwendig wird;
- in bestimmten Ausbildungsfächern ein staatlich finanziertes Zweitstudium möglich wird;
- die Studierenden künftig bei Entscheidungen der Hochschulen bzw. deren Gremien, die sie für ungerechtfertigt erachten, Überprüfungsanträge stellen oder aber auch Gerichtsverfahren anstrengen können.

Von September 2003 an (d.h. mit Beginn des Wintersemesters) wird an allen staatlichen Hochschulen des Landes das europäische Kreditpunktesystem (ECTS) eingeführt. Für einen Hochschulabschluss werden künftig mindestens 240 Punkte, für einen Fachhochschulabschluss mindestens 180 Kreditpunkte benötigt.

In einem kürzlich vorgelegten Bericht des staatlichen Rechnungshofes wird eine Bilanz des bisherigen Hochschulintegrationsprozesses gezogen. Ziel dieses Prozesses sei es gewesen, durch eine Zusammenführung der in den 90er Jahren entstandenen zahlreichen kleineren Hochschuleinrichtungen und neugegründeter Fakultäten einen effektiveren Einsatz der staatlichen Mittel für Hochschulbildung zu erreichen. In dem Rechnungshofbericht wird jetzt festgestellt, dass es weder im Hochschulbereich insgesamt noch innerhalb der existierenden Institutionen zu einer Kostenreduzierung gekommen sei, da die strukturelle Umgestaltung innerhalb der Hochschulen nur sehr langsam vorankomme, Vorlesungs- und Seminarräume oder auch Lehrmaterialien von den Einrichtungen kaum gemeinsam genutzt würden und weiterhin zahlreiche parallele Studienangebote an den integrierten Hochschulen existierten.

Vor dem Hintergrund der im Juli dieses Jahres im Kontext der Haushaltsdebatte verkündeten Sparmaßnahmen für die nächste Zeit kommt der Kritik des Rechnungshofes am bisherigen Hochschulintegrationsprozess besondere Bedeutung zu: Das Budget aller Ministerien wird um 2,5% abgesenkt. Nach Aussagen der ungarischen Rektorenkonferenz bedeutet das, dass den Hochschulen künftig ca. 25-30% weniger an Mitteln zur Verfügung stehen werden.

Für das Wintersemester 2003/04 wurden von den 160.000 Bewerbern um einen Studienplatz 105.000 an die Hochschulen (46% an Universitäten und 54% an Fachhochschulen) aufgenommen. 52% der Erstsemester haben einen staatlich finanzierten Studienplatz erhalten. Die Nachfrage nach Studienplätzen in den technischen, geisteswissenschaftlichen und

wirtschaftswissenschaftlichen Fächern ist am größten, dagegen hat sich der Anteil von Bewerbern um ein Jura-Studium um ca. 20% verringert.

Quellen:

- Varga, Dóra: *Haszontalan a felsőoktatási integráció*, in: *Népszabadság* vom 12.04.2003, unter: <http://www.nepszabadsag.hu>
- *Módosult a Felsőoktatási törvény*, in: *OM* vom 06.2003, unter: <http://www.om.hu>
- *Két év múlva nem kell felvételizni a felsőoktatásban*; in: *MNO* vom 17.06.2003, unter: <http://www.mno.hu>
- *A magyar felsőoktatás modernizációját, az Európai Felsőoktatási Térséghez történő csatlakozást célzó felsőoktatás-fejlesztés koncepciója (Vitaanyag)*, in: *OM* vom 07.2003, unter: <http://www.om.hu>
- V.A.D.: *A takarékoság veszélyezteti az egyetemeket*, in: *Népszabadság* vom 03.07.2003, unter: <http://www.nepszabadsag.hu>
- *Felsőoktatás: 105 ezer diák nyert felvételt*, in: *NOL* vom 23.07.2003, unter: <http://www.nepszabadsag.hu>
- 2003. július 25.: *Magyar politikai élet*, in: *MNO* vom 25.07.2003, unter: <http://www.mno.hu>
- Orsolya Rébay – Ditta Tahy: *Segít-e a magántőke?*, in: *Heti Válasz* vom 25.07.2003 S. 20-23
- Hanczár, János: *Kreditrendszer a felsőoktatásban*, in: *Magyar Nemzet* vom 28.07.2003 S. 10

SLOWAKEI

Go East – zum Hochschulstudium in die Slowakei?

Studierende aus westeuropäischen Ländern sind in der Slowakei immer noch selten anzutreffen, aber im Land – nach eigenen Aussagen – stets willkommen. Das Land selbst weiß um eine Reihe von Vorurteilen, die nach wie vor über die Ausbildung an den nationalen Hochschuleinrichtungen existieren, denen nachgesagt wird, dass die Studienangebote dort nicht sonderlich niveauvoll seien. Trotz eingeleiteter Reformen und Öffnung der Einrichtungen sei das Ansehen der slowakischen Hochschulen im westlichen Ausland nicht sehr hoch. Studierende aus Westeuropa würden sich aber dennoch immer häufiger für ein Auslandssemester in diesem kleinen mitteleuropäischen Land entscheiden, da sie in Vorbereitung

auf die Arbeitssuche in einer ab nächsten Jahr deutlich erweiterten Europäischen Union gern ein Auslandssemester in einem der mittel- und osteuropäischen Transformationsstaaten einschieben. Ihre Erfahrungen würden besagen, dass es relativ einfach sei, sich an einer slowakischen Universität immatrikulieren zu lassen.

Der größte Hinderungsgrund, sich für ein Studium in der Slowakei zu entscheiden, dürfte allerdings die Sprache sein, die man sich erst in einem Sprachkurs aneignen muss, da auch die Angebote an Lehrveranstaltungen in englischer oder gar deutscher Sprache noch sehr rar sind. Die Wenigsten wissen aber, dass Slowakisch eine Sprache ist, mit der man sich auch in anderen osteuropäischen Ländern gut verständigen kann.

Beobachter aus dem (westlichen) Ausland, aber auch slowakische Quellen berichten, dass Reformen in den nationalen Hochschulen nur recht zögerlich durchgesetzt würden. Es wird immer wieder darauf verwiesen, dass aufgrund fehlender Finanzmittel die Universitäten oft sehr schlecht ausgestattet seien. Dies träfe insbesondere auf die naturwissenschaftlichen Fakultäten zu. Auch die didaktischen Methoden in den Lehrveranstaltungen ließen – im Vergleich zu westlichen Standards – oft noch zu wünschen übrig. Der traditionelle Frontalunterricht sei auch in höheren Semestern durchaus noch üblich. Als positiv werde von westlichen Studierenden empfunden, dass der Kontakt zwischen ihnen und den Professoren weitaus intensiver sei als an der (westeuropäischen) Heimatuniversität. Und natürlich könne man in vielen Fächern ganz neue Einblicke erhalten, da der Prozess der Demokratisierung und Einführung der Marktwirtschaft im Kontext der Transformation der Gesellschaft das Land selbst vor zahlreiche neue Aufgaben und Herausforderungen stellt, die in Lehre und Forschung eine wichtige Rolle spielen würden.

Bei Studierenden aus Osteuropa hingegen sei – wie aus dem Nachbarland, Tschechien berichtet wird – die Slowakei als Studienland seit längerem sehr gefragt. Sie kämen vor allem aus Serbien, der Ukraine oder Belarus und nutzten die relativ günstigen Konditionen, d.h. sie bekämen problemlos und rasch eine Aufenthaltsgenehmigung für die Dauer eines Studiums (in der Regel für fünf Jahre), sie profitierten von den niedrigen Kosten für den Lebensunterhalt und sie könnten meist den Vorlesungen in slowakischer Sprache ohne große Schwierigkeiten folgen.

Quelle: Slowakische Unis sind ein Geheimtipp, in: Prager Zeitung vom 04.06.03, unter: http://www.pragerzeitung.cz/?c_id=2183 (Zugriff: 19.08.03)

BELARUS

Rückwärts der Zukunft entgegen: Obligatorische Ideologie-Kurse an belorussischen Hochschulen

Mit Beginn des neuen Studienjahres sollen an allen staatlichen belorussischen Hochschulen Kurse im Fach „Ideologie“ eingeführt werden. Auch den nicht-staatlichen Hochschulen wird empfohlen, eine Lehrveranstaltung in diesem Fach anzubieten.

Die stellvertretende Bildungsministerin, Tatjana Kovaleva, erklärte in einem Interview, dass die Idee zur Einführung eines solchen Kurses nach einer Beratung zu ideologischen Fragen im April dieses Jahres entstand, an der auch der Präsident des Landes teilgenommen hatte.

Bislang ist allerdings noch nicht geklärt, wie die Einführung eines solchen Kurses vonstatten gehen soll, welchen Umfang er haben und unter welcher Bezeichnung er laufen wird. Auch auf die Frage, wer die neuen Lehrveranstaltungen durchführen soll, gibt es bislang keine klare Antwort. Das Bildungsministerium hat vorgeschlagen, dass Hochschullehrer, die Wirtschaft, Geschichte und Philosophie unterrichten, nach einer entsprechenden Weiterbildung diese Aufgabe übernehmen sollen. Außerdem wird sich nach Aussagen aus dem Ministerium das Fach „Ideologie“ nicht wesentlich vom ehemaligen Fach „Gesellschaftswissenschaften“, das zu Zeiten der Sowjetunion an den Hochschulen gelehrt wurde, unterscheiden. Derzeit beschäftigt sich eine spezielle Arbeitsgruppe, die von der Akademie für Management beim Präsidenten koordiniert wird, mit der Lösung all dieser Fragen.

Die stellvertretende Bildungsministerin des Landes sagte der „Belorussischen Zeitung“, dass an dieser Idee nichts Neues sei. „So oder so wurden Fragen der Ideologie des belorussischen Staates im Rahmen der Kurse in Wirtschaft, Philosophie und Geschichte behandelt. (...) Dies wird kein politisches Fach sein (...). Es ist eine gesellschaftlich orientierte Lehrveranstaltung, die das Verstehen der Prozesse fördern soll, die in der Gesellschaft ablaufen, um zu begreifen, welches die Ziele des belorussischen Staates sind.“

Aus der Sicht des Ministeriums sei dies für Hochschulabsolventen wichtig, da sie es seien, die in Zukunft führende Positionen im Land

einnehmen werden. Neben einem hohen Fachwissen sollten sie wissen und verstehen, *weshalb* und *wozu* etwas getan werde.

Unabhängige Experten aus Hochschul- und Wissenschaftskreisen haben die angekündigte „Innovation“ im Hochschulbereich nicht sehr begeistert aufgenommen. Sie berufen sich dabei auch auf eine der jüngsten Äußerungen des russischen Staatspräsidenten, der sagte, dass sich Russland keine Staatsideologie zulegen würde, da eine solche Ideologie ein Attribut totaler Kontrolle sei.

Quelle: Olga Tomaševskaja, Promyvaj mozgi smolodu, in: Belorusskaja gazeta vom 07.07.03, S. 5

UKRAINE

Hochschulexpansion: Wachsende Studierendenzahlen an den öffentlichen Hochschulen

Zu Beginn des Studienjahres 2002/2003 gab es in der Ukraine insgesamt 330 Hochschulen und Universitäten. Davon waren mehr als zwei Drittel (232) in staatlicher Trägerschaft, lediglich 98 befanden sich in privater Hand. Insgesamt waren an den nationalen Hochschuleinrichtungen 1.686.900 Studierende eingeschrieben, von denen 1.506.400 an staatlichen Hochschulen studierten. Nur ein vergleichsweise sehr geringer Anteil von 180.500 Studierenden entfiel auf die privaten Einrichtungen. Somit kamen in diesem Studienjahr auf 10.000 Einwohner insgesamt 348 Studierende. Im Vergleich dazu waren es im Studienjahr 1998/1999 lediglich 242 Studierende, d.h. in einem Zeitraum von 5 Jahren ist der Anteil der Studierenden pro 10.000 Einwohner um fast 44% gestiegen. Den größten Zuwachs erfuhren auch hier die staatlichen Einrichtungen mit 311 Studierenden pro 10.000 Einwohner (1998/1999 waren es noch 224). Auf die nicht-staatlichen Einrichtungen entfielen 37 Studierende pro 10.000 Einwohner (1998/1999 waren es dort nur 18). Die überwiegende Mehrheit der Studierenden absolviert ein Studium auf Staatskosten, wenngleich deren Zahl im Vergleich zum Studienjahr 1998/1999 rückläufig ist: Auf 10.000 Einwohner entfielen im Studienjahr 2002/2003 137 staatlich finanzierte Studienplätze. Im Studienjahr 1998/1999 waren es noch 142. Lediglich zwei Studienplätze (pro 10.000 Einwohner) werden zur Zeit aus loka-

len Haushalten bzw. drei von der Wirtschaft finanziert. Fast verdoppelt hat sich in den letzten fünf Jahren der Anteil von Studienplätzen (pro 10.000 Einwohner), die direkt aus privaten Quellen finanziert werden: Von 111 im Jahr 1998/1999 auf 206 im Jahr 2002/2003. Von der Gesamtzahl der Studierenden absolvieren derzeit (2003/2004) 30,4% ein Studium der Wirtschaftswissenschaften, 22% ein Ingenieurstudium, 10,5% ein Studium der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaften und 9% haben sich an juristischen Fakultäten eingeschrieben.

Quelle: Statistisches Jahrbuch der Ukraine 2002, Kiev

RUSSLAND

Neues Institut für Osteuropa-Forschung in Moskau gegründet

Im Juni dieses Jahres wurde in Essen der Vertrag zur Gründung des Deutschen Historischen Instituts (DHI) in Moskau unterzeichnet. Das Institut soll die Forschung über die historischen Beziehungen zwischen Deutschland und Russland bzw. der ehemaligen Sowjetunion befördern.

Die Initiative zur Gründung dieses Instituts für Osteuropa-Forschung geht auf eine Vereinbarung in einem Gespräch zwischen Bundeskanzler Schröder und dem russischen Präsidenten Putin während des Weimarer Treffens (2002) zurück. Die neu gegründete Einrichtung befindet sich in öffentlich-rechtlicher Trägerschaft. Die Krupp-Stiftung und die Hamburger „Zeit“-Stiftung Ebelin und Gerd Bucerius haben je 2,5 Millionen Euro bereitgestellt, um den Aufbau und die Arbeit des Instituts in den ersten fünf Jahren zu finanzieren. Träger ist die Stiftung Deutsche Geisteswissenschaftliche Institute im Ausland (D.G.I.A.).

Der designierte Direktor, Professor Bernd Bonwetsch, Historiker an der Ruhr-Universität Bochum, kündigte an, dass das Institut im Herbst dieses Jahres in Moskau offiziell eröffnet wird. Die Einrichtung werde sich zunächst schwerpunktmäßig mit Entwicklungen der neueren und neuesten Geschichte befassen. Zu diesem Zweck gilt es, eine leistungsfähige Bibliothek aufzubauen und die Archivnutzung zu verbessern. Durch die Arbeit des Instituts soll die Kooperation zwischen deutschen und russischen Wissenschaftlern gefördert und insti-

tutionell auf eine neue Grundlage gestellt werden, um so die deutsche Russlandforschung und die russische Deutschlandforschung zu unterstützen.

Quellen: dpa – Kulturpolitik Nr. 26/2003, 23.06.03, Forschungspolitik, S.17 und DUZ 13/2003, S.24

zusammengestellt und bearbeitet von
Christine Teichmann (Wittenberg)

Bibliografie: Wissenschaft & Hochschule in Osteuropa von 1945 bis zur Gegenwart¹

1. Nachträge: Erscheinungszeitraum 1990-1998²

David-Fox, Michael: *Revolution of the Mind. Higher Education among the Bolsheviks, 1918-1929*. Cornell University Press, Ithaca/London 1997. 298 S. € 43,20. im internationalen Buchhandel. ISBN 0-8014-3138-X.

Unter Berücksichtigung neuen Archivmaterials legt der Autor eine Analyse der Bildungs- und Forschungsinitiativen der kommunistischen Partei nach 1917 vor und zeichnet die Entwicklung der neuen kommunistischen Bildungsinstitutionen während der Ära der Neuen Ökonomischen Politik nach. Im Mittelpunkt der Arbeit steht dabei nicht nur die Entwicklung dieser Institutionen, sondern auch ihr Verhältnis zu den bereits bestehenden höheren Bildungseinrichtungen, ihrer Bolschewisierung sowie ihr Verhältnis zur KPdSU.

Smith, Barry (ed.): *Philosophy and Political Change in Eastern Europe*. Hegeler Institute, LaSalle, Illinois 1993. 240 S. € 19,80. Im internationalen Buchhandel. ISBN 0914417061.

Die hier publizierten Vorträge wurden im März 1992 auf einer internationalen Konferenz an der Ungarischen Akademie der Wissenschaften in Budapest gehalten, welche mit Unterstützung des Hegeler Instituts stattfand und die erste einer Serie von Monist Colloquia bildete. Die Vorträge im einzelnen: „Tradition and Bureaucratic Lore: Lessons from Hungary“ (J.C. Nyiri), „Ideology and Technology: A Comment on Nyiri“ (Tibor Hajdu), „Conservatism, Philosophy and Eastern Europe“ (G.M. Tamas), „An Ideological Might-Have-Been“ (Ernest Gellner), „Philosophy and Ideology: The Case of Poland“ (Wojciech Zelaniec), „Marxism and the Professionalisation of Philosophy“ (Jan Wolenski), „Philosophy, ‚Parallel Polis‘ and Revolution: The Case of Czechoslovakia“ (Jan Pavlik), „Visions

¹ „Osteuropa“ steht an dieser Stelle vereinfachend für die früher sozialistischen Staaten Ostmittel-, Ost- und Südosteuropas sowie die außereuropäischen Staaten, die vormalig als Sowjetrepubliken zur UdSSR gehörten. Formal werden hier selbständige Publikationen erfasst, d.h. unselbständig erschienene Zeitschriften- und Sammelbandartikel finden sich nicht berücksichtigt. Thematisch sind Publikationen einbezogen, die sich (a) mit der Hochschul- und Wissenschaftsgeschichte osteuropäischer Staaten ab 1917 (Sowjetunion) bzw. ab 1945 (alle anderen Länder), (b) mit der Hochschul- und Wissenschaftsentwicklung in Osteuropa seit 1990 sowie (c) mit den west-ost-europäischen Hochschul- und Wissenschaftsbeziehungen beschäftigen. Berücksichtigung finden Publikationen in deutscher und englischer Sprache.

² „Nachträge“ bezieht sich auf folgende Veröffentlichung, die an dieser Stelle fortlaufend ergänzt wird: Peer Pasternack: *Hochschule & Wissenschaft in Osteuropa. Annotierte Bibliographie der deutsch- und englischsprachigen selbständigen Veröffentlichungen 1990-1998*, HoF Wittenberg, Wittenberg 1999, 81 S., ISBN 3-9806701-0-4, € 12,50, Bezug bei: HoF Wittenberg, Collegienstr. 62, 06886 Wittenberg.

From the Ashes: Philosophical Life in Bulgaria from 1945 to 1992“ (William McBride/Ivanka Raynova), „The Crisis of Continuity in Post-Soviet Russian Philosophy“ (Edward M. Swiderski) und „The New European Philosophy“ (Barry Smith).

Meske, Werner (Hg.): *Wissenschaft der RGW-Länder. Länderberichte zur Situation am Ende der 80er Jahre aus der DDR, Polen, der Tschechoslowakei, Ungarn, Bulgarien, der Sowjetunion, der Mongolischen VR, Vietnam und Kuba* (Studien und Forschungsberichte Heft 30). Akademie der Wissenschaften der DDR, Institut für Theorie, Geschichte und Organisation der Wissenschaft, Berlin 1990. 278 S.

Die Länderstudien untersuchen die Rahmenbedingungen und Entwicklungen des F+E-Bereichs in den sozialistischen Ländern. Im Rahmen der Analyse der Wissenschaftspotentiale wird nicht nur auf den Hochschulbereich, die Geschichte der Wissenschaftsentwicklung in den einzelnen Ländern und deren materielle und finanzielle Ausstattung Bezug genommen, sondern werden auch Lösungsansätze für einzelstaatlich spezifische Problemlagen skizziert. Im Anhang finden sich zahlreiche Statistiken zu den Wissenschaften in den einzelnen Ländern. Die Beiträge im einzelnen: „Entwicklung des Wissenschaftspotentials der DDR“ (Werner Meske), „Struktur und Dynamik des Forschungs- und Entwicklungspotentials in der Volksrepublik Polen“ (Pavel Glikman), „Struktur und Entwicklung des Wissenschaftspotentials der CSSR“ (Olga Dvorakova), „Das wissenschaftlich-technische Potential Ungarns in den achtziger Jahren“ (Vince Grolmusz), „Zur Entwicklung des wissenschaftlichen Kaderpotentials in Bulgarien (VRB)“ (Asen Josifov/Raja Stajkova), „Die Entwicklung des Wissenschaftspotentials der UdSSR“ (Vladimir Maslennikov/Levan Mindeli), „Stand und Probleme bei der Entwicklung der Wissenschaft in der MVR“ (D. Suchbaatar/P. Nergui/D. Tömörmeleg), „Zum wissenschaftlich-technischen Potential der SRV“ (Pham Huyen/Dang Duy Thinh), „Die Entwicklung des Wissenschaftspotentials der Republik Kuba“ (Maria Fernandez de Alaiza/Irma Arzola/Liliana Eiros).

2. Publikationen ab 1999

Connelly, John: *Captive University. The Sovietization of East German, Czech, and Polish Higher Education 1945-1956*. The University of North Carolina Press, Chapel Hill, NC 2000. 332 S. \$ 24,95. ISBN 0-8078-4865-4. Im internationalen Buchhandel.

Die Studie, die sich den Hochschulsystemen Polens, der CSSR und der DDR in komparativer Betrachtung nähert, zeigt nicht nur die Unterschiede in der Bildungspolitik dieser sozialistischen Länder auf, sondern versucht auch, diese anhand der gesellschaftlichen Bedingungen und historischen Entwicklungen zu erklären. Connelly kann im Vergleich zeigen, daß die Forderung nach der Reinigung der Universitäten von „bürgerlichen Elementen“ am weitgehendsten in der DDR umgesetzt wurde, da hier sukzessive mehr und mehr Studenten aus dem proletarischen oder bäuerlichen Milieu rekrutiert wurden. In Polen dagegen beließ man eine Reihe potentiell illoyaler Professoren in ihrem Amt, in der Hoffnung, sie würden bei der Entstehung einer neuen Elite hilfreich sein, während es in der Tschechoslowakei stets versäumt wurde, die Studenten mit einem proletarischen oder agrarischen Hintergrund zur Mehrheit der Akademiker zu machen.

David-Fox, Michael/György Péteri (Hg.): *Academia in Upheaval. Orgins, Transfer, and Transformations of the Communist Academic Regime in Russia and East Central Europe*. Bergin & Garvey, Westport, Connecticut/London 2000. 334 S. €68,15. Im internationalen Buchhandel. ISBN 0-89789-708-0.

Der Sammelband bemüht sich um eine historische Bestandsaufnahme des höheren Bildungs- und des Forschungssystems sowjetischen Typs in Osteuropa und versucht dabei den vergleichenden Zugang fruchtbar zu machen. Der Schwerpunkt liegt auf den großen Umbrüchen dieses Systems, welche den Aufstieg und den Fall des Kommunismus markieren. Neben einer Einleitung und Schlusswort unterteilt sich der Band in drei Abteilungen: Die Wurzeln des sowjetischen Modells, ihre Implementierung in den osteuropäischen Ländern und die Transformation, die Kontinuitäten und Brüche nach 1989. Die Beiträge im Einzelnen: „On the Origins and Demise of the Communist Academic Regime“ (Michael David-Fox/György Peteri), “The Formation of the Soviet Academy of Sciences: Bolsheviks and Academicians in the 1920s and 1930s” (Vera Tolz), “The Assault on the Universities and the Dynamics of Stalin’s ‘Great Break’, 1928-1932” (Michael David-Fox), “Stalinism and Sciences: Physics and Philosophical Disputes in the USSR, 1930-1955” (Paul Josephson), “The Sovietization of Higher Education in the Czech Lands, East Germany, and Poland during the Stalinist Period, 1948-1954” (John Connelly), “Lysenkoism in Europe: Export-Import of the Soviet Model” (Nikolai Kremontsov), “Science between two Worlds: Foreign ‘Models’ and Hungary’s Academia, 1945-1949” (György Peteri), “The Academia versus the Rest” (Stephen Fortescue), “How Willing Are Scientists To Reform Their Own Institutions” (Loren R. Graham), “On the Legacy of State Socialism in Academia” (György Peteri), “Scholars Steer Their Ships through the Turbulent Seas of History” (Linda Luca Lubrano).

UNESCO-CEPES (ed.): *Ten Years After and Looking Ahead. A Review of the Transformation of Higher Education in Central and Eastern Europe* (UNESCO-CEPES Serie “Studies on Higher Education”), Bucarest 2000. 409 S. € 22,-. Bezugs bei: Carfax Publishing, Taylor & Francis Ltd., Customer Services Department, Rankine Road, Basingstoke, Hants RG24 8PR, United Kingdom, enquiry@tandf.co.uk

Bei der Analyse der Transformationsprozesse in den osteuropäischen Staaten fokussiert man häufig auf die wirtschaftlichen und politischen Veränderungen, während die weitreichenden Reformen, die es zwangsläufig auch im Bildungssektor gegeben hat, eher unterbelichtet bleiben. Der Sammelband möchte dieses Manko beheben und untersucht daher in zwölf Fallstudien die Veränderungen und Entwicklungen in den höheren Bildungsinstitutionen in zehn zentral- und osteuropäischen Ländern seit 1990. Die Autoren dieser Studien sind zumeist Rektoren ausgewählter Hochschulinstitutionen, die ihre Artikel unter Beachtung eines gemeinsamen Fragenkatalogs in Hinsicht auf drei Schwerpunkte konzipierten: die institutionelle Situation, die institutionelle Funktionsweise und schließlich die institutionellen Aufgaben, etwa Postgraduiertenförderung, Internationalisierung und Forschung. So ermöglichen diese Fallstudien auch einen vergleichenden Blick. Ziel der Artikel sollte es sein, zum einen Informationen zu der jeweiligen Institution zur Verfügung zu stellen, und zum anderen, die jeweilige Position innerhalb des jeweiligen Bildungssystems zu bestimmen. Der abschließende Artikel bemüht sich zudem um eine Synthese der gewonnenen Erkenntnisse. Die Beiträge im Einzelnen: “Bulgaria: The University of Ruse – Institutional Change in the Bulgarian Context” (Polixenia Slavova), “The Czech Republic: The Technical University of Liberec” (David Lukas), “Estonia: The University of Tartu” (Jaak Aaviksoo), “Hungary: St. Stephen University, Gödöllo” (Peter Debreczeni), “Latvia: The University of Latvia” (Alina Grzhibovska), “Lithuania: The Kaunas University of Technology” (Kestutis Krisciunas), “Poland: The Leon Kozminski Academy of Entrepreneurship and Management” (Andrzej K. Kozminski), “Poland: The Warsaw University of Technology” (Włodzimierz Kurnik), “Romania: The Alexandru Ioan Cuza University of Iasi” (Gheorghe Popa), “Romania: Babes-Bolyai University of Cluj-Napoca” (Andrei Marga), “The Slovak Republic: The University of Economics in Bratislava” (Juraj Stern), “Slovenia: The University of Ljubljana” (J. Mencinger), “Higher Education in Central and Eastern Europe: An Analytical Report” (Peter Scott).

Ockenden, J./Q. Schiermeier (eds.): *Perspectives of Science in Central and Eastern Europe. Emerging Directions from the Past Ten Years* (NATO Science Series: Science & Technology Policy vol. 35). IOS Press, Amsterdam 2001. 300 pp. € 95,-. ISBN 1 58603 198 8. Bezug bei: IOS Press, Nieuwe Hemweg 6B, 1013 BG Amsterdam, The Netherlands, info@iospress.nl

From 30 November to 1 December 2000, 140 scientists and science policy makers from west and east – among them many young scientists – gathered in Dresden to discuss the strengths and weaknesses of science in central and eastern Europe ten years after the end of communism. The proceedings of this meeting include lectures about cultures of knowledge in the east and west by two strong intellectuals: Andrei Plesu, Romanian Minister for Cultural Affairs, and Wolf Lepenies, Rector of the Institute for Advanced Study in Berlin. The book takes a look into career opportunities for young scientists in central and Eastern Europe in selected areas. It shows how the transition process has led to a new role of the universities in some countries in central and eastern Europe, highlights the important role of the social sciences and humanities in supporting the transition process, and describes promising fields of east-west co-operation. Günter Stock, head of research at the pharmaceutical company Schering AG, explains what industry can benefit from scientific excellence in central and Eastern Europe.

Reisz, Robert D.: *Public Policy for Private Higher Education in Central and Eastern Europe. Conceptual clarifications, statistical evidence, open questions* (HoF-Arbeitsberichte 2'03). HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Wittenberg 2003. 34 S. Bezug: HoF Wittenberg, Universitätsstiftung Leucorea, Collegienstr. 62, 06886 Wittenberg, E-mail: institut@hof.uni-halle.de; auch als pdf-Datei unter <http://www.hof.uni-halle.de>

Der Bericht ist als einführende Studie zu einem Forschungsvorhaben konzipiert, das die Politik staatlicher Instanzen gegenüber privaten Hochschulen in Mittel- und Osteuropa untersucht. Ziel des Berichtes ist die Sichtung und Aufarbeitung der wichtigsten Veröffentlichungen zu diesem Thema. Gleichzeitig werden theoretische Probleme erörtert und ein konzeptueller Rahmen für künftige empirische Untersuchungen vorgestellt. Zu Beginn erfolgt eine Analyse privater Hochschulen. Daran schließt sich ein Vorschlag für eine Hochschultypologie in Mittel- und Osteuropa als analytisches Instrumentarium an. Im zweiten Teil des Berichtes werden wichtige Forschungsergebnisse über Entstehung und Funktion privater Hochschulen erörtert. Für eine Analyse der Politik des Staates gegenüber den privaten Hochschulen wird ein entsprechender Rahmen entwickelt. Nach einem statistischen Überblick über die Lage der privaten Hochschulen in Mittel- und Osteuropa wird eine Reihe wichtiger Fragen zur Diskussion gestellt: Warum werden private Hochschulen in Mittel- und Osteuropa von den Regierungen, staatlichen Hochschulen, aber auch der Bevölkerung (laut Meinungsumfragen) negativ wahrgenommen? Was bedeutet „akademische Legitimität“, und warum fehlt es den privaten Hochschulen in Mittel- und Osteuropa daran? Sind private Hochschulen „undemokratisch“? Wenn ja, in welchem Sinn (Zugang, Verantwortlichkeit, Rechenschaft)? In den abschließenden Bemerkungen wird auf die Bedeutung des Themas im europäischen und globalen Kontext in Verbindung mit den aktuellen GATS-Verhandlungen eingegangen.

Genov, Nikolai/Ulrike Becker (eds.): *Social Sciences in Southeastern Europe*. International Social Council/Social Science Information Centre, Paris/Bonn 2001. 266 S. € 15,-. Im Buchhandel bzw. über: Informationszentrum Sozialwissenschaften, Lennestr. 30, 53113 Bonn.

Auch wenn sich die Sozialwissenschaften immer mehr internationalisieren und zunehmend zu einer Wissenschaftsgemeinschaft zusammenwachsen, so ist es dennoch lohnend, ihre regionalen und nationalen Besonderheiten zu untersuchen, da gerade sie der doppelten Referenz von spezifischen historischen Ereignissen und theoretischer Globalisierung unterworfen sind. Dieser Punkt lässt sich besonders gut bei den hier untersuchten südosteuropäischen Sozialwissenschaften herausstreichen. Die Beiträge gehen auf die Berlin-Brandenburgische Initiative zur Unterstützung der Wissenschaften in Südosteuropa zurück. Die Beiträge im einzelnen: „Introductory Remarks: Social Sciences in a Region in Flux“ (Nikolai Genov), „Social Sciences in Albania“ (Teuta Sarova/Artan Fuga), „Social Science in Bulgaria Today: Where from, where to?“ (Nikolai Genov), „Social Sciences in Croatia, 1990-200“ (Silva Meznaric/Aleksandar Vukic), „The Status of Sociology in Greece: Past, Present and Future“ (Jane Labiri-Dmaki), „Social Sciences in the Transitional Period in Macedonia“ (Lidija Hristova), „The Challenge of Transition in Romanian Society and Sociology“ (Maria Larionescu/Dumitru Sandu), „Society in Transition as Reflected by Social Sciences: The Case of Slovenia“ (Frane Adam/Matej Makarovic) und „Social Sciences in Yugoslavia in the 1990's: Characteristics and Trends“ (Ljubisa Mitrovic).

Grünberg, Laura: *Good Practice in Promoting Gender Equality in Higher Education in Central and Eastern Europe* (Studies on Higher Education). UNESCO-CEPES, Bukarest 2001. 160 S. € 22,-. Bezug: Carfax Publishing, Taylor & Francis Ltd., Customer Services Department, Rankine Road, Basingstoke, Hants RG24 8PR, United Kingdom, enquiry@tandf.co.uk

Die vorliegende Publikation bietet eine Analyse der konkreten Ergebnisse des UNESCO-Gleichstellungsprogramms „Good Practice in Promoting Gender Equality in Higher Education in Central and Eastern Europe and the former Soviet Countries“. Die einzelnen Artikel sollen zudem mögliche Vorbildmodelle skizzieren und Implementierungsschwierigkeiten aufzeigen und vermeiden helfen. Der Band umfaßt die folgenden Beiträge: "Justified Hopes for Gender Sensitive Higher Education in Central and Eastern Europe and the Former Soviet Countries" (Laura Grünberg), "Gender Studies in Russia: The Feminology Programme at Ivanovo State University and the Gender Studies Programme at the European University at St. Petersburg" (Elena Zdravomyslova/Olga Shnyrova), "Improved but Still Open to Improvement: The Position of Women in Higher Education and Science. The Case of Estonia" (Anu Laas), "Academe as a Space for Women and a Place for the Study and Promotion of Gender Equality in Poland" (Renata Siemieńska), "Postgraduate Programmes in Gender Studies: An Example of Good Practice in Poland" (Mazgorzata Fuszara), "Gender Gap and Gender Trap: What Is at Stake in Women's Studies in Bulgarian Universities?" (Kornelia Slavova), "'And-And' Strategy: A Romanian Experience" (Mihaela Miroiu), "Gender Studies as the Academic Arm of Feminism in Ukraine" (Natalia Kutova) und "The ENVILA Women's Institute of Belarus" (Galina Shaton)

Kouptsov, Oleg/Yuri G. Tatur: *Quality Assurance in Higher Education in the Russian Federation* (Papers on Higher Education). Bukarest 2001. 123 S. Im internationalen Buchhandel, bzw. im Internet unter: <http://www.cepes.ro/publications/>.

Die vorliegende Arbeit schließt an die 1995 veröffentlichte Studie "Mutual Recognition of Qualifications: The Russian Federation and the Other European Countries" von Kouptsov an, welche versuchte, verlässliche Informationen zum Stand des russischen Bildungssystems und seiner Qualität zusammenzutragen. Diese neue Arbeit nimmt diese Vorhaben wieder auf und untersucht verschiedene Hauptaspekte des großen und in sich sehr differenzierten russischen Bildungssystems unter dem Blickwinkel der Qualitätssicherung. Als Referenzpunkt dient dabei die 1997 International Standard Classification of Education (ISCED). Der Inhalt der Studie gliedert sich in zwei Kapitel: "Higher Education and Quality Assur-

ance in the Russian Federation Higher Education and Quality Assurance in the Russian Federation” und “The Contemporary Russian Quality Assurance System”.

Heckman, Dale M.: *Main Street, Siberia. The Surprising Human Capital on the Pacific End of Russia*. Vantage Press, New York 1999. 125 S. Im internationalen Buchhandel.

Die Publikation unterteilt sich in folgende Kapitel: 1. Inside Eastern Russia Today – An Urban People of the 1990s. 2. Higher Education in Pacific Russia – A Changing Profile. 3. New Powers, New Problems, New Initiatives of Higher Educational Institutions. 4. Higher Education in the Economy of Pacific Russia (First presented to AAASS Convention, 21 November 1993; revised 1998). 5. Pacific Russia’s Readiest Resource (A Generation of University Graduates Waits). Im Anhang befindet sich ein Verzeichnis der Hochschulinstitutionen im pazifischen Russland.

Uhl, Matthias: *Stalins V-2. Der Technologietransfer der deutschen Fernlenkwaffentechnik in die UdSSR und der Aufbau der sowjetischen Raketenindustrie 1945 bis 1959* (Wehrtechnik und wissenschaftliche Waffenkunde Bd. 14). Bernhard & Graefe-Verlag, Bonn 2001. 304 S. €39,-. Im Buchhandel.

Der Gegenstand dieser Dissertation, in der Technik-, Wissenschafts-, Organisations- und Militärgeschichte verknüpft werden, ist die Raketentechnik, die neben der Entwicklung der Atombombe und der Modernisierung der Flugzeugindustrie das dritte Hauptbetätigungsfeld der sogenannten deutschen Spezialisten in der UdSSR zwischen 1945 und 1955 darstellte. Im ersten Kapitel gibt der Autor einen Abriss der sowjetischen Raketenentwicklung bis 1944, die durch Stalins Säuberungen 1937/38 schwer geschädigt worden war. Das zweite Kapitel widmet sich den Vorbereitungen des Militärs und der staatlichen Administration zur Übernahme des deutschen Know-hows. Da das Atombombenprogramm höchste Priorität besaß, wurde vorerst auf den Aufbau einer Raketenindustrie in der UdSSR verzichtet. Deren Zentrum blieb daher für 18 Monate die SBZ. Der Autor beschreibt im dritten Kapitel die Übernahme der größten Raketenfabrik des „Dritten Reichs“ in Nordhausen durch die sowjetischen Besatzungstruppen und den daraus resultierenden technologischen Vorsprung der UdSSR in der Raketentechnik gegenüber den Amerikanern. Anschließend wird das sowjetische Raketenprogramm in der SBZ akribisch dargestellt, für welches in Berlin und Nordhausen Institute geschaffen wurden. Die folgenden zwei Kapitel schildern schließlich die Arbeit der deutschen Raketenexperten in der UdSSR, welche sukzessive durch sowjetische Kräfte ersetzt werden konnten. Das abschließende Kapitel beschreibt die Rückkehr der deutschen Spezialisten und versucht eine Bewertung ihrer Mitarbeit am sowjetischen Raketenprogramm.

Reisz, Robert D.: *Hochschulpolitik und Hochschulentwicklung in Rumänien zwischen 1990 und 2000* (HoF-Arbeitsberichte 1’03). HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Wittenberg 2003. 42 S. Bezug: HoF Wittenberg, Collegienstr. 62, 06886 Wittenberg, E-mail: institut@hof.uni-halle.de; komplett auch unter: www.hof.uni-halle.de

Der Bericht beschreibt die Entwicklung des rumänischen Hochschulsystems sowie die Hochschulbildungspolitik in den Jahren nach der Wende von 1989. Nach einer kurzen historischen Einführung in das rumänische Hochschulsystem werden die Bildungsgesetze, die in den 90er Jahren verabschiedet wurden, vorgestellt. Die Akteure der rumänischen Hochschulpolitik werden in einer quasi-hierarchischen Ordnung dargestellt: das zentrale Steuerungssystem, die Pufferorganisationen, die Hochschulen, die Lehrkräfte und Studierenden sowie außerhochschulische Einflüsse. Der zweite Teil des Berichtes befasst sich mit einer chronologischen Darstellung der rumänischen Bildungspolitik im Hochschulbereich.

In den Jahren zwischen 1990 und 2000 kam es zu einer Reihe wichtiger bildungspolitischer Ansätze, deren Entstehung und Umsetzung unter Verweis auf die offiziellen Quellen nachgezeichnet werden. In den letzten Kapiteln des Berichts werden drei ausgewählte bildungspolitische Themen näher beleuchtet: die Hochschulautonomie in Verbindung mit der Finanzierung der Hochschulen, die privaten Hochschulen und die Umsetzung der Bologna-Erklärung in Rumänien. Abschließend werden die Entwicklung des rumänischen Hochschulsystem noch einmal mittels ausgewählter statistischer Angaben aufgegriffen und seine Umgestaltung in der letzten Dekade des vergangenen Jahrhunderts in einem kurzen Resümee zusammengefasst.

Bendis, R.A./E. Bulumac (eds.): *Utilizing Technology Transfer to Develop Small and Medium Enterprises* (NATO Science Series: Science & Technology Policy vol. 27). IOS Press, Amsterdam 2001. 306 pp. EUR95. ISBN 1 58603 147 3. Bezug bei: IOS Press, Nieuwe Hemweg 6B, 1013 BG Amsterdam, The Netherlands, info@iospress.nl

The aim of the book is to underline that the countries of Central and Eastern Europe are trying to move aggressively to embrace market-based economies. In order to successfully transition, there must be cooperation between all stakeholders including, business (large and small), academia, and government (local and national). There are significant opportunities for scientific collaboration in Central and Eastern Europe and this NATO Conference enabled many countries to identify new potential partners to formulate mutually beneficial relationships. There needs to be a forum for regular dialogue and personal contact in order that the potential opportunities can be realized. During the workshop sessions were outlined that the key to success in the "new economy" is the successful integration of science and technology into the strategic plan of each country, making certain that all partners leverage their human and financial resources to maximize return on scientific investment. Those countries that have the ability to analyze their S&T strengths nationally and match them to the regional and global economic opportunities will be able to compete more effectively in the future. Few countries have developed sophisticated plans that incorporate these elements, which causes them to be more reactive than proactive in implementation of their scientific plans of action, to the extent they exist. In most developed countries, SMEs have better chances for success because their thinking and reaction are not constrained by national borders. As a factor that influences progress, technology transfer is one of the main drivers of economic growth in these giant economies. The globalisation of Managerial Policy for Technology Transfer requires the achievement of a new balance between competition and co-operation. Topics included also solutions for exploitation and transfer of technological innovation, new trends and future perspectives in technology transfer and training, and how to develop new enterprises through joint ventures.

Gummett, P./D. Cox/K. Barker (eds.): *Government Laboratories. Transition and Transformation* (NATO Science Series: Science & Technology Policy vol. 34). IOS Press, Amsterdam 2001. 210 pp. € 82,-. ISBN 1 58603 046 9. Bezug bei: IOS Press, Nieuwe Hemweg 6B, 1013 BG Amsterdam, The Netherlands, info@iospress.nl

This book is the outcome of an internationally attended NATO workshop, held at the University of Manchester in June 1999. This meeting focussed on the role of government scientific research laboratories in the 21st Century. The result is a compilation of representations from Western countries and the former Soviet Union, which addresses national issues of societies in transition and examines and interprets current situations. The material presented includes case-orientated papers of institutions caught between the provision of a national science base and the adoption of a market oriented approach to scientific reform. The con-

trast between a broad country level view and individual laboratories and between western and former Soviet states, provides a stimulating review of the changing organisation of scientific research. The book provides a unique resource for policy makers, managers of laboratories and science policy researchers.

Craciunoiu, S./R. Bendis (eds.): *Overcoming Barriers to Technology Transfer and Business. Commercialization in Central and Eastern Europe. Solutions and Opportunities* (NATO Science Series: Science & Technology Policy vol. 36). IOS Press, Amsterdam 2002. 260 pp. € 95,-. ISBN 1 58603 260 7. Bezug bei: IOS Press, Nieuwe Hemweg 6B, 1013 BG Amsterdam, The Netherlands, info@iospress.nl

In the 21st century, Central and Eastern Europe face challenges to innovation and business development. The NATO – Advanced Research Workshop “Overcoming Barriers to Technology Transfer and Business Commercialization in Central & Eastern Europe” was designed to allow pertinent organizations from different nations to share ideas and strategies to address these challenges. The thrust of the workshop was to improve the transformation process of R&D to home-grown technologies and ultimately, innovative and successful businesses. It is important to recognize that most Central and Eastern European economies are evolving from a super-centralized economic structure. It is hoped that by tapping into the experiences of developed countries, these C&EE nations can lay the foundations for thriving market-economies. The presentations during the workshop contained not only theoretical ideas, but facts, examples, and results, summarized in tables and illustrated by figures. In this book, we also set forth remedies for some of the issues discussed. This book will serve as a useful tool for researchers, for technology transfer and business and innovation center managers, for businessmen and in general for all those interested in and concerned about breaking down the barriers to technology transfer and business commercialization.

Peer Pasternack / Daniel Hechler (Berlin/Leipzig)

Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen in Ostdeutschland von 1945 bis zur Gegenwart¹

Peer Pasternack
Daniel Hechler
Berlin/Leipzig

1. Nachträge: Erscheinungszeitraum 1990-1998²

Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald (Hg.): *125 Jahre Historisches Seminar/Sektion Geschichtswissenschaft der Ernst-Moritz-Arndt-Universität 1988. Kolloquium am 29. November 1988 in Greifswald* (Wissenschaftliche Beiträge der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald). Greifswald 1990. 163 S.

Am 28. November 1988 beging die Sektion Geschichtswissenschaft der Ernst-Moritz-Arndt-Universität den 125. Geburtstag der Gründung des Historischen Seminars der Universität Greifswald. Die meisten der in diesem Band veröffentlichten Beiträge sind dem Wirken bedeutender Repräsentanten der Greifswalder Historiographie gewidmet. Die Beiträge mit Bezug zur DDR-Geschichte der Einrichtung sind: „Menschen machen Geschichte ,und zu dem Menschen eben redet die Geschichte“ (Richard Bräu), „Vom Historischen Seminar zur Sektion Geschichtswissenschaft (1945-1988)“ (Konrad Fritze), „Wissenschaftsbeziehungen zwischen Greifswald und Lund auf dem Gebiet der Geschichte“ (Lars-Arne Norborg), „Ur- und frühgeschichtliche Sammlungs- und Forschungstätigkeit an der Ernst-Moritz-Arndt-Universität“ (Günter Mangelsdorf), „Zu Greifswalder Althistorikern“

¹ Die Bibliografie erfasst ausschließlich selbständige Publikationen: Monographien, Sammelbände, Broschüren, ggf. auch komplette Zeitschriften-Nummern, sofern diese einen an dieser Stelle interessierenden thematischen Schwerpunkt haben.

² „Nachträge“ bezieht sich auf folgende Veröffentlichung, die an dieser Stelle fortlaufend ergänzt wird: Peer Pasternack: *Hochschule & Wissenschaft in SBZ / DDR / Ostdeutschland 1945-1995. Annotierte Bibliographie für den Erscheinungszeitraum 1990 – 1998*, Deutscher Studienverlag, Weinheim 1999, 566 S., ISBN 3-89271-878-4, €49,-.

(Hans Joachim Herrmann), „Die internationalen Wissenschaftsbeziehungen der Historiker an der Vincas-Kapsukas-Universität Vilnius 1970-1988“ (Robertas Ziugzda), „Zu den Wissenschaftsbeziehungen der Historiker aus Greifswald und Gdansk“ (Stanislaw Gierszewski), „Historische Methode und Geschichtsmethodik – Überlegungen zum Verhältnis von Fach und Methodik“ (Alfred Krause/Martin Richter) und „Laudatio auf Johannes Schildbauer aus Anlaß seines 70. Geburtstages am 28. November 1988“ (Manfred Menger).

Dresdner Studiengemeinschaft Sicherheitspolitik e.V. DSS (Hg.): ***DSS-Arbeitspapiere Heft 4-1990***. o.O. [Dresden] 1990. 195 S. Bezug: Dresdner Studiengemeinschaft Sicherheitspolitik e.V. (DSS), Schneebergstr. 2, 01277 Dresden.

In Nachfolge der 1990 in drei Heften erschienenen Arbeitspapiere des Interdisziplinären Wissenschaftsbereiches Sicherheit (IWBS) an der Militärakademie „Friedrich Engels“ gibt die Dresdener Studiengemeinschaft Sicherheitspolitik e.V. (DSS) ihre Arbeitspapiere heraus. Das erste Heft enthält Beiträge zweier Werkstattgespräche zur Clausewitz- und Engels-Forschung im Blick auf eine europäische Strategie- und Militärwissenschaft für die neunziger Jahre. Die Gespräche fanden im September und Oktober 1990 an der Militärakademie statt. Im hiesigen Kontext interessieren vor allem folgende Beiträge: „Engelsrezeption – Legende und Wahrheit“ (Peter Liebau), „Was bleibt? Gibt es Bewahrenswertes am marxistischen philosophischen Denken über Krieg und Frieden?“ (Ulrich Knappe), „Clausewitz und das militärtheoretische Denken in der DDR“ (Wolfgang Scheler) sowie „30 Jahre Friedrich-Engels-Forschung an der Militärakademie Dresden – Ergebnisse, kritischer Rückblick, Perspektiven“ (Klaus Götze).

Dresdner Studiengemeinschaft Sicherheitspolitik e.V. DSS (Hg.): ***Militärwissenschaft in der DDR 1949-1990. Ideengeschichtliche Grundlagen, Erkenntnisstand und kritische Wertung*** (DSS-Arbeitspapiere Heft 5-1992). Dresden 1992. 106 S. Bezug bei: Dresdner Studiengemeinschaft Sicherheitspolitik e.V. (DSS), Schneebergstr. 2, 01277 Dresden.

Das Heft enthält die Beiträge eines Werkstattgesprächs über ideengeschichtliche Grundlagen, Erkenntnisstand und kritische Wertung der Militärwissenschaft in der DDR, veranstaltet von der DSS und der Arbeitsgemeinschaft Internationale Politik und Strategieforschung (AIPS) an der Universität Mannheim. Grundlegend war dabei das Anliegen, sich näher mit der Entwicklung des militärtheoretischen Denkens in der DDR zu befassen. Daher waren die Referenten überwiegend ehemalige Militärs, die als Hochschullehrer für Militärwissenschaft und Philosophie an der Militärakademie lange Jahre die Militärtheorie in der DDR mitgetragen hatten. Hier interessieren vor allem folgende Beiträge: „Erkenntnisinteresse an Militärwissenschaft – allgemein und speziell (DDR) – was bleibt?“ (Dietmar Schössler), „Militärwissenschaft und Nationale Volksarmee. Begriffliches und Geschichtliches“ (Klaus Kulisch), „Das sowjetische militärstrategische Denken und die Militärwissenschaft in der DDR“ (Rolf Lehmann), „Die weltanschauliche und ideologische Grundlage der Militärwissenschaft in der DDR. Entstehung, Entwicklung und Bruch“ (Wolfgang Scheler), „Philosophieren über Krieg und Frieden im kalten Krieg“ (Ernst Weit), „Zur Kritik allgemeintheoretischer Positionen der Militärwissenschaft in der DDR“ (Joachim Klopfer) und „Gedanken zur Militärwissenschaft“ (Wolfgang Demmer).

Interessengemeinschaft Bucher Chronik (Hg.): ***Aus einhundert Jahren Bucher Geschichte 1898-1998***. o.O. [Berlin] 1998. 166 S.

In dem Band werden unter anderem die Geschichte der Bucher Krankenanstalten, der medizinisch-biologischen Forschungsinstitute und des heutigen Biomedizinischen Forschungscampus beschrieben.

Scholz, Josef: ***Wende und Neuanfang am Forschungsstandort Rossendorf*** (Beiträge zur Geschichte des Zentralinstituts für Kernforschung Rossendorf Heft 8). Rossendorf 1995. 50 S. Bezug bei: Forschungszentrum Rossendorf e.V., Postfach 510119, 01314 Dresden.

Die Arbeit behandelt den Prozeß der Abwicklung des Zentralinstituts für Kernforschung Rossendorf. Quellengrundlagen sind eigenes Erleben, Gespräche und schriftliche Materialauswertung. Untersucht wird der Zeitraum ab Herbst 1989 bis zur Abwicklung des Zentralinstituts, der gleichzeitigen Arbeitsaufnahme des Forschungszentrums Rossendorf und des Vereins für Kernverfahrenstechnik und Analytik am 1. Januar 1992. Die Umgestaltung des Instituts wird vor allem aus der Perspektive der Personalvertretung dargestellt und rückt daher die sozialen Folgen der Umgestaltung in den Mittelpunkt. Die wissenschaftsorganisatorischen Aktivitäten in dieser Zeit, die Versuche zur Einordnung der fachlichen Potenzen des Instituts in die bundesdeutsche Forschungslandschaft, die wissenschaftlichen Ausarbeitungen und Vorschläge, die im Zuge der versuchten Umprofilierung des Instituts und bei der Vorbereitung der Neugründung erarbeitet wurden, werden nur angedeutet.

Fiedler, Hans Joachim/Anka Nicke: ***Die Fakultät Bau-, Wasser- und Forstwesen an der TU Dresden – eine kritische Bilanz***. Dresden 1994. 34 S. Bezug bei: TU Dresden, Fakultät Forst-, Geo- und Hydrowissenschaften, Fachrichtung Forstwissenschaften, Institut für Bodenkunde und Standortslehre, PF 1117, 01735 Tharandt.

1968 wurde die Fakultät Bau-, Wasser- und Forstwesen, die sich in fünf Sektionen gliederte, im Zuge der II. Hochschulreform gegründet. Nach 1989 wurden die Organisationsform der Fakultät umgestaltet, die Sektionen bis Ende 1990 aufgelöst und als Abteilungen neu strukturiert. Mit dem Ablauf des Sächsischen Hochschulernerneuerungsgesetzes von 1990 und auf Grundlage des neuen Sächsischen Hochschulgesetzes von 1993 wurde eine erneute Prüfung der Fakultätsstruktur notwendig, wobei sich die Tendenz durchsetzte, einige der früheren Sektionen/Abteilungen in eigenständige Fakultäten umzuwandeln. Die Broschüre bietet einen Über- und Ausblick zu den Reformen und ihren Ergebnissen zwischen 1989 bis 1994.

Die Landesbeauftragte für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik in Sachsen-Anhalt (Hg.): ***Handreichung für personalführende Stellen des Öffentlichen Dienstes in Sachsen-Anhalt zur Überprüfung von Beschäftigten und Bewerbern auf eine Tätigkeit für das MfS***. Magdeburg 1997. 61 S. Bezug bei: Die Landesbeauftragte Sachsen-Anhalt, Klewitzstr. 4, 39112 Magdeburg, info@landesbeauftragte.de

Aufgrund zahlreicher Anfragen zur Überprüfung im öffentlichen Dienst wurde von der Landesbeauftragten eine Handreichung zu diesem Thema erstellt, die den personalführenden Stellen in Sachsen-Anhalt als Arbeitshilfe dienen soll.

Die Landesbeauftragte für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik in Sachsen-Anhalt (Hg.): ***40 Jahre DDR. Kleiner Archivführer für das Land Sachsen-Anhalt***. Magdeburg 1996. 56 S. Bezug: Die Landesbeauftragte Sachsen-Anhalt, Klewitzstr. 4, 39112 Magdeburg, info@landesbeauftragte.de

2. Publikationen ab 1999

Connelly, John: *Captive University. The Sovietization of East German, Czech, and Polish Higher Education 1945-1956*. The University of North Carolina Press, Chapel Hill, NC 2000. 332 S. \$ 24,95. ISBN 0-8078-4865-4. Im internationalen Buchhandel.

Die Studie, die sich den Hochschulsystemen Polens, der CSSR und der DDR in komparativer Betrachtung nähert, zeigt nicht nur die Unterschiede in der Bildungspolitik dieser sozialistischen Länder auf, sondern versucht auch, diese anhand der gesellschaftlichen Bedingungen und historischen Entwicklungen zu erklären. Connelly kann im Vergleich zeigen, daß die Forderung nach der Reinigung der Universitäten von „bürgerlichen Elementen“ am weitgehendsten in der DDR umgesetzt wurde, da hier sukzessive mehr und mehr Studenten aus dem proletarischen oder bäuerliche Milieu rekrutiert wurden. In Polen dagegen beließ man eine Reihe potentiell illoyaler Professoren in ihrem Amt, in der Hoffnung, sie würden bei der Entstehung einer neuen Elite hilfreich sein, während es in der Tschechoslowakei stets versäumt wurde, die Studenten mit einem proletarischen oder agrarischen Hintergrund zur Mehrheit der Akademiker zu machen.

Hampe, Asta: *Professorinnen an den Universitäten der BRD 1980-1999* (Neue Impulse. Wissenschaftliche Beiträge und Mitteilungen des Gesellschaft Deutscher Akademikerinnen e.V., Beiheft 1), o.O. [Regensburg?] 2001. 57 S. € 6,-. Bezug bei: Dr. Ingeborg Aumüller, Pfauengasse 10, 93047 Regensburg, Dr.I.Aumuller-Apotheke-GDA@t-online.de.

Der Text schildert die Situation der Professorinnen von 1980 bis 1999 und beschränkt sich dabei auf die Universitäten, da die Gegebenheiten und Probleme an den Fachhochschulen in vielerlei Hinsicht andersartig oder schwer vergleichbar mit jenen an den Universitäten seien. Das Thema wird ab 1980 behandelt, da erst seit diesem Jahr amtliche Zahlen verfügbar sind. Die Verfasserin legt den Schwerpunkt ihres Aufsatzes auf die quantitativen Merkmale der Arbeitsverhältnisse von Professorinnen, d.h. auf die Fächer (Fächergruppen), Besoldungsgruppen (Dienstbezeichnungen) und Altersangaben des wissenschaftlichen Personals. Zugleich werden die geschlechtsspezifischen Wirkungen der Hochschulneuordnung in Ostdeutschland nach 1990 deutlich.

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hg.): *10 Jahre danach. Zur Entwicklung der Hochschulen und Forschungseinrichtungen in den neuen Ländern und Berlin. Dokumentation des gemeinsamen Symposiums von Wissenschaftsrat, Stifterverband und VolkswagenStiftung am 8. und 9. Februar 2002 im Berliner Rathaus*. Essen 2002. 132 S. Bezug bei: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V., Barkhovenallee 1, 45239 Essen, mail@stifterverband.de

Die Bilanzierung der strukturellen, personellen und fachlichen Umgestaltung der ostdeutschen Hochschulen und Akademie-Institute, die Rolle des Wissenschaftsrates sowie die Kooperation von Wirtschaft und Wissenschaft im Beitrittsgebiet standen im Mittelpunkt des Symposiums. In je eigenständigen Kapiteln analysieren die Teilnehmer die Transformation der Hochschulen und Akademieeinrichtungen, zeigen aktuelle Problemstellungen auf und geben Ausblicke auf die zukünftigen Entwicklungsmöglichkeiten. An jeden dieser Themenkomplexe schließt sich eine Dokumentation der Diskussion mit dem Plenum an. Die Beiträge im einzelnen: „Der Erneuerungsprozeß – Stärken und Schwächen“ (Manfred Erhardt), „Konstruktiv und kreativ“ (Dagmar Schipanski), „Die Realität im Blick. Die Neugestaltung der Hochschulen – Prinzipien und Ergebnisse“ (Hans-Jürgen Block), „Erfolgreich verpflanzt. Fachhochschulen als neuer Hochschultyp“ (Johanna Wanka), „Allzu konsequente

Anpassung. Universitäten – Auf- und Umbau ohne institutionelle Abwicklung“ (Gerhard Maeß), „Unverzichtbar, schwer kontrollierbar. Die Strukturkommission – Alibi oder zeitgemäßes Instrument der Hochschulpolitik“ (Jürgen Mittelstraß), „Mit Abstrichen gelungen (Benno Parthier), „Die Wiedervereinigung vorausdenken. Die Neugestaltung der außeruniversitären Forschungseinrichtungen – Prinzipien und Ergebnisse“ (Wilhelm Krull), „Ein existentieller Durchgriff. Die Neugestaltung in den Biowissenschaften“ (Jens Reich), „Eine gigantische Aufgabe. Die Neugestaltung in der Medizin“ (Horst Franz Kern), „Experiment geglückt. Die Neugestaltung in den Naturwissenschaften“ (Gerhard Neuweiler), „Konsolidiert, aber nicht etabliert. Die Neugestaltung in den Geisteswissenschaften“ (Manfred Bierwisch), „Ziele verwirklicht“ (Erich Thies), „Gemeinsame Strukturen finden. Der ‚Masterplan‘ zu Beginn der 90er Jahre“ (Manfred Erhardt), „Konkurrieren und sich ergänzen. Drei Universitäten in einer Stadt“ (Richard Schröder), „Verschiedene Verletzungen. Die Humboldt-Universität: Elite oder Masse?“ (Hans Meyer), „Chancen genutzt. Der Aufbau einer Fachhochschule in Ost-Berlin“ (Dieter Markusch), „Wettbewerb statt Demontage. Wenn ich einen Wunsch frei hätte...“ (Uwe Schlicht), „Integration gelungen“ (Max Kaese), „Die Aufbauleistung ist zukunftsweisend. Gesellschaftliche und politische Herausforderungen in den neuen Ländern“ (Hans Joachim Meyer), „Starke Forschung lockt Unternehmen. Wirtschaftliche Probleme in den neuen Ländern“ (Christoph Mühlhaus), „Das Märchen von Berlin. Wie reagiert die Hochschul- und Wissenschaftspolitik?“ (Dieter Simon), „Entwicklungschancen nutzen“ (Wilhelm Krull), „Vor dramatischen Herausforderungen“ (Winfried Schulze) sowie „Die Analyse vertiefen“ (Karl Max Einhäupl).

Brenner, Hans-Peter: *Marxistische Persönlichkeitstheorie und die „bio-psycho-soziale Einheit Mensch“*. Studie zur Entwicklung des Menschenbildes in der DDR. Pahl-Rugenstein Verlag, Bonn 2002. 449 S. € 29,90. Im Buchhandel.

In den letzten Jahren der DDR wurde mit dem Konzept der „bio-psycho-sozialen“ Einheit ein theoretischer Ansatz entwickelt, der beansprucht, eine Antwort auf die berühmte vierte Kantsche Frage „Was ist der Mensch?“ geben zu können, also zu einem neuen Verständnis von der Ganzheitlichkeit des Menschen zu gelangen. Dieser Ansatz hat inzwischen in verschiedenen Bereichen der Medizin und der Psychologie Fuß gefaßt. Brenners Dissertation rekonstruiert die Entstehung des Ansatzes und konzentriert sich dabei besonders auf den Umstand, daß in den 70er und 80er Jahren in der DDR und der Bundesrepublik nahezu zeitgleich an diesem Konzept gearbeitet wurde. Außerdem untersucht die Studie die Vereinbarkeit der Idee der „bio-psychologischen Einheit“ mit der klassischen marxistischen Persönlichkeitstheorie sowie die Einflüsse der sowjetischen Psychologie und den Beitrag der marxistisch orientierten Psychologie und Philosophie der BRD auf den Entwicklungsprozeß dieses Ansatzes.

Gaede, Katharina (Hg.): *Spuren in der Vergangenheit. Begegnungen in der Gegenwart. Glauben, Lehren und Leben in orthodoxen, altorientalischen und evangelischen Kirchen*. Festschrift für Hans-Dieter Döpmann, hrsg. unter Mitwirkung von Christfried Berger und Hans-Christian Diedrich, Berlin 1999. 222 S. Bezug bei: Dr. Katharina Gaede, Konsistorium der EKIBB, Bachstr. 1-2, 10555 Berlin.

Hans-Dieter Döpmann übernahm 1966 die Leitung der Abteilung für Kirchenkunde der Orthodoxie am Institut für Theologie der Berliner Humboldt-Universität. Ab 1970 vertrat er an der HUB das Fach Kirchengeschichte als außerordentlicher, von 1983 bis zu seiner Emeritierung 1994 als ordentlicher Professor. Anfang 1990 wurde Döpmann zum Dekan der Theologischen Fakultät gewählt. Die anläßlich des 70. Geburtstages Döpmanns veröffentlichte Festschrift widmet sich dem Leben und Werk dieses Ostkirchenforschers und vereinte verschiedenste Ergebnisse der Orthodoxie- und Ostkirchenforschung. Hier interessieren vor

allem folgende Beiträge: „Biographisches“ (Hans-Christian Diedrich), „Verständnis wecken für Orthodoxie. Erinnerungen an gemeinsame Arbeit 1977–1991“ (Christa Grengel), „Von aktiver politischer Tätigkeit überdeckte Distanz – Gesellschaft für Deutsch-Sowjetische Freundschaft an der Sektion Theologie Berlin“ (Hans-Hinrich Jessen) sowie eine Auswahlbibliographie des Jubilars.

Mätzing, Heike/Verena Radkau Garcia (Hg.): **Internationale Schulbuchforschung Heft 4/2000** (Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung). Verlag Hahnsche Buchhandlung, Hannover 2000. 117 S. € 7,50. Bezug bei: Verlag Hahnsche Buchhandlung, PF 2460, 30024 Hannover.

In diesem Heft interessieren im hiesigen Kontext vor allem folgende Beiträge: „Das Georg-Eckert-Institut aus der Sicht der DDR-Pädagogik zu Beginn der achtziger Jahre – Thesen einer Dissertation A“ (Isa Haupt), „Geschichte im Zeichen des historischen Materialismus. Untersuchungen zu Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht in der DDR“ (Heike Chr. Mätzing), „Die DDR-Geschichtsmethodik und ihre Spannungsfelder – Bericht eines Zeitzeugen“. Koreferat zur Buchpräsentation von Heike Chr. Mätzing“ (Wendelin Szalai), „Die Methodik des Geschichtsunterrichts in der SBZ und DDR. Zur Konstituierung einer akademischen Disziplin (1945-1970)“ (Marko Demantowsky) sowie „Geschichte als Herrschaftsdiskurs: Der Arbeitsschwerpunkt ‚Historiographiegeschichte‘ am Zentrum für Zeithistorische Forschung Potsdam (ZZF)“ (Martin Sabrow).

Kreisvolkshochschule Güstrow (Hg.): **Prof. Dr. Karl Griewank und das moderne Demokratieverständnis. Zum Lebenswerk des gebürtigen Bützowers anlässlich seines 100. Geburtstages. Kolloquium**. Gänsebrunnen-Verlag, Bützow o.J. [2000]. 95 S.

Der Historiker Karl Griewank gehörte seit 1947 der Philosophischen Fakultät der Friedrich-Schiller-Universität Jena an und war in den Jahren 1948-1951 ihr Dekan. 1953 schied er durch Freitod aus dem Leben. Die vorliegende Publikation vereint die anlässlich seines 100. Geburtstags auf einen Kolloquium gehaltenen Vorträge, wobei hier besonders die folgenden Texte interessieren: „Karl Griewank – Die kleine Exzellenz aus Bützow“ (Günther Camenz), „Der Wahrheit verpflichtet. Zu Leben und Werk des Historikers Karl Griewank (1900-1953)“ (Tobias Kaiser), „Gedenkworte der Mitarbeiter des Historischen Seminars. Gesprochen bei der Bestattung Professor Dr. Karl Griewank“, „Erinnerungen an den Historiker Karl Griewank“ (Erwin Neumann).

Meier, Helmut (Hg.): **Leo Stern (1901-1982). Antifaschist, Historiker, Hochschullehrer und Wissenschaftspolitiker** (Gesellschaft – Geschichte – Gegenwart, Schriftenreihe des Vereins Gesellschaftswissenschaftliches Forum e.V., Berlin, Bd. 30). trafo Verlag Dr. Wolfgang Weist, Berlin 2002. 189 S. € 16,80. Im Buchhandel.

Leo Stern gilt als einer der herausragenden Repräsentanten des wissenschaftlichen Lebens der DDR. Er war nicht nur Historiker und Hochschullehrer, sondern griff als Rektor der Martin-Luther-Universität auch aktiv in die Hochschul- und Wissenschaftspolitik ein. Der Band vereint verschiedene Beiträge eines Kolloquiums, das anlässlich seines 100. Geburtstages am 27. März 2001 in Halle/Saale veranstaltet wurde. Diese sind im Einzelnen: „Leo Stern als sozialistische Wissenschaftlerpersönlichkeit. Motivation und praktisches Handeln.“ (Hans-Joachim Bartmuß), „Vom Gefechtsstand in den Hörsaal. Leo Sterns Lebensweg bis zu seiner Berufung nach Halle“ (Mario Keßler), „Leo Stern als Rektor der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg“ (Hans Hübner), „Assistent bei Leo Stern“ (Gerhard Fuchs), „Persönliche Erinnerungen an Leo Stern als Hochschullehrer“ (Ernst Luther), „Leo

Sterns Rolle bei der Herausbildung und Entwicklung der Geschichte der Geschichtswissenschaft in der DDR“ (Helmut Meier), „Leo Stern als Anreger von Forschungen zur deutschen Europa- und Mitteleuropapolitik“ (Roswitha Berndt), „Leo Stern – Mitbegründer und erster Vorsitzender der Historikerkommission DDR-UdSSR“ (Ernst Laboor), „Leo Stern zur Geschichte des Zweiten Weltkrieges. Sein Beitrag auf der 1.Tagung der Historikerkommission DDR-UdSSR im November 1957“ (Karl Drechsler), „Leo Sterns Arbeiten der Jahre 1957/60 und das Dogma von der ‚Unvermeidlichkeit der Niederlage Deutschlands in zwei Weltkriegen‘“ (Gerhart Hass), „Die politische Karikatur – eine historische Quelle“ (Hellmuth Weber), „Ein Dankeswort“ (Alice Stern) und „Verzeichnis der Schriften von Leo Stern“ (Walter Müller).

Middell, Matthias/Katharina Middell: **Walter Markov (1909-1993). Bibliographie** (Arbeitsberichte des Instituts für Kultur- und Universalgeschichte Leipzig e.V. H. 5). Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 2001. 95 S. € 12,40. Im Buchhandel.

Der Bibliographie, welche sämtliche Publikationen Markovs von 1932 bis 1999 erfaßt, wurde ergänzend ein ausführlicher tabellarischer Lebenslauf vorangestellt.

Middell, Matthias: **Die Karl-Lamprecht-Gesellschaft Leipzig e.V. 1991-2001** (Arbeitsberichte des Instituts für Kultur- und Universalgeschichte Leipzig e.V. H. 4). Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 2001. 89 S. € 13,-. Im Buchhandel.

Am 5. Februar 1991 wurde die Karl-Lamprecht-Gesellschaft von Angehörigen der Wissenschaftsbereiche „Allgemeine Geschichte der Neuzeit“ und „Geschichte der Geschichtswissenschaft“ des Fachbereichs Geschichte der Universität Leipzig gegründet, die sich zum Institut für Universal- und Kulturgeschichte zusammenschlossen und die Neugestaltung des Interdisziplinären Zentrums für vergleichende Revolutions- bzw. Transformationsgeschichte vorantrieben hatten. Ziel der Gründung war die Unterstützung des universitären Instituts und die Herausgabe einer auf Themen der neueren Weltgeschichte ausgerichteten Zeitschrift. Dieser Gründungskontext änderte sich radikal, als 1992/93 mit der Umstrukturierung der Universität das Institut aus dem Bestand der Hochschule fiel, ohne dass es einen förmlichen Auflösungsbeschluss gegeben hatte. 1994 wurde das Institut für Kultur- und Universalgeschichte als eingetragener Verein in Leipzig wiedergegründet. Die Karl-Lamprecht-Gesellschaft möchte vor allem die Tradition einer kultur- und universalgeschichtlichen Herangehensweise vermitteln und aufrechterhalten. Die vorliegende Schrift gibt einen Überblick über die Aktivitäten und Publikationen (insbesondere: Karl-Lamprecht-Vorträge, Walter-Markov-Preis für Geschichtswissenschaften, Zeitschrift *comparativ*, drei Buchreihen) sowie Vorhaben dieser Gesellschaft.

Sielaff, Frithjof: **Das Frühe und Hohe Mittelalter. Quellenkritische Beobachtungen**. Böhlau Verlag, Köln/Weimar/Wien 2001. 197 S. € 20,50. Im Buchhandel.

Die Publikation verfolgt ein doppeltes Ziel: Auf der einen Seite stellt sie den Mediävisten Sielaff vor und vermittelt auf der anderen Seite mit der Publikation einiger Aufsätze aus den siebziger Jahren und Teilen seiner Habilitationsschrift von 1954 einen Eindruck seines wissenschaftlichen Wirkens. Im hiesigen Kontext interessiert dabei vor allem die von Iris Berndt verfaßte Einleitung über das Leben und Wirken Sielaffs, die auch den weitaus größten Teil des Buches einnimmt. Sielaff (1918-1996) arbeitete zwischen 1954 und 1996 an der Universität Greifswald bzw. an der Humboldt-Universität zu Berlin. Er galt als kritischer und im Kontext der DDR unideologischer Denker, der nicht zuletzt deshalb seit 1955 nicht mehr publizieren konnte und in seiner (halb-)öffentlichen Wirkung allein auf die Lehre angewiesen blieb. Im Anhang werden sämtliche Arbeiten Sielaffs bibliographiert.

Schmidt, Walter (Hg.): *Bürgerliche Revolution und revolutionäre Linke. Beiträge eines wissenschaftlichen Kolloquiums anlässlich des 70. Geburtstages von Helmut Bock* (Gesellschaft-Geschichte-Gegenwart, Schriftenreihe des Vereins „Gesellschaftswissenschaftliches Forum e.V.“ Berlin, Bd. 21). trafo verlag dr. wolfgang weist, Berlin 2000. 270 S. €24,80. Im Buchhandel.

Der Historiker Helmut Bock promovierte in Leipzig und arbeitete vor allem an der Erforschung der Geschichte des Vormärz. Er war u.a. zwischen 1971 und 1977 Leiter der Abteilung für Kulturgeschichte am Zentralinstitut für Geschichte der Akademie der Wissenschaften der DDR, zwischen 1969 und 1990 Mitglied des Herausgeberkollegiums der Deutschen Geschichte in 12 Bänden und von 1971-1990 Vorsitzender der Zentralen Sektion Geschichte beim Präsidium der URANIA. In den Beiträgen versuchen die Teilnehmer des Kolloquiums, das historiographische Erbe der Revolutionsforschung der DDR kritisch aufzunehmen und weiterzuführen. Das Interesse der meisten Autoren gilt dem „langen 19. Jahrhundert“ und dabei vor allem den Aktivitäten und theoretischen Denkleistungen der äußeren Linken dieses Jahrhunderts. Mit Beiträgen von Walter Schmidt, Helmut Bock, Waltraud Seidel-Höppner, Hermann Klenner, Wolfgang Büttner, Rolf Weber, Helmut Bleiber, Kurt Wernicke, Francois Melis, Rolf Dlubek, Wolfgang Schröder, Sonja Striegnitz, Mario Kessler. Wissenschaftsgeschichtliche Artikel liefern Rainer Rosenberg („Über die Schwierigkeiten der DDR-Literaturwissenschaft mit den politischen Vormärz-Schriftstellern“) und Wolfgang Küttler („Perspektiven der Linken – linke Perspektivität. Zum Standort der bürgerlichen Revolution in der DDR-Diskussion“). Im Anhang findet sich eine umfangreiche Bibliographie Bocks.

Demantowsky, Marko: *Das Geschichtsbewußtsein in der SBZ und DDR. Historisch-didaktisches Denken und sein geistiges Bezugsfeld (Unter besonderer Berücksichtigung der Sowjetpädagogik). Bibliographie und Bestandsverzeichnis 1946-1973* (Bestandsverzeichnisse zur Bildungsgeschichte Bd. 9). Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, Berlin 2000. 276 S. €7,50. Im Buchhandel.

Der Band entstand am Historischen Seminar an der Universität Leipzig im Rahmen eines geschichtsdidaktischen Forschungsschwerpunkts zu Fragen des Geschichtsbewußtseins in der SBZ und DDR und überschreitet die Grenzen, die ein Bestandsverzeichnis üblicherweise setzt, nämlich nur jene Veröffentlichungen nachzuweisen, die im Bestand einer Bibliothek vorhanden sind. Die vorliegende Bibliographie erhebt daher den Anspruch, die zum Thema vorhandene Literatur möglichst vollständig zu verzeichnen. Sie gliedert sich in: Bibliographien, Quelleneditionen, Darstellungen zur Geschichte des Geschichtsbewußtseins (1946-1997), Quellen zur Theorie, Empirie und Pragmatik des Geschichtsbewußtseins (1946-1973) und Quellen zum geistigen Bezugsfeld (1946-1973).

Mählert, Ulrich (Hg.): *Vademekum DDR-Forschung. Ein Leitfaden zu Archiven, Forschungsinstituten, Bibliotheken, Einrichtungen der politischen Bildung, Vereinen, Museen und Gedenkstätten* (Forschungen zur DDR-Gesellschaft). Christoph Links Verlag, Berlin 2002. 315 S. €19,90. im Buchhandel.

Die hier vorliegende dritte Auflage des Leitfadens „Vademekum DDR-Forschung“ verzeichnet mehr als 250 Archive und Bibliotheken, rund 130 Forschungseinrichtungen, über 70 zeitgeschichtliche Vereinigungen, knapp 50 Institutionen der politischen Bildungsarbeit, 65 Museen und Gedenkstätten und 20 Fachzeitschriften. All diese Einrichtungen beschäftigen sich im weitesten Sinne mit der DDR-Geschichte oder stellen wichtige Materialien, Bücher, Dokumente oder Daten zum Thema bereit. Das Vademekum gibt Auskunft über Adressen, Ansprechpartner, Forschungsschwerpunkte und Bestände der einzelnen Institu-

tionen. Ergänzt wird das Handbuch durch Selbstdarstellungen wichtiger Archive, Forschungs- und Fördereinrichtungen.

Heuer, Uwe-Jens: *Im Streit. Ein Jurist in zwei deutschen Staaten*. Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2002. 618 S. €24,-. Im Buchhandel.

Uwe-Jens Heuer arbeitete von 1951 bis 1990 mit einer zweijährigen Unterbrechung als Rechtswissenschaftler und war nach seiner Promotion als Jurist an verschiedenen Instituten der Humboldt-Universität und der Akademie der Wissenschaften tätig. Nach der Babelsberger Konferenz 1958 wurde er wegen „revisionistischer Abweichungen“ gemäßregelt. In den 60er Jahren setzte er sich für demokratie- und rechtstheoretische Reformen im Rahmen des NÖSPL/NÖS ein und arbeitete am Entwurf der zweiten DDR-Verfassung mit. Trotz zahlreicher Niederlagen blieb er überzeugter Sozialist und saß nach der politischen Wende 1989 für die PDS in der ersten frei gewählten Volkskammer bzw., bis 1998, im Bundestag. Der heute 75jährige gilt als einer der Wortführer des „Marxistischen Forums“ innerhalb der PDS, welches sich vor allem gegen die Sozialdemokratisierung der PDS wendet. Die vorliegende Autobiographie, deren Schwerpunkt jedoch weniger auf seiner Person als auf theoretischen Überlegungen liegt, gliedert sich in drei Abschnitte: Reflexionen über seine Tätigkeit als Rechtswissenschaftler in der DDR, über seine politischen Aktivitäten im Anschluß an dem Umbruch 1989/90 und schließlich zur gegenwärtigen Epoche, zu Politik, Recht und Ideologie.

Schimunek, Franz-Peter: *Die unheilige Neugier. Glanz und Elend sozialwissenschaftlicher Forschung in der DDR*. Peter Lang Verlag, Frankfurt a.M./ Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien 2002. 139 S. €25,10. Im Buchhandel.

Der vorliegende Bericht Schimuneks, in der DDR als Dozent am Institut für Unterstufenmethodik der Pädagogischen Hochschule Erfurt tätig, schildert die Arbeitsbedingungen eines Sozialwissenschaftlers in der DDR, insbesondere den Weg eines Forschungsprojektes von der Planung bis zur Veröffentlichung. Damit wird ein Kapitel Wissenschaftsgeschichte für die Psychologie, Pädagogik und Soziologie aus der Sicht eines unmittelbar Betroffenen beschrieben. Zudem werden ausgewählte Forschungsmethoden vorgestellt und anhand einiger Beispiele der Anpassungsprozeß eines Forschungsvorhabens an die staatlicherseits erhobenen Forderungen deutlich gemacht.

Hosang, Maik (Red.): *Rudolf Bahro. Ein Leben und eine Philosophie für die Zukunft von Mensch und Erde. Texte von und zu ihm zur Ausstellung in der Humboldt-Universität zu Berlin aus Anlaß seines 65. Geburtstages*. Berlin 2000. 40 S.

Die vorliegende Broschüre vereinigt folgende Texte: „Ein solcher will geliebt sein...“ (Rudolf Bahro), „Eine freie Assoziation autonomer Subjekte“ (Rudolf Bahro), „Rudolf Bahro – eine biographische Skizze“ (Guntolf Herzberg/Kurt Seifert), „Konzeption eines Instituts für Sozialökologie an der Humboldt-Universität zu Berlin“ (Rudolf Bahro), „Rudolf Bahro und die integrale Perspektive. Erinnerungen und Ausblick“ (Maik Hosang), „Integral Conversations“ (Alan Combs), „Die Idee des Homo integralis – oder ob wir eine neue Politeia stiften können“ (Rudolf Bahro), „Gedanken zu Rudolf Bahro“ von Alan Combs, Johan Galtung, Reinhard Loske, Dieter Steiner, Kurt Biedenkopf und Ernst Ulrich von Weizsäcker.

Herzberg, Guntolf/Kurt Seifert: *Rudolf Bahro – Glaube an das Veränderbare. Eine Biographie*. Ch. Links Verlag, Berlin 2002. 656 S. €29,90. Im Buchhandel. Bahro wurde 1977 durch sein Buch „Die Alternative“, für welches er ins Gefängnis nach Bautzen musste, als systemkritischer und ökologischer Denker bekannt. Nach seiner Über-

siedlung in die Bundesrepublik etablierte er sich als ein Vordenker der Umwelt- und Friedensbewegung sowie als Kritiker der industriegesellschaftlichen Lebens- und Arbeitsweise. In der vorliegenden, ersten umfassenden Biographie Bahros werden sein Lebensweg und seine vielfältigen sozialen Beziehungen anhand einer Fülle von schriftlichen Materialien und Zeitzeugenaussagen rekonstruiert.

Fasold, Regina/Christine Giel/Volker Giel/Michael Masanetz/Michael Thormann (Hg.): *Begegnung der Zeiten. Festschrift für Helmut Richter zum 65. Geburtstag*. Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 1999. 419 S. € 29,-. Im Buchhandel.

Helmut Richter, geboren 1934, absolvierte von 1952 bis 1956 das Studium der Germanistik an der Universität Leipzig und promovierte 1959 bei Hans Mayer über Kafka. 1975 wurde er zum ordentlichen Professor berufen und publizierte zahlreiche Schriften u.a. zu Jean Paul, Ludwig Börne, Karl Leberecht Immermann, Wilhelm Raabe und Theodor Fontane. Von Ende 1990 bis Anfang 1994 war er Direktor des Instituts für Germanistik der Universität Leipzig. Mit Beiträgen von Rainer Kößling, Gotthard Lerchner, Dieter Pilling, Heide Eilert, Ludwig Stockinger, Klaus Rek, Werner Schubert, Günter Mieth, Hartmut Steinecke, Bernd Leistner, Volker Griel, Ingrid Pepperle, Christine Giel, Michael Thormann, Regina Fasold, Michael Masanetz, Gerd Biegel, Peter Goldammer, Günter Albus, Angelika Corbineau-Hoffmann, Ilse Nagelschmidt, Roland Opitz, Horst Nelewski, Klaus Schuhmann, Antonia Opitz, Horst Denkler, Klaus Pezold. DDR-wissenschaftsgeschichtliche Themen behandeln folgende Beiträge: „Ex oriente Lux: Warum Viktor Klemperer den Osten dem Westen vorzog. Eine Sicht auf Briefe von und an Viktor Klemperer ab Mai 1945“ (Rammon Reimann), „Der Dichter und sein Kritiker. Hans Mayers Verhältnis zu Johannes R. Becher“ (Alfred Klein), „Literaturwissenschaftliche Lehre zwischen literarischer Produktion, Vermittlung und Rezeption – Ein Erfahrungsbericht“ (Walfried Hartinger), „Zu aktuellen Problemen der Literaturgeschichtsschreibung“ (Rainer Rosenberg), „Die Bibliothek“ (Christa Grimm). Im Anhang ein Schriftenverzeichnis Richters und die Tabula gratulatoria.

Hecht, Arno: *Die Wissenschaftselite Ostdeutschlands. Feindliche Übernahme oder Integration?* Faber & Faber, Leipzig 2002. 311 S. € 29,70. Im Buchhandel.

Arno Hecht untersucht die Transformationen, die der politische Systemwechsel innerhalb der Wissenschaftselite Ostdeutschlands ausgelöst hat und zeichnet detailliert die Durchsetzung und die Folgen dieses zum Großteil fremdbestimmten Elitenwechsels nach. Hierzu hat der Autor die Wege von 7.133 HochschullehrerInnen während und nach der Reorganisation der ostdeutschen Hochschullandschaft erfasst und analysiert, daneben aber auch das umfangreiche Feld der Publikationen zum Thema systematisch ausgewertet. Die einzelnen Kapitel sind folgenderweise überschrieben: „Kein Anfang ohne Ende“, „Die Hochschullandschaft der DDR“, „Wie im Westen so auch im Osten“, „Die Delegitimierung der DDR“, „Im Namen des Rechtsstaats“, „Das Instrumentarium des fremdbestimmten Elitenwechsels“, „Die Umsetzung der im Einigungsvertrag formulierten Kündigungsgründe in der Praxis“, „Die personelle Transformation und das Schicksal der Betroffenen“, „Die Hochschulenerneuerung im Meinungsspiegel“, „Wissenschaftsgeschichte lebt von Wiederholungen“, „Die Hochschulintelligenz der DDR“.

SFB/Radio3, NDR, SFB, ORB (Hg.): *50 Jahre Hochschule für Musik „Hanns Eisler“: Musikausbildung in Berlin. FIGARO!!-Dokumentation. Eine Radio-Schwerpunktwoche vom 30. Oktober bis 3. November 2000. Mo – Fr. 12.10 – 14.00 Uhr auf UKW 96,3* (FIGARO!!-Dokumentationsreihe). o.O., o.J. [Berlin 2000]. 76 S. Bezug bei: Sender Freies Berlin/Radiokultur 92.4, 14046 Berlin.

Anlässlich des 50jährigen Bestehens der Musikhochschule „Hanns Eisler“, die heute bundesweit als eine der renommiertesten gilt, diskutierten Musiker und Pädagogen in fünf Gesprächen über die Musikausbildung in Berlin, wobei die Geschichte, die heutigen Aufgaben und Bedingungen der Hochschule im Mittelpunkt stehen. Zudem wird über die Institutionen der musikalischen Hochbegabtenförderung in Berlin (Julius Stern Institut und „Carl Philipp Emanuel Bach“-Gymnasium), über Vorstellungen und Realität des Berufes Musiker, über musikalische Breitenbildung sowie über das Verhältnis von Jugend und Musik wie Versuche, den Jugendlichen klassische Musik näher zu bringen, debattiert.

Parthier, Benno/Dietrich von Engelhardt (Hg.): *350 Jahre Leopoldina – Anspruch und Wirklichkeit. Festschrift der Deutschen Akademie der Naturforscher Leopoldina 1652 –2002*. Deutsche Akademie der Naturforscher Leopoldina, Halle/Saale 2002. 816 S. € 54,90. Im Buchhandel.

Die Anfänge der ältesten deutschsprachigen Akademie reichen bis ins 17. Jahrhundert zurück; sie wurde am 1. Januar 1652 in der Freien Reichsstadt Schweinfurt von vier Stadtärzten ins Leben gerufen und hat seitdem ununterbrochen Bestand. Die Festschrift läßt in einzelnen Aufsätzen noch einmal die Geschichte der Leopoldina Revue passieren und gibt zudem Einblicke in die Geschichte einzelner Disziplinen an dieser Akademie. Ergänzt wird der Band durch Abhandlungen zu Querschnittsthemen wie etwa zu den von der Leopoldina vergebenen Wissenschaftsförderungen und Ehrungen, ihren Editionen und ihrer Wissenschaftsgeschichte sowie zu Nobelpreisträgern in der Leopoldina. Hinsichtlich der Hochschul- und Wissenschaftsgeschichte nach 1945 interessieren vor allem folgende Beiträge: „Plötzlich mußte ich Geschäfte übernehmen.“ Die Leopoldina von 1945 bis 1954“ (Sybille Gerstengarbe/Benno Parthier), „Das Schicksal Deutschlands ist das Schicksal unserer Akademie“. Die Leopoldina von 1954 bis 1974“ (Benno Parthier/Sybille Gerstengarbe), „...das Amt verlangt doch viel an Pflichten und Arbeit, und man wird an seinen Vorgängern gemessen“. Der XXIII. Präsident Heinz Bethge von 1974 bis 1990“ (Hermann-J. Rupieper).

Scheler, Werner/Peter Oehme: *Zwischen Arznei und Gesellschaft. Zum Leben und Wirken des Friedrich Jung* (Abhandlungen der Leibnitz-Sozietät Bd. 8). trafo verlag dr. wolfgang weist, Berlin 2002. 221 S. € 22,80. Im Buchhandel.

Die Biographie stellt ausführlich das Leben und Wirken des Pharmakologen Friedrich Jung dar. Friedrich Jung wurde 1915 geboren, studierte Medizin und arbeitete beim Pharmakologen Wolfgang Heubner als Doktorand. Während des Krieges schließt er sich einem oppositionellen Kreis um Robert Havemann an. Nach Kriegsende arbeitet er zunächst in Tübingen und Würzburg, folgt jedoch 1948 einem Angebot der Akademie der Wissenschaften und der Humboldt-Universität nach Berlin. Dort leitet er den Wiederaufbau der Pharmakologischen Institute und wird 1972 Direktor des Zentralinstituts für Molekularbiologie der Akademie der Wissenschaften. Später wirkt er als Vorsitzender des Zentralen Gutachterausschusses für den Arzneimittelverkehr beim Gesundheitsministerium an der Arzneimittelgesetzgebung der DDR mit. Nach seiner Emeritierung wird er Mitbegründer der Leibniz-Sozietät. Im Anhang finden sich zahlreiche Selbstzeugnisse Jungs.

Pfeifer, S./H.-H. Borchert: *50 Jahre Pharmazie an der Humboldt-Universität zu Berlin*. Berlin 2000. 58 S. Bezug bei: Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Pharmazie, Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät I, Unter den Linden 6, 10099 Berlin.

Die Broschüre gibt einen Überblick zur Geschichte der Pharmazie an der Humboldt-Universität zu Berlin in den letzten 50 Jahren, d.h. seit der Etablierung des Pharmazeutischen Insti-

tus an der Humboldt-Universität. Ein Anhang enthält diverse Zeittafeln und Übersichten. 1997 war beschlossen worden, die Pharmazieausbildung an der Humboldt-Universität auslaufen zu lassen.

Friedrich, Christoph/Wolf-Dieter Müller-Jahncke (Hg.): *Apotheker und Universität. Die Vorträge der Pharmaziehistorischen Biennale in Leipzig vom 12. bis 14. Mai 2000 und der Gedenkveranstaltung „Wiegleb 200“ zum 200. Todestag von Johann Christian Wiegleb (1732-1800) am 15. und 16. März in Bad Langensalza* (Veröffentlichungen zur Pharmaziegeschichte Bd. 2). Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft mbH, Stuttgart 2002. 310 S. € 26,-. Im Buchhandel.

Von den publizierten Vorträge interessieren im hiesigen Kontext: „Das Pharmaziestudium an polnischen Hochschulen“ (Wladyslaw Szczepanski), „Zur Entwicklung der Hochschulpharmazie in der DDR“ (Christoph Friedrich), „Die Ausbildung zum Militär Apotheker in der Nationalen Volksarmee. Die Militärmedizinische Sektion ‚Maxim Zetkin‘ an der Ernst-Moritz-Arndt-Universität“ (Carsten G. Dirks) sowie „Universität und Apotheker in Leipzig“ (Erika Mayr).

Gemeinsames Krebsregister der Länder Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und der Freistaaten Sachsen und Thüringen (Hg.): *Das Gemeinsame Krebsregister 1995-1999. Sonderbericht* (Schriftenreihe des GKR 4/2001). Berlin 2001. 39 S. Bezug bei: Gemeinsames Krebsregister (GKR), Brodauerstr. 16-22, Berlin 12621.

Die Broschüre stellt einen umfassenden Rechenschaftsbericht des Gemeinsamen Krebsregisters dar und liefert detaillierte Informationen zur Geschichte, den gesetzlichen Grundlagen, der Arbeitsweise, der Datenqualität, der Entwicklung der Meldetätigkeit und Vollzähligkeit, der wissenschaftlichen Arbeit sowie zur Öffentlichkeits- und Informationsarbeit des GKR zur Verfügung. Wissenschaftsgeschichtliches Interesse beansprucht die Publikation aufgrund der Einmaligkeit des Krebsregisters, das in der DDR begonnen wurde, dadurch eine in Deutschland andernorts nicht verfügbare Datenbasis liefert, und dessen Fortexistenz durch eine (datenschutzrechtlich benötigte) Sonderregelung gesichert wurde.

PDS-Fraktion im Abgeordnetenhaus von Berlin (Hg.): *Berliner Universitätsmedizinengesetz. Eine Bilanz 1994 – 2000. Reader zur Fachtagung der PDS-Fraktion im Abgeordnetenhaus am 24. November 2000*. o.S., o.O., o.J. [Berlin 2000]. Bezug bei: benjamin.hoff@pds.parlament-berlin.de

Wie die gesamte Berliner Hochschullandschaft, so hat sich auch die dortige Universitätsmedizin in den 1990er Jahren rasant und keineswegs konfliktfrei entwickelt. Maßgebend für die Ausrichtung und Struktur der Universitätsklinik und medizinischen Fakultäten war das Universitätsmedizinengesetz, das 1995 in Kraft trat. Dessen Wirkungen in den ersten fünf Jahren seiner Geltung waren Gegenstand einer Veranstaltung, die sich zugleich bemühte, die Politik der Großen Koalition im Bereich der Hochschulmedizin kritisch zu bilanzieren. Der Reader enthält Dokumente, die einen Einblick in die Entstehung, Verabschiedung und Debatte um das Gesetz im Berliner Abgeordnetenhaus gewähren.

Schuster, Erhard: *Chronik der Tharandter forstlichen Lehr- und Forschungsstätte 1811-2000* (Forstwissenschaftliche Beiträge Tharandt, Beiheft 2). Hrsg. von der Fachrichtung Forstwissenschaften der TU Dresden, Tharandt/Dresden 2001. 276 S. € 10,-. Bezug bei: Institut für Dendrochronologie, Baumpflege und Ge-

hölzmanagement Tharandt e.V. (Dendro-Institut), Wilsdruffer Str. 18, 01737 Tharandt; forstbot@forst.tu-dresden.de

Die Chronik rekonstruiert die inzwischen fast 200jährige Geschichte der Tharandter Forstlichen Lehr- und Forschungsstätte, wobei im hiesigen Kontext vor allem die Kapitel 6-8 von Interesse sind: „Radikaler Bruch und Neubeginn (1945-1960)“, „Das Lebenswerk einer DDR-Generation – beachtliche Leistungen in Grenzen (1961-1989)“ und „Ein anderer Neubeginn – mit verpflichtendem Erbe, neuen Problemen und günstigen Lösungsbedingungen im welche Zukunft? (1990-2000)“.

TU Dresden (Hg.): **50 Jahre Wissenschaftliche Zeitschrift. Ein Beitrag zur Geschichte der Technischen Universität Dresden** (Wissenschaftliche Zeitschrift der Technischen Universität Dresden 1-2/2002). Dresden 2002. 268 S. € 12,50. Bezug bei: TU Dresden, Wissenschaftliche Zeitschrift (Pressestelle), 01062 Dresden; wz-tud@rcs.urz.tu-dresden.de

Anlässlich des 50jährigen Jubiläums der Wissenschaftlichen Zeitschrift gibt dieses Sonderheft zahlreiche seit 1952 erschienen Beiträge im Original wieder. Ein Vorwort des Rektors Achim Mehlhorn und ein geschichtlicher Abriss der Zeitschrift ergänzen das Heft. Im hiesigen Kontext interessieren vor allem folgende Beiträge: „Ein halbes Jahrhundert Wissenschaftliche Zeitschrift der Technischen Universität Dresden“ (Ute Hendlmeier); „Die Technikwissenschaften im Spiegel der Geschichte der Technischen Universität Dresden“ (Ralf Sonnemann), „Zur Geschichte der Romanistik an der Technischen Universität Dresden und ihren Vorgängereinrichtungen“ (Eberhard Gärtner), „Die Kostenerfassung im sozialistischen Industriebetrieb“ (Horst Herold), „Wirtschaftswissenschaften an der neugegründeten Fakultät der TU Dresden“ (Eduard Gabele/Sören Dreßler) und „Vortrag anlässlich der Verleihung des Dr. rer. nat. h.c. durch die Technische Universität Dresden am 19. März 1981“ (Konrad Zuse).

Uhl, Matthias: **Stalins V-2. Der Technologietransfer der deutschen Fernlenkwaffentechnik in die UdSSR und der Aufbau der sowjetischen Raketendindustrie 1945 bis 1959** (Wehrtechnik und wissenschaftliche Waffenkunde Bd. 14). Bernhard & Graefe-Verlag, Bonn 2001. 304 S. € 39,-. Im Buchhandel.

Der Gegenstand der Dissertation, in der Technik-, Wissenschafts-, Organisations- und Militärgeschichte verknüpft werden, ist die Raketentechnik, die neben der Entwicklung der Atombombe und der Modernisierung der Flugzeugindustrie das dritte Hauptbetätigungsfeld der sogenannten deutschen Spezialisten in der UdSSR zwischen 1945 und 1955 darstellte. Im ersten Kapitel gibt der Autor einen Abriss der sowjetischen Raketendentwicklung bis 1944. Das zweite Kapitel widmet sich den Vorbereitungen des Militärs und der staatlichen Administration zur Übernahme des deutschen Know-hows. Da das Atombombenprogramm höchste Priorität besaß, wurde vorerst auf den Aufbau einer Raketendindustrie in der UdSSR verzichtet. Deren Zentrum blieb daher für 18 Monate die SBZ. Der Autor beschreibt im dritten Kapitel die Übernahme der größten Raketendfabrik des „Dritten Reichs“ in Nordhausen durch die sowjetischen Besatzungstruppen und den daraus resultierenden technologischen Vorsprung der UdSSR in der Raketendtechnik gegenüber den Amerikanern. Anschließend wird das sowjetische Raketendprogramm in der SBZ akribisch dargelegt, für welches in Berlin und Nordhausen Institute geschaffen wurden. Die folgenden zwei Kapitel schildern schließlich die Arbeit der deutschen Raketenspezialisten in der UdSSR, welche sukzessive durch sowjetische Kräfte ersetzt werden konnten. Das abschließende Kapitel beschreibt die Rückkehr der deutschen Spezialisten und versucht eine Bewertung ihrer Mitarbeit am sowjetischen Raketendprogramm.

Initiativgemeinschaft Außeruniversitärer Forschungseinrichtungen in Adlershof IGafa (Hg.): **Zehn Jahre Forschung – Rückblick und Ausblick. Jahrbuch 2001.** Berlin 2002. 128 S. Bezug bei: IGafa, Rudower Chaussee 17, 12489 Berlin, info@igafa.de

Das Jahrbuch der Initiativgemeinschaft Außeruniversitärer Forschungseinrichtungen in Adlershof e.V. (IGafa) versucht nicht, eine vollständige Leistungsbilanz der 12 IGafa-Mitgliedsinstitute zu geben, sondern einen Überblick über die herausragendsten Ereignisse der letzten 10 Jahre und die Vorzüge der hohen Konzentration von Forschungseinrichtungen am Standort Berlin-Adlershof zu gewähren. Im hiesigen Kontext interessieren vor allem folgende Beiträge: „Nach oben durchgestartet. Adlershof nach zehn Jahren Aufbauarbeit“ (Peter Strunk), „Forschung in Adlershof – Profil und Strategien für die Zukunft“ (Ingolf Hertel), „Außeruniversitäre Forschung in Adlershof – die IGafa e.V.“ (Ursula Westphal) und „Konzept für den Wissenschafts- und Wirtschaftsstandort Berlin-Adlershof“.

Menger, Karola (Text) u.a.: **Wista Berlin. Wissenschafts- und Wirtschaftsstandort Adlershof.** Photonikzentrum, Umweltzentrum, Wista-Business-Center, Informatikzentrum Berlin. English Version (Die Neuen Architekturführer Nr. 10). Stadt Wandel Verlag Daniel Fuhrhop, Berlin 1999. 47 S. € 4,-. Im Buchhandel.

Der Führer gibt einen Einblick in die Architektur der neuen Gebäude am Wissenschafts- und Wirtschaftsstandort Adlershof. Mit zahlreichen Photographien.

Nickel, Astrid (ed.): **Campus Berlin-Buch. Research – Clinics – Companies.** Berlin 2001. 43 S. Kostenlos bei: BBB Management GmbH Campus Berlin-Buch, Robert-Rössle-Str. 10, 13125 Berlin.

Der englischsprachige Prospekt stellt in kurzer Form nicht nur die in Berlin-Buch angesiedelten Forschungseinrichtungen und Kliniken vor, sondern erlaubt auch einen Einblick in die Aktivitäten der angeschlossenen Institute und Unternehmen.

Phönix-Projektgruppe: **Phönix im Sturzflug. Wissenschaftlicher Umbruch und Strukturwandel an der Humboldt-Universität zu Berlin seit 1989. Studentisches Projektstudium an der Humboldt-Universität,** 1998/1999. Berlin 1999. 67 S. URL: <http://www.amor.rz.hu-berlin/~h0444xbn/info.html>

Im Frühjahr 1997 initiierten 10 Studenten der Humboldt-Universität eine Projektgruppe, die sich intensiv mit dem Strukturwandel ihrer Universität seit 1989 auseinandersetzte, nicht zuletzt um die aktuelle Situation der Hochschulpolitik besser verstehen und zudem Kontingenzen in der damaligen Entwicklung aufzeigen zu können. Die Projektgruppe setzte sich aus Studierenden der Sozialwissenschaften, Erziehungswissenschaften, Germanistik, Geschichte, Kulturwissenschaft und Philosophie zusammen und bestand paritätisch aus Ost- und Westdeutschen. Die Ergebnisse der Untersuchung basieren zum großen Teil auf der Auswertung problemorientierter Interviews, die es ermöglichten, die Umstrukturierung und Umgestaltung der Humboldt-Universität aus der Sicht der Beteiligten nachzuzeichnen. Der Inhalt: „Verzeichnis der Veröffentlichung aus dem Projekt“, „Phönix-Projektgruppe: ‚Phönix im Sturzflug...?‘“, „Abstracts der Beiträge“, „Fremde Neue Welt. Erfahrungen von Fremdheit an der Humboldt-Universität“ (Jörg Nicht/Thomas Möbius).

Fachhochschule für Technik und Wirtschaft Berlin FHTW (Hg.): **FHTW Berlin. Festschrift 1999. 5 Jahre Kuratorialhochschule, 50 Jahre Ingenieurausbildung, 125 Jahre Textil- und Modeausbildung.** Berlin 1999. 130 S. Bezug bei: FHTW Ref. Öffentlichkeitsarbeit, Treskowallee 8, 10313 Berlin.

Am 1. April 1994 wurde die Fachhochschule für Technik und Wirtschaft aus der Obhut der Technischen Fachhochschule in die akademische Selbständigkeit entlassen. Anlässlich des fünfjährigen Bestehens der FHTW erschien die vorliegende Festschrift, gegliedert in folgende Kapitel: „Die Aufbaujahre 1994 bis 1999“, „Die Gründungsjahre 1991 bis 1994“ und ein vom Archivar der FHTW, Jochen Eckhardt, verfaßtes Kapitel mit dem Titel „Die historischen Wurzeln der FHTW Berlin“. Dieses Kapitel behandelt in Unterabschnitten die Themen „Von der Ingenieurschule für Maschinenbau und Elektrotechnik Berlin zur Ingenieurhochschule Berlin“, „Von der Fachhochschule für Dekomponieren, Komponieren und Musterzeichnen zur Sektion Bekleidungstechnik der Ingenieurhochschule Berlin“, „Der Campus Karlshorst und die Hochschule für Ökonomie“ sowie „Der Campus Blankenburg und die Ingenieurhochschule Berlin-Wartenberg“.

Engel, Helga-Maria (Hg.): **10 Jahre Bewerbungs- und Berufungssituation an der FHTW Berlin. Zeitraum 1992-2002**. Berlin 2003. 23 S. Bezug bei: Frauenbeauftragte der Fachhochschule für Technik und Wirtschaft Berlin (FHTW), Treskowallee 8, 13013 Berlin; h.engel@fhtw-berlin.de

Frauen sind in Entscheidungs- und Führungspositionen an Hochschulen in Deutschland noch immer dramatisch unterrepräsentiert. Mit einem Professorinnenanteil von lediglich 10% bildet Deutschland das Schlusslicht in der Europäischen Union. Ziel des BMBF ist es, den Professorinnenanteil bundesweit auf 20% im Jahre 2005 zu erhöhen, so die Ministerin Bulmahn auf der Jahrestagung der HRK im Mai 2003 in Dresden. Auch die FHTW Berlin fühle sich der Zielstellung von Chancengleichheit für Frauen in Lehre und Forschung verpflichtet. Ein Schwerpunkt der Arbeit der Hochschule blieben daher die Bemühungen zur Erhöhung der Frauenanteils bei den Professuren. Mit Stand April 2003 sind von den Professuren 17,3% mit Frauen besetzt (insgesamt 36 Professorinnen). In der Broschüre wird aufgezeigt, dass die kontinuierlichen Bemühungen, den Professorinnenanteil an der FHTW zu erhöhen, erfolgreich waren. Nach einer Phase der Stagnation im Zeitraum von 1996 bis 1999 mit ca. 14% Professorinnen wurde Ende 2002 bei den Berufungen ein Anteil von 17,5% erreicht. Bei den C3-Professuren stieg der Frauenanteil seit 1998 von 7,6% auf 12,7% im Jahre 2003. Die Studie untersucht in einem ersten Kapitel die verschiedenen Aktionen und Instrumente zur Erhöhung des Professorinnenanteils, etwa Hochschulregelungen, Förderprogrammen oder der Einsatz von Datenbanken, bevor in einem zweiten Kapitel die Berufungsverfahren an der FHTW seit 1992 näher analysiert werden. Abschließend werden verschiedene Überlegungen und Vorschläge für künftige Aktivitäten zur Erhöhung des Frauenanteils in der Lehre unterbreitet.

SFB/Radiokultur 92.4 (Hg.): **100 Tage Thomas Flierl. Klassik Plus!! Dokumentation. Eine Radio-Schwerpunktwoche vom 22. bis 26. April 2002. Mo. – Fr. 9.05 – 12.00 Uhr auf UKW 92,4**. o.O., o.J. [Berlin 2002]. 71 S. Bezug bei: Sender Freies Berlin/Radiokultur 92.4, 14046 Berlin.

In den zurückliegenden zwölf Jahren hatte Berlin sechs verschiedene Kultursenatoren, drei davon allein in den beiden letzten Jahren. Dieses war dem SFB Anlass, die Bemühungen des neuen Senators Thomas Flierl nach hunderttägiger Amtszeit in fünf Radio-Diskussionsrunden einer Bilanzierung zu unterwerfen. Dabei kommen Wissenschaftler, Journalisten, Kulturschaffende, Kulturmanager, Politiker und der Senator selbst zu Wort. Da Flierl nicht allein Kultur-, sondern auch Wissenschaftssenator ist, geht es auch um die Berliner Hochschulen und Wissenschaftspolitik. In diesem Kontext ist die dritte hier protokollierte Diskussionsrunde mit Peter Gaetgens (Präsident der FU Berlin), Peer Pasternack (Staatssekretär für Wissenschaft und Forschung) und Uwe Schlicht (Bildungsredakteur des „Tagesspiegel“) von besonderem Interesse.

Gottwald, Herbert/Matthias Steinbach (Hg.): *Zwischen Wissenschaft und Universität. Studien zur Jenaer Universität im 20. Jahrhundert*, hrsg. im Auftrag der Senatskommission zur Aufarbeitung der Jenaer Universitätsgeschichte im 20. Jahrhundert, Bussert & Stadelers, Jena/Quedlinburg 2000. 208 S. € 30,50. Im Buchhandel.

Der Sammelband enthält Beiträge einer Tagung, die von der Senatskommission zur Aufarbeitung der Jenaer Universitätsgeschichte im 20. Jahrhundert im Februar 2000 durchgeführt wurde. Damit habe die Kommission einen Schritt auf dem Weg zur Erforschung der noch immer nur in Teilaspekten bekannten jüngeren Geschichte der Friedrich-Schiller-Universität unternommen. Neben den Konflikten des Krisenjahres 1914 und der Weimarer Republik steht vor allem die Universitäts- und Wissenschaftsentwicklung im Nationalsozialismus und in der DDR im Mittelpunkt. Die hier gebündelt vorliegenden Vorträge gliedern sich in vier Themenkomplexe: Der Krieg und die wissenschaftliche Arbeit, Disziplinen im Wandel, zur Universität im Nationalsozialismus sowie zur Idee der Universität. Im hiesigen Kontext interessieren vor allem folgende Beiträge: „Stand, Aufgaben und Probleme der Erforschung der Jenaer Universitätsgeschichte im 20. Jahrhundert mit besonderer Berücksichtigung der DDR-Zeit“ (Herbert Gottwald), „Von der Sozialanthropologie zur Humangenetik. Kontinuitäten und Diskontinuitäten einer Fachdisziplin an der Jenaer Universität im 20. Jahrhundert: Eine Skizze“ (Uwe Hoßfeld) und „Institutionalisierung zwischen Wissenschaft und Politik. Die Wiedereröffnung des Jenaer Instituts für Psychologie im Jahr 1960“ (Kitty Dumont).

**Friedrich Kuebart: Von der Perestrojka zur Transformation –
Berufsausbildung und Hochschulwesen in Russland und
Ostmitteleuropa, herausgegeben von Oskar Anweiler und
Dieter Schulz, Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 2002,
ISBN 3-936522-09-X, 113 Seiten, €24,-**

Friedrich Kuebart, der Autor der in diesem Band versammelten sieben Beiträge, gehörte zu den wenigen BildungsforscherInnen in der Bundesrepublik, die über lange Jahre kontinuierlich die Bildungsentwicklung in Osteuropa und vor allem in der ehemaligen Sowjetunion und später in der Russischen Föderation verfolgt haben. Seine Beobachtungen und Analysen fügen sich zu einem Gesamtbild, das eine jahrzehntelange Entwicklung nachzeichnet und diese in ihren Kontinuitäten und Brüchen verständlich macht. Friedrich Kuebart, dessen zentrales wissenschaftliches Arbeitsfeld in der international vergleichenden Bildungsforschung (mit Schwerpunkt Sowjetunion bzw. Russland und Nachfolgestaaten der UdSSR) lag, hat seine wissenschaftliche Tätigkeit 1965 am Lehrstuhl für vergleichende Erziehungswissenschaft an der Ruhr-Universität Bochum aufgenommen. Seit 1974 war er Mitarbeiter der dortigen Arbeitsstelle für vergleichende Bildungsforschung, deren Geschäftsführung er 1991 übernahm. Mit der Veröffentlichung der Studien im vergangenen Jahr wollten Kollegen und Freunde ihre Wertschätzung gegenüber dem Autor anlässlich seines Ausscheidens aus dem aktiven Berufsleben zum Ausdruck bringen. Leider ist der vorliegende Band nun gleichzeitig der letzte mit seinen Arbeiten geworden, denn Friedrich Kuebart verstarb unerwartet im Frühjahr dieses Jahres. Durch seinen frühen Tod ist eine Lücke in der international vergleichenden Bildungsforschung, die sich auf die Länder Osteuropas konzentriert, entstanden, die so schnell nicht zu schließen sein wird.

Kuebarts Analysen entstanden aus der Distanz des außenstehenden Beobachters, der aber gleichzeitig immer wieder erkennen ließ, dass die Nähe zum Gegenstand (zu der u.a. auch die exzellente Kenntnis der Landessprache gehört) unverzichtbar ist. Diese Gratwanderung zwischen Distanz und Nähe ist ihm über Jahre hinweg in hervorragender Weise gelungen – wie es auch im Vorwort der Herausgeber betont wird. Gemeint ist die Fähigkeit des Autors zu einer „möglichst objektiven und nicht parteiischen Beurteilung der Vorgänge in Osteuropa“ (S. 7), denn nicht selten musste man im vergangenen Jahrzehnt feststellen, dass recht vor-

schnell die „westliche Messlatte“ als die einzig gültige an Osteuropa angelegt wurde, ohne zu berücksichtigen, dass weit zurückreichende Wurzeln in der Vergangenheit eine wichtige Rolle spielen können und deshalb unter Umständen ganz andere Maßstäbe und Kriterien für die Beurteilung aktueller Vorgänge geltend zu machen sind.

Im Mittelpunkt der Studien steht der tertiäre Bildungsbereich – die Berufsbildung und das Hochschulwesen, wobei die Beiträge im Schnittpunkt zwischen Bildungsforschung und Osteuropaforschung angesiedelt sind. Sie spiegeln so auch die Schwerpunkte in der wissenschaftlichen Arbeit von Friedrich Kuebart in den letzten anderthalb Jahrzehnten wider. Zwei der Beiträge sind der Entwicklung in der Region Ostmitteleuropas gewidmet, die anderen konzentrieren sich auf die Entwicklung im tertiären Bildungsbereich in der Sowjetunion bzw. der Russischen Föderation. Gleichwohl steht der gewählte Titel für den Band „Von der Perestrojka zur Transformation (...)“ für die gesamte Region, denn die Perestrojka-Politik hatte zwar ihre Ursprünge in der früheren Sowjetunion, erfasste aber rasch auch die anderen ehemals kommunistisch regierten Länder, und die Transformation der Gesellschaften steht seit dem Zusammenbruch des Sowjetregimes in allen Staaten der Region auf der Tagesordnung. Die „Zusammenschau“ der Studien aus der Perestrojka- und Transformationszeit eröffnet neue Perspektiven, da sie erkennen lässt, wo in der Bildungsentwicklung Brüche stattgefunden haben und wo Kontinuitäten festzustellen sind. So haben zum Beispiel die aus politisch-ökonomischen Motiven initiierten juristischen Neuregelungen unter Gorbatschow und seinen Nachfolgern zwar zu einer gemäßigten Hochschulautonomie geführt, die aber bei den recht konservativen nationalen Hochschulen auf Widerstand stießen. Eine definitive Entlassung der Hochschulen in die Autonomie nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion, die vor allem mit der desolaten Finanzsituation des Staates begründet wurde, hat schließlich dazu geführt, dass die Einrichtungen angesichts fehlender staatlicher Alimentierung umgehend die Nutzlosigkeit ihrer wiedergewonnenen Freiheit beklagten und vom Staat mehr (finanzielles) Engagement forderten.

Die beiden Beiträge, die der *Berufsbildung* vorbehalten sind, ergänzen sich gegenseitig. Der erste Beitrag skizziert das System der Berufsausbildung in seiner Entwicklung in der ehemaligen Sowjetunion seit ihren Anfängen; in der anderen Studie wird der Blick auf die Entwicklung der Berufsbildungssysteme mehrerer ost- und mitteleuropäischer Länder unter

den Bedingungen der Transformation auf der gesellschaftlichen Makroebene gerichtet. Ziel der Bildungspolitik in der ehemaligen Sowjetunion war es, ein einheitliches Berufsbildungssystem gegenüber partikularen Wirtschaftsinteressen und deren Eigendynamik durchzusetzen. Seit Mitte der 80er Jahre war man bemüht, durch zentrale Einrichtungen die Berufsausbildung in schulischer und betrieblicher Form weitgehend zu koordinieren. Viele Länder in der Region waren nach der Errichtung der kommunistischen Herrschaft diesem Modell in seinen Grundzügen gefolgt, so dass sie zu Beginn der Transformation mit annähernd ähnlichen Ausgangsbedingungen auf diesem Gebiet konfrontiert waren. Dies zeigt eine „cross-country analysis“, die auf elf Fallstudien zu den Berufsbildungssystemen in ost- und mitteleuropäischen Ländern basiert. Es gibt – wie die Analysen zeigen – keine „Generallösung“ für alle Länder, denn bereits zu Beginn der Transformation konnte man beobachten, dass jedes Land versucht hat, seinen eigenen Weg zu finden, der den nationalen Gegebenheiten Rechnung trägt. Für alle, die sich näher über die Entwicklung der Berufsbildung in einzelnen Ländern Ost- und Mitteleuropas informieren möchten, gibt das der Studie beigegefügte Quellenverzeichnis interessante Literaturhinweise.

Die Beiträge zu *Bildung und speziell zur Hochschulbildung in Russland* beginnen mit einer Analyse der Situation im Bildungswesen zur Zeit der Perestrojka, die in ihren Anfängen maßgeblich von einem „Problemstau“ gekennzeichnet war. Wie Kuebart herausarbeitet, war dieser nicht nur dem Erbe der Breshnew-Ära, sondern auch den unangetasteten institutionellen und inhaltlichen Strukturmerkmalen der Zeit des Stalinismus geschuldet. Die Hochschulreform wurde erst nach der politischen Wende vom April 1985 konzipiert und war deshalb von Beginn an mit der Politik der Beschleunigung der ökonomischen und sozialen Entwicklung verbunden. Allerdings erstreckte sie sich nicht auf die institutionelle Struktur des sowjetischen Hochschulsystems. Erst ab 1988 – zu einem Zeitpunkt, da die Perestrojka auf der gesellschaftlichen Makroebene zu greifen begann – kam es auch zu Veränderungen in den Reformschwerpunkten für den Bildungsbereich. Diese Studie aus der Perestrojka-Zeit zeigt sehr deutlich, dass viele der Reformen, die in Russland in den 90er Jahren in Angriff genommen wurden, ihren Ursprung in der Zeit der Perestrojka hatten, dass aber die Bedingungen für eine konsequente Umsetzung damals noch nicht gegeben waren und dies erst nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion möglich wurde.

Sowohl für WissenschaftlerInnen als auch interessierte BeobachterInnen ist im Rückblick der Zeitraum der letzten 10 Jahre – die Zeit nach dem Zusammenbruch der ehemaligen Sowjetunion und dem Aufbau demokratischer und marktwirtschaftlicher Verhältnisse in den vormals kommunistisch regierten Ländern – die wohl interessanteste Entwicklungsetappe, die bei weitem noch nicht ausreichend erforscht ist. Von daher nehmen die Studien zur postsozialistischen Entwicklung in diesem Band auch den größten Platz ein. Einen Überblick über die Veränderungen in den Bildungssystemen im Kontext der Transformation der Länder Ost- und Mitteleuropas gibt die Studie in englischer Sprache, die das neue Verhältnis von Bildung und Wirtschaft in den Mittelpunkt stellt. Hier wird die doppelte Herausforderung noch einmal deutlich, mit der sich die Länder konfrontiert sehen (im Gegensatz zu den westlichen Industrienationen): Die Bewältigung der postkommunistischen Transformation *und* des Wandels von der modernen Industriegesellschaft zur Wissensgesellschaft machen es notwendig, neue Prioritäten in der nationalen Bildungspolitik zu setzen. Die Veränderungen in den Bildungssystemen in den ost- und mitteleuropäischen Ländern waren bzw. sind gravierend und betreffen durchweg alle Bereiche und Ebenen – seien es die Finanzierung, die Inhalte und Strukturen, die rechtlichen Grundlagen oder den Managementbereich.

Friedrich Kuebart beschreibt und analysiert in den einzelnen Beiträgen, die sich mit der Hochschulentwicklung in der Russischen Föderation in den 90er Jahren beschäftigen, Phänomene und Prozesse, die charakteristisch für den Reformverlauf in diesem Bereich waren bzw. es immer noch sind. Dazu gehören die bis dahin in den ehemals sozialistischen Gesellschaften nahezu unbekanntenen privaten Einrichtungen im Bildungsbereich, die rasch integraler Bestandteil des bildungspolitischen Transformationsprozesses wurden. Ihre Entstehung markierte formell das Ende des staatlichen Bildungsmonopols. Bereits Mitte der 90er Jahre stellt der Autor fest, dass die nichtstaatlichen Bildungseinrichtungen ein fester Bestandteil und vor allem „Reformfaktor“ im russischen Bildungswesen geworden sind.

Eine andere, für den Reformprozess ebenso prägende Entwicklung war die Neuordnung der regionalen Hochschullandschaft in Russland in den 90er Jahren, die in zwei Richtungen verlief: Zum einen kam es sukzessive zu einer regionalen Hochschulintegration, und zum anderen war ein gezielter Ausbau der regionalen Hochschullandschaft zu beobachten.

Voraussetzung dafür waren neue Autonomiespielräume durch die Beseitigung der zentralstaatlich-bürokratischen Machtstrukturen.

Mit der letzten Studie wird in gewissem Sinn resümierend der Titel des Bandes noch einmal aufgegriffen und der Frage nachgegangen, wie der Weg aussah, den das Bildungswesen von der Perestrojka zur Transformation zurückgelegt hat. Die Bilanz der letzten zehn Jahre zeigt, dass die Entwicklungen im Bildungsbereich teilweise sehr unmittelbar den Systemwandel auf der staatlichen und gesellschaftlichen Makroebene widerspiegeln. Demokratisierung im Bildungsbereich bedeutete in diesen Jahren vor allem Beseitigung des strukturellen und inhaltlichen Einheitscharakters des ehemaligen sozialistischen Bildungssystems. Der eingeleitete Reformprozess geriet jedoch Mitte der 90er Jahre ins Stocken, da zum einen die finanziellen Voraussetzungen trotz zahlreicher Absichtserklärungen der Regierung nicht geschaffen werden konnten und zum anderen kein klarer einheitlicher bildungspolitischer Kurs zustande kam. Erst die Regierung unter Vladimir Putin hat ein neues Konzept für das Bildungswesen entwickelt. Bildung erhält nunmehr einen zentralen Stellenwert für die zukunftsorientierte Entwicklung Russlands und wird als „Eckstein“ der notwendigen Erneuerung von Wirtschaft und Gesellschaft angesehen.

So interessant und empfehlenswert die Lektüre der sieben gedanken- und materialreichen Studien ist, ein herausgeberisches Manko ist dennoch anzumerken: Der LeserIn fällt es teilweise schwer, eine zeitliche Einordnung der Texte vorzunehmen, da Angaben zum jeweiligen Entstehungs- bzw. Publikationsjahr im Titel bzw. Text nicht vermerkt sind, sondern erst auf der allerletzten Seite im Erstabdrucksverzeichnis erscheinen. So sind Zeitangaben wie zum Beispiel auf Seite 9, wo es heißt, dass in „den letzten beiden Jahrzehnten (...) eine kontinuierliche Tendenz zur zentralen Steuerung und Konzentrierung (...) zu verzeichnen (ist),“ nicht ohne weiteres sofort aus dem Text erschließbar, sondern erfordern doch ein Suchen bzw. Blättern, um in Erfahrung zu bringen, dass damit die Zeit *vor* 1985 gemeint ist.

Zum Schluss sei angemerkt, dass die Studien auch einen wichtigen Beitrag zur Hochschultransformationsforschung darstellen, die sich im Zuge der postkommunistischen Transformation in Ost- und Mitteleuropa sowohl in Deutschland als auch auf internationaler Ebene entwickelt hat. In der Osteuropa-Forschung, in der solche Untersuchungen vornehmlich verankert sind, dominierten und dominieren heute noch fast ausschließ-

lich wirtschaftswissenschaftliche, historische und sprach- bzw. literaturwissenschaftliche Themen. Wissenschafts- und Bildungsforschung nehmen dort seit jeher eine periphere Stellung ein. Stellt man jedoch in Rechnung, dass Bildung und speziell Hochschulbildung eine entscheidende Rolle für den Erfolg im gesellschaftlichen Transformationsprozess spielen, so wird rasch deutlich, dass die wissenschaftliche Erforschung der Transformationsressource „universitäre Bildung“ noch weitgehend ein Desiderat ist. Kuebart hat in diesem Sinn auch Pionierarbeit geleistet. Es ist sein Verdienst, ebenso wie das der Herausgeber des Bandes, uns vor Augen geführt zu haben, wie *komplex* die Bildungsreformen im Kontext der gesamtgesellschaftlichen Transformation sind und wie stark die wechselseitige Beeinflussung von politischen, wirtschaftlichen und bildungspolitischen Reformen ist.

Christine Teichmann (Wittenberg)

Martin Brussig/Frank Ettrich/Raj Kollmorgen (Hg.): Konflikt und Konsens: Transformationsprozesse in Ostdeutschland. Opladen: Leske + Budrich, 2003. 321 S. ISBN 3-8100-3487-8, € 27,50

Dieser Sammelband basiert auf wissenschaftlichen Ergebnissen und Erfahrungen des Jenaer Graduiertenkollegs „Konflikt und Konsens im Transformationsprozess mittel- und osteuropäischer Gesellschaften“, gefördert von der Hans-Böckler-Stiftung und angesiedelt an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Nicht nur mit der Laufzeit (1994 bis 1998/99) des Kollegs, sondern vor allem mit seinen erklärten wissenschaftlichen Perspektiven (s. S. 8ff) liegt der Forschungskontext bemerkenswerterweise außerhalb des Mainstreams der Transformationsforschung: Die ostdeutschen Transformationsprozesse werden *per se* betrachtet, mit den ihnen immanenten Prozesslogiken, mit Blick auf kreatives soziales Handeln der AkteurInnen, in engem Theorie-Empirie-Bezug, *ohne* die in der ersten Hälfte der 90er Jahre übernommenen gängigen westdeutschen Konzepte und Methoden (einschl. „nachholende Modernisierung“) und ohne die

Zielrichtung der Vereinigung über die Anpassung an westdeutsche Strukturen und Pattern (einschließlich Ost-Defizit-Wertungen).

Die Herausgeber und AutorInnen des Bandes sind mehrheitlich KollegiatInnen mit Beiträgen zum Thema ihrer abgeschlossenen Dissertationsschrift, daneben drei der Hochschullehrer, die das Graduiertenkolleg betreut haben, und zwei „Gastautoren“ mit folgenden Beiträgen:

I: Neue Unternehmen und neue Unternehmer – woher, wohin?

- Martin Brussig: Die Herausbildung der Betriebslandschaft in den neuen Bundesländern. Entstehungswege, Hintergründe, Kontroversen.
- Michael Thomas: Neue Selbstständige in Ostdeutschland – ein Phänomen quer zur Transformationslogik?

II: Solidaritäts- und Gerechtigkeitsvorstellungen im Umbruch

- Peter Samol: Solidarität und Transformation. Das Beispiel ostdeutscher Studenten in den Jahren 1992-1996.
- Matthias Rübner: Gerechtigkeitsvorstellungen im Kontext gesellschaftlicher Transformation. Kritik- und Legitimationsmuster ostdeutscher Studenten.

III: Handeln und Biographien in turbulenter Zeit

- Anke Delow: Transformationen in Zeitgeschichte und Biografie. Ostdeutsche Leistungssportler zwischen Beharrung und Wandel.
- Doris Köhler: Professionelle Pädagogen? Zur Rekonstruktion beruflicher Orientierungs- und Handlungsmuster ostdeutscher Lehrer der Kriegsgeneration.
- Bruno Hildenbrand: Zum methodologischen Stellenwert des fallrekonstruktiven Ansatzes in der Transformationsforschung.

IV: Ostdeutsche Transformation im Kontext: Zusammenbruch, Vereinigung, Auf- und Umbau

- Frank Ettrich: Die „Zerstörung des Zerstorten“ (Hegel). Der Zusammenbruch des Sozialismus sowjetischen Typs als sozialwissenschaftliches Problem.
- Raj Kollmorgen: Idealfall oder Unfall? Gehalt und Vergleichbarkeit des Akteur- und Institutionenumbaus in Ostdeutschland.
- Burkhard Lutz: Verpasste Gelegenheiten und nachzuholende Lektionen. Einige (selbst-)kritische Überlegungen zur deutschen Transformationsforschung der 90er Jahre.

V: Zum Graduiertenkolleg

- Rudi Schmidt: Das Jenaer Graduiertenkolleg.

Die hier notwendige Beschränkung zu besprechender Beiträge bezieht sich auf die drei hochschulrelevanten von Samol, Rübner und Köhler.

Peter Samols und Matthias Rübners Dissertationen liegt eine gemeinsame empirische Untersuchung (1992-1996) ostdeutscher Studierender zugrunde – im Rahmen des DFG-Projekts „Gerechtigkeitsorientierungen bei ostdeutschen Jugendlichen im Sinnkontext selbsterzählter Lebensgeschichten“ an der Friedrich-Schiller-Universität Jena unter Leitung von Hans-Joachim Giegel.

Peter Samols Beitrag „Solidarität und Transformation. Das Beispiel ostdeutscher Studenten in den Jahren 1992-1996“ basiert auf einer qualitativen Untersuchung von 12 Fällen und zielt auf die Solidaritätsorientierungen ostdeutscher StudentInnen: die in der DDR, die ihnen zugrunde liegenden biografischen Sinnstrukturen und deren mögliche Modifizierungen in der neuen Gesellschaft. Letztere finden sich als: fortwirkender Familienhabitus, affirmative Gewinner der Einheit, fortwirkende DDR-Leitbilder, Sensibilität für Ungleichheit sowie als Kombinationen zwischen ihnen.

Zunächst umreißt er zutreffend die verschiedenen Formen von Solidarität in der DDR: die Solidarität als erklärter politischer Wert, die Solidarität als tatsächlich praktizierte Sozialpolitik der DDR (was vorsätzliche Privilegierungen nicht ausschloss, aber Loyalitäten großer Teile der Bevölkerung gegenüber ihrem Staat bewirkte) und die praktizierte alltäglich-private „Nischensolidarität“. Letztere reduziert Samol u.E. zu stark auf den individuellen Ausgleich der Versorgungsmängel und damit auf den instrumentellen Charakter von Tauschbeziehungen und vernachlässigt so darüber hinaus gehende verbreitete Solidarleistungen (z.B. innerhalb eines eher „kollektiven“ als heute eher individualisierten Studiums).

Samol kommt im Ergebnis zu drei Solidaritätstypen heutiger ostdeutscher Studierender:

- Konformisten mit den beiden „Untertypen“ marktliberale Orientierung (Macher) und Leistungsgerechtigkeit mit restriktiver Unterstützung Benachteiligter (Anpassung);
- Kritiker mit den drei „Untertypen“ rationaler Typ (Verfahren), Solidarität durch zentrale politische Steuerung (Autopaternalismus) und emotional-gemeinschaftsbezogener Typ (Gemeinschaft);
- Unentschiedene: diffuser Typ (Verunsicherung).

Schlussendlich findet Samol anhand des (Nicht-)Fortwirkens bzw. der Modifizierung von DDR-sozialisierten solidaritätsbezogenen Werthaltungen, dass die DDR-offizielle Solidarität dabei keine Spuren hinterlassen hat, wohl aber der damalige Familienhabitus sowie prospektive Entwürfe (spätere Erwerbsarbeit). Das ist insofern hochinteressant, als in der Mainstream-Phase der Transformationsforschung

- zum einen das sozialisatorische DDR-Erbe kaum Untersuchungsgegenstand war (einschließlich ganz überwiegender Ignoranz einschlägiger sozialwissenschaftlicher DDR-Daten und -Ergebnisse) und allenfalls als individuell massenhafte Hemmnisse für die neuen gesellschaftliche Bedingungen beklagt wurde (vgl. dazu den bemerkenswerten Beitrag von B. Lutz in dem Band!),
- zum anderen solche „Hemmnisse“ häufig als die Wirkungen offiziöser DDR-Leitbilder und -Indoktrinationen unterstellt wurden – hoffnungslos überschätzt gegenüber beispielsweise den Sozialisationsbedingungen der Herkunftsfamilie oder den lebensweltlich erfahrenen Bedingungen wie der Sozialpolitik.

Matthias Rübners Beitrag „*Gerechtigkeitsvorstellungen im Kontext gesellschaftlicher Transformation. Kritik- und Legitimationsmuster ostdeutscher Studenten*“ kommt aufgrund von Intensivinterviews zu differenzierten Gerechtigkeitsvorstellungen ostdeutscher Studierender, die sich zu 5 Typen ordnen lassen: kommunitäre Gerechtigkeit, Marktgerechtigkeit, regulative Gerechtigkeit, Leistungsgerechtigkeit mit Grundsicherung, deliberative Gerechtigkeit. Auf dieser Grundlage fragt Rübner darüber hinaus interessanterweise nach einem möglichen Basiskonsens dieser Typen im Hinblick auf bestimmte Gerechtigkeitsstandards, die er in folgenden findet: differenzierte leistungsbasierte Einkommensverteilung, die Wirtschaft als (moralentlastete) Sphäre zur Sicherung der Grundgütermenge für Verteilungsprozesse, Unterstützung bedürftiger Gruppen als Basisforderung für Verteilungsgerechtigkeit, universalistische Verpflichtungen zu fairer Chancengewährung.

Die Beiträge von Samol und Rübner lassen einige interessierende Fragen offen. Das bezieht sich beispielsweise zum einen auf das für die beiden untersuchten Wertestrukturen relevante Problem der Geschlechterverhältnisse¹, das (fast) völlig außen vor bleibt, bekanntlich aber ein

¹ An dieser Stelle zumindest sei darauf hingewiesen, dass die Publikation fast durchgängig (einzige Ausnahme: Rudi Schmidt!) Geschlechtersensibilität vermissen lässt, wenn es nicht

ganz gewichtiges Unterscheidungskriterium in der (retrospektiven) Einschätzung der beiden Gesellschaftssysteme durch Ost- und Westdeutsche darstellt (Gleichberechtigung der Frau als eines der bzw. *das* Überlegenheitsmerkmal der DDR²) und für die in der Folge ein Roll-back wahrgenommen wurde. Das meint zum anderen aber auch zu erwartende Differenzierungen in den Solidaritäts- und Gerechtigkeitsvorstellungen Studierender beispielsweise nach Geschlecht oder nach Studienrichtungen.

Hochinteressant ist der Beitrag „Professionelle Pädagogen? Zur Rekonstruktion beruflicher Orientierungs- und Handlungsmuster ostdeutscher Lehrer der Kriegsgeneration“ von Doris Köhler angesichts seines differenzierenden Blickwinkels auf die ostdeutschen LehrerInnen der Geburtsjahrgänge 1939-48, die bekanntlich trotz pauschaler Schuldzuweisungen als „Indoktrinatoren“ doch nach der deutschen Vereinigung mehrheitlich im System verblieben sind. Sie erklärt am Beispiel zweier ausgewählter – offenbar kontrastierender – Fälle die heutigen professionellen Orientierungs- und Handlungsmuster) aus gesamtgesellschaftlichen, institutionellen, familienpezifischen und individuellen Bedingungen. Da sie dabei der Herkunftsfamilie und ihrem Schichtmilieu als Determinante für professionelle Pattern besondere Bedeutung beimisst – dabei dezidiert der Vater-Mutter-Kind-Triade in Kindheit und Jugend versus deren Unvollständigkeit explizit als Desiderat – wären u.E. allerdings über die lebensgeschichtlichen Interviews als Methode hinaus mindestens teilnehmende Beobachtungen zwingend gewesen, um die subjektiven professionellen Intentionen vergleichen zu können mit tatsächlichen professionellen Handlungsmustern. Letzteres ist im Graduiertenkolleg offenbar konsensuales Credo gewesen, wenn Hildenbrand in seinem Beitrag dezidiert betont: „Nicht das Interview mit einzelnen Personen ist erste Wahl, sondern die Erschließung ‚objektiver‘ Daten im Studium von Dokumenten, (teilnehmende) Beobachtung und deren Dokumentation in Beobachtungsprotokollen sowie Gruppengespräche und deren Aufzeichnung.“ (S. 195)

nur bei den beiden Autoren immer um Studenten geht (vgl. auch Köhler: Lehrer, Pädagogen, wobei diese bekanntlich überwiegend weiblich sind und es sich bei den zwei Fallanalysen im Beitrag tatsächlich um Frauen handelt; Delow: Leistungssportler).

² S. z.B. die Untersuchungen von EMNID/ZIJ in Spiegel-Spezial 1/1991 „Das Profil der Deutschen“ oder INFAS Ostdeutschland-Report.

Insgesamt ist das ein Sammelband, den man mit wissenschaftlichem Spaß und – durch seine Sonderstellung in den Transformationsbeobachtungen – mit Erkenntnisgewinn liest.

Uta Schlegel (Wittenberg)

Isolde Ludwig/Vanessa Schlevogt/Ute Klammer/Ute Gerhard: Managerinnen des Alltags. Strategien erwerbstätiger Mütter in Ost- und Westdeutschland. Berlin: edition sigma, 2002 (Forschung aus der Hans-Böckler-Stiftung; 43), 264 S. ISBN 3-89404-974-X, €15,90

Die Vereinbarkeitsproblematik (von Familie und Beruf) stellt nicht nur ein altes und zentrales Thema der Frauenbewegung und -forschung dar, sondern sie liegt neuerdings auch im Fokus gesellschaftspolitischer Diskurse und eiliger Reformabsichten.

Der Band stellt die Ergebnisse eines Forschungsprojekts vor, das von der Hans-Böckler-Stiftung gefördert und am Institut für Sozialforschung an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität in Kooperation mit dem WSI in der Hans-Böckler-Stiftung durchgeführt wurde. Erklärtes Ziel besteht darin, für die Diskurse zu künftiger Sozialpolitik (im weitesten Sinne, vor allem: Familien-, Bildungs-, Arbeits-, Arbeitszeitpolitik, soziale Sicherung) empirische Befunde zu den tatsächlichen Lebenszusammenhängen und aus der Perspektive erwerbstätiger Mütter zu liefern.

Die empirische Untersuchung ist angelegt als explorative Studie mit qualitativen, leitfadengestützten Interviews mit 50 erwerbstätigen Müttern (und drei Vätern), in heterosexueller Partnerschaft lebend, mit Kind(ern) bis zehn Jahre, mit Vollzeit(nahe)Erwerbstätigkeit beider, in Großstädten erhoben – in Leipzig (n = 27 Haushalte, darunter 19 Haushalte von Akademikerinnen) und Frankfurt (n = 23, davon neun Haushalte von Akademikerinnen), um die bekannten ost-west-unterschiedlichen Leitbilder, Erfahrungen, Traditionen, Denkstrukturen und tatsächlich gelebten Vereinbarungsmodelle einzufangen.

Erwartungsgemäß zeigen sich deutliche soziodemografische Unterschiede zwischen der ost- und westdeutschen Untersuchungsgruppe aufgrund der ausgewählten konkreten familialen und beruflichen Lebens-

form und aufgrund der unterschiedlichen Arbeitsmärkte, aus denen ein differentes Verhältnis zwischen Bildungsabschluss, beruflicher Stellung und Einkommen resultiert: z.B. qualifikationsadäquate/s Erwerbsarbeit und Einkommen in Frankfurt, Beruf und Einkommen (teilweise deutlich) unter Qualifikation in Leipzig.

Die Autorinnen kommen zu fünf Strategietypen, wie die Akteurinnen Beruf und Familie heute im Alltag vereinbaren – mit erwarteten kulturellen Ost-West-Unterschieden.

Strategietyp I: Nutzung sozialstaatlicher Unterstützung (insbesondere staatliche Kinderbetreuung, Erziehungsurlaubsregelungen)

Öffentliche Kinderbetreuung ist im Osten eine zentrale Grundkonstante, nicht nur für Vorschulkinder, sondern vor allem auch in der Inanspruchnahme des Schulhorts. Damit liegen gleichzeitig „durch solche vielfältigen institutionellen Angebote Organisationsstrukturen (vor), die Eltern Wegezeiten ersparen und Kindern Übergänge erleichtern“ (S. 35) sowie eine institutionell gesicherte Kinderbetreuungszeit, was für den Westen so nicht zutrifft.

Der ausschlaggebende Grund, warum ganz überwiegend die Frauen den Erziehungsurlaub / die Elternzeit in Anspruch nehmen (über alle drei Jahre oder nur den Mutterschutz), ist das niedrigere Einkommen der Frau und damit der geringere Einkommensverlust für das Familienbudget. Insgesamt wird das Erziehungsgeld als zu niedrig gewertet – insbesondere im Osten, wo es „früher“ 80% des jeweiligen Einkommen ausmachte. So waren zu Beginn des 3. Lebensjahres des Kindes nur noch 38% aller westdeutschen und 19% aller ostdeutschen Frauen im Erziehungsurlaub / in der Elternzeit.

Strategietyp II: Soziale Netze

Die Inanspruchnahme privater Netzwerke (insbesondere der Mütter der Mütter) für die Kinderbetreuung wird zwar grundsätzlich in Überlegungen einbezogen, aber tatsächlich nur in Westdeutschland und da verstärkt in den unteren Einkommensgruppen praktiziert, während die AkteurInnen in Leipzig großen Wert legen „auf die Eigenständigkeit der Familie. Sie wollen so viele Angelegenheiten wie möglich allein lösen und die Eltern nur im Notfall um Unterstützung bitten“ (S. 50). Letzteres trifft auch zu für die weitgehende Ablehnung einer Einbeziehung von FreundInnen / NachbarInnen / KollegInnen als „nicht üblich“.

Strategietyp III: Beteiligung des Partners bei der Haus- und Familienarbeit

Im Untersuchungsergebnis zeigt sich, dass es nach wie vor „bei der überwiegenden Mehrheit der Paarbeziehungen keine gravierenden Abweichungen im Hinblick auf die traditionellen Formen häuslicher Arbeitsteilung“ gibt (S. 62). Interessant allerdings sind zum einen die ausführlich beschriebenen Ausnahmefälle egalitärer Arbeitsteilung (S. 63-70) und zum anderen die täglichen weiblichen „Grabenkämpfe“ um die Einbeziehung des Partners in die familiäre und Hausarbeit (S. 70-75).

Strategietyp IV: Flexible Erwerbsarbeitszeit (Dauer und Verteilung der Arbeitszeit, Freiberuflichkeit)

Hinsichtlich Voll- versus Teilzeiterwerbsarbeit gibt es bekanntlich in Ost und West unterschiedliche Traditionen. Für die ostdeutschen Frauen belegt die Studie diesbezüglich zudem eine Schere zwischen Wunsch- und Realkonzepten: Während zwar die Hälfte der Leipzigerinnen eine kürzere (überwiegend 6 Stunden/Tag) als Vollzeitarbeit (im Osten 40 Wochenstunden) wünscht, sehen sie dies selbst aber gleichzeitig als unrealistisch – zum einen wegen der nicht akzeptablen Einkommenseinbußen (vor allem bei Frauen mit niedrigem Einkommen) und zum anderen aus Arbeitgeber- bzw. arbeitsorganisatorischen Gründen (vor allem bei Müttern mit höherem Einkommen).

Dieses Vereinbarungsmuster beschränkt sich ausschließlich auf Frauen – dies ist ein deutlicher Ausdruck nachhaltiger geschlechtstypischer Asymmetrien auf dem Arbeitsmarkt, in der Einkommensverteilung und in den kulturellen Zuweisungen von Arbeitsteilung.

Strategietyp V: Delegation / bezahlte Dienstleistungen

Die Inanspruchnahme bezahlter Dienstleistungen für häusliche Arbeiten ist zum einen deutlich reduziert auf „GroßverdienerInnen“ und zum anderen polarisiert nach unterschiedlichen Ost-West-Denkmustern sowie möglicherweise durch (dadurch bedingte?) vorhandene / nichtvorhandene Dienstleistungsangebote (wie Tagesmütter, Haushalthilfen). Im Osten bestehen „starke Ressentiments gegen die Vorstellung, private Hausarbeit an andere Personen“ (etwa wie im Westen häufig auch an ausländische Frauen) gegen Bezahlung abzugeben. Das liegt sicher begründet sowohl in der Ablehnung eines (weiblichen!) „Dienstmädchen“-Status als auch im „Ehrgeiz“ des Selbermachens und der o.a. familiären Autonomiebestrebungen (außer der selbstverständlich in Anspruch genommenen staat-

lichen Kinderbetreuung!). Als Ausnahme von diesem Muster wurde nur das Fensterputzen gefunden, das in Angebot und Nutzung bereits in der DDR üblich war und interessanterweise heute ganz überwiegend von deutschen und männlichen Dienstleistern ausgeübt wird.

Sehr informativ und (durch die Fallbeispiele und zahlreichen authentischen Zitate) anschaulich ist das Kapitel „Problemfelder im Alltag erwerbstätiger Mütter“ (S. 107-179) – ganz vorwiegend aus der Akteurinnen-Perspektive. Aus letzterer ergeben sich u.E. auch einige punktuelle Desiderate, wie z.B. (für Abschnitt 4.4) der deutliche Wandel der Ehe in Ostdeutschland zu einer dezidiert ökonomischen Instanz oder auch die (bis heute nachwirkenden) starken Verhaltensmuster unter der Mehrheit der ostdeutschen Frauen, die man mit „ökonomischer und reproduktiver Autonomie“ charakterisieren kann.³ Letzteres meint solche selbstständigkeitszentrierte Pattern wie ökonomische Unabhängigkeit oder auch Entscheidung für ein Kind (vgl. die deutlich ost-west-differenten Daten zur Häufigkeit nichtehelicher Geburten, zu Scheidungsraten oder mütterlicher Erwerbsarbeit).

Die erkundeten tatsächlichen Vereinbarungsmodelle lassen folgende Schlussfolgerungen und Perspektiven erkennen:

- Nach wie vor und trotz eigener Erwerbsarbeit sind die Frauen die „Managerinnen“ der Familie, die Spezialistinnen für die Vereinbarkeitsarbeit (Männer bringen sich zwar ein, lassen sich aber eher Einzelaufgaben von ihnen zuweisen und haben keinen Blick für die Gesamtheit aller anstehenden familiären Aufgaben) und damit die Kompetenzgewinnerinnen in unserer Gesellschaft: „Sie verfügen über Sozialkompetenzen, Führungsqualitäten, hohe Kommunikations- und Durchsetzungsfähigkeiten sowohl den Kindern, Behörden, Schulen als auch Dienstleistern gegenüber, die sie einbinden und anleiten müssen.“ (S. 105)
- Die häufig anzutreffenden Idealisierungen dieser tatsächlichen Fähigkeiten und Organisationsleistungen für künftiges (weibliches) Wirtschaftsmanagement erkennt die Studie als überzogen: Sie gereichen den Frauen gegenwärtig und auf absehbare Zeit eher zu ihrem Nach-

³ Vgl. hierzu *frauen leben – eine Studie zu Lebensläufen und Familienplanung* im Auftrag der BZgA von Cornelia Helfferich in Zusammenarbeit mit Wilfried Karmaus, Kurt Starke und Konrad Weller. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2001 (bes. Kapitel 9).

teil – sowohl materiell als auch für ihre Aufstiegschancen. Nicht zufällig verzichten bedenklicher Weise zunehmend mehr leistungsstarke und -willige Frauen innerhalb ihrer „doppelten“ Lebensentwürfe auf Familie und Kind(er).

- Solange familiäre Vereinbarungsmodelle zu Abstrichen an Erwerbsarbeit zwingen und dies nach wie vor – sowohl aus ökonomischen wie auch aus kulturellen Gründen (Verantwortungsfremd- und selbstzuschreibung) – ganz überwiegend bei Frauen, führt dies zu einem zur Verstetigung der weiblichen Zuständigkeit für Familienarbeit, zum anderen aber auch zur Verhärtung der „gläsernen Decke“ (Frauen in Teilzeit bleiben in aller Regel in den unteren Positionen des Arbeitsmarkts), zu ihrer höheren Ausbeutung (Teilzeitarbeit reicht häufig über die vereinbarte bezahlte Stundenzahl hinaus), zu niedrigerem Einkommen und später niedrigeren Renten (S. 164): nach weniger anrechenbaren Versicherungsjahren (66% der Männer) und niedrigeren Entgeltpunkten (72%). Gerade letzteres Problem sehen aber die Frauen in der Studie – wenn überhaupt – „in weiter Ferne“ „angesichts der Anforderungen, die die tägliche Bewältigung ihres Alltags an sie stellt“ (S. 165).
- Entsprechend dem selbstgesetzten Anspruch der Studie leiten die Autorinnen dankenswerterweise sozialpolitische Empfehlungen ab (Kapitel 5, S. 181-195).

Da die Untersuchung erklärtermaßen die *Akteurinnen-Perspektive* fokussiert (s. S. 29), wären darüber hinaus u. E. einige aus den sehr schlüssigen Strategietypen stringent ableitbare Hinweise auf überdenkenswerte Positionen der Akteurinnen und damit auf *subjektive Veränderungspotentiale* wünschenswert gewesen: beispielsweise zum Bewusstsein für die eigene Alterssicherung, für die Wahrnehmung sozialer und materieller Benachteiligung qua Geschlecht, aber auch für solche weibliche Verengung eigener Freiräume wie die Selbstzuschreibung von Verantwortung für Familie und Haushalt. Dies selbstverständlich nicht im pädagogisierenden, sondern im aufklärerischen und Anregungssinne.

Uta Schlegel (Wittenberg)

Gabriele Jähnert/Jana Gohrisch/Daphne Hahn/Hildegard Maria Nickel/Iris Peinl/Katrin Schäfgn (Hg.): Gender in Transition in Eastern and Central Europe Proceedings. Trafo Verlag, Berlin 2001. 385 Seiten, ISBN: 3-89626-326-9, €29,80

Schon beim oberflächlichen Durchblättern des im Auftrag des Zentrums für interdisziplinäre Frauenforschung¹ an der Humboldt-Universität zu Berlin (ZiF) herausgegebenen Buches schien es mir ein zweifaches Gütesiegel verdient zu haben. Erstens gibt es englischsprachig Auskunft über gleichstellungsrelevante Aspekte des noch andauernden gesellschaftlichen Reformprozesses in den ehemaligen Ostblockstaaten seit 1990, was sich angesichts häufiger Nachfrage ausländischer Gastwissenschaftler/-innen nach entsprechenden Publikationen als sehr hilfreich erweist.²

Zweitens kann dem Auftraggeber bzw. den Herausgeberinnen ein frühzeitiges Gespür für heranreifende Fragestellungen von gesamteuropäischer Dimension bescheinigt werden. Nicht ohne Grund richtete die EU-Kommission im Herbst 2002 die Expertinnengruppe Enwise (http://europa.eu.int/comm/research/science-society/women/enwise/index_en.html) mit dem Auftrag ein, das politische Handlungsfeld Chancengleichheit in Forschung und Lehre im Rahmen der bevorstehende EU-Erweiterung wissenschaftlich zu fundieren und die Partizipation von Wissenschaftlerinnen aus Mittel- und Osteuropa (MOE) am 6. Forschungsrahmenprogramm zu unterstützen. Untersuchungen im Vorfeld hatten eine spezifische gleichstellungspolitische Situation in den potenziellen Beitrittsstaaten deutlich werden lassen, die (nicht nur) aus Sicht der EU-Kommission gesonderter Analyse, Beratung und Einflussnahme bedarf.

Dass das ZiF sein 10-jähriges Gründungsjubiläum mit der im Dezember 1999 in Berlin durchgeführten Tagung „Gender in Transition“ – deren Dokumentation hier rezensiert wird – feierte, kann als Beleg für die Bereicherung der bundesrepublikanischen Gender-Forschung durch die für Transformationsprozesse besonders sensibilisierten ostdeutschen Wissenschaftlerinnen herangezogen werden. Die Tagung leistet einen Beitrag zur systematischen Aufarbeitung der Auswirkungen der Ge-

¹ Seit 2003 Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien (ZiG).

² Hingewiesen sei an dieser Stelle auf eine vielversprechende Neuerscheinung: Kolinsky, Eva/Nickel, Maria Hildegard: Reinventing Gender. Women in Eastern Germany since Unification. Frank Cass: London, 2003.

schehnisse in den 90er Jahren auf Geschlechterverhältnisse. Dabei geht es auch – aber nicht nur – um Bestandsaufnahme und Bilanz. Ausgehend von der Bedeutung der sozio-politischen Kategorie Chancengleichheit für das „Europäische Haus“ und die Zukunft der Zivilgesellschaft (Herausgeberinnen, S. 11) ist in erster Linie intendiert, aus den gewonnenen Erkenntnissen und praktischen Erfahrungen langfristige Handlungsstrategien – in einer Mixtur aus politischen Utopien, persönlichem Engagement und feministischer Bewegung (Biljana Kašič, Centre for Women's Studies Zagreb, S. 357) – abzuleiten.

Bei einem knapp 400-seitigen Buch mit 44 Beiträgen (ausschließlich von Frauen geschrieben) und Ausführungen zu mehr als einem Dutzend Länder verbietet es sich angesichts limitierter Rezensionslänge, den Eindruck von Vollständigkeit und detailgetreuer inhaltlicher Durchdringung zu erwecken. Außerdem lag mein Fokus beim Lesen auf der Ableitung verallgemeinerungsfähiger gleichstellungspolitischer Erkenntnisse für den Wissenschaftsbereich. Eine andere inhaltliche Schwerpunktsetzung des Lesers/der Leserin dürfte einen abweichenden Erkenntnissertrag zur Folge haben. Auf jeden Fall wird sich die Lektüre nicht nur als informativ, sondern auch als anregend im Sinne der Eröffnung neuer Blickwinkel auf gängige Fragestellungen erweisen.

Den Beiträgen vorangestellt ist eine mehrseitige, nach Tagungsabschnitten gegliederte Zusammenfassung, die es dem Leser/der Leserin erleichtert, Problemstränge zu identifizieren und Wesentliches aus der Fülle der Informationen herauszufiltern. Dem Tagungsablauf folgend startet die Dokumentation mit einer Reihe von „Schlüsselvorträgen“, die den theoretischen Rahmen gleichstellungspolitischer Entwicklungen und Perspektiven im Kontext von gesellschaftlicher Transformation und demokratischer Konsolidierung beleuchten, wobei Bezüge zum Spannungsfeld Globalisierung, europäische Integration und Regionalisierung hergestellt werden. Es fällt angesichts der Fokussierung auf Mittel- und Osteuropa auf, dass hierbei an exponierter Stelle westeuropäische Wissenschaftlerinnen zu Wort kommen. Dies darf nicht als inhaltliche Kritik verstanden werden. So zeichnet Peggy Watson (University of Cambridge) mit dem in ihrem Eröffnungsreferat beschriebenen Phänomen des anfänglich relativ geringen „Diskriminierungsschocks“ von Frauen auf Grund der Überlagerung durch massenwirksame Selektionsmechanismen in der Umbruchphase ein durchaus wirklichkeitsnahes Bild (S. 46). Mein Hinweis gilt vielmehr dem anzunehmenden Theoriedefizit der Gender-Forschung

(bzw. der Konzentration auf empirische Studien) in MOE, was zu wissen, nicht ohne Wert für die künftige Forschungsförderung der EU sein dürfte. Die folgenden Kapitel stehen im Zeichen der sogenannten Sessions, die eine breite Themenpalette abdeckten:

- Feminist Theory and the Public – Private – Debate (10 Beiträge),
- The Changing Labour Market: Structures and Prospects (3),
- Construction of Identities – Images of Women (9),
- Feminist Perspectives and National Identities (3),
- Institutionalisation of Women's and Gender Studies (9).

Sie kombinieren (ausführlichere, d.h. etwa zehenseitige) theoretisch angelegte Referate und/oder länderübergreifende Analysen mit (knapperen, d.h. etwa fünfseitigen) Länderberichten und Problemstudien. Präsentiert werden u.a. Forschungsergebnisse aus Bulgarien, Jugoslawien, Lettland, Mazedonien, Kroatien, Ostdeutschland, Polen, Rumänien, Russland, Slowakei, Slowenien, Tschechien, Ukraine, Ungarn, Usbekistan und Weißrussland. Bemerkenswert ist die Einbeziehung der neuen Bundesländer. Natürlich befinden sie sich – bedingt durch die (praktisch alternativlose) Anpassung an das westdeutsche System – in einer Sonderposition. Der Reformbedarf, mit dem sie konfrontiert waren und sind, trägt in erster Linie westeuropäische Züge. Ihre Situation ist zum einen als vergleichsweise komfortabel im Hinblick auf die finanzielle, soziale und rechtliche Absicherung einzustufen. Zum anderen fiel das Ausmaß an Selbstbestimmung und Entscheidungsfreiheit in der Wende- und Konsolidierungsphase geringer aus, denn der Weg war auf Grund des existierenden Referenzmodells im Prinzip vorgegeben. Dessen ungeachtet eint Frauen aus den ehemals sozialistischen Ländern die ambivalente Erfahrung mit einem staatlich verordneten, vordergründig auf Vereinbarung von Familie und Beruf zielenden Gleichstellungspostulat, wobei die gesetzlich verankerte Gleichberechtigung ungerechtfertigt als reale Gleichstellung deklariert wurde. „It is not easy for women to discover and understand that they have been living in a socially structured patriarchy. [...] Nevertheless, the concept of women's emancipation in real socialism stood on the principles of formal equality, which did not automatically guarantee the real actual equality between the sexes, either.“ (Zuzana Kiczkova, University of Bratislava, S. 125). Trotzdem wird die (in der Regel) zum Preis der Mehrfachbelastung erlangte Stellung im Beschäftigungssystem – einschließlich ökonomischer Unabhängigkeit und dem Bewusstsein der Unverzichtbar-

keit – rückblickend als hohes Gut begriffen, an dem sich gleichstellungspolitische Entwicklungen messen lassen müssen. Hier zeichnet sich trotz des heterogenen Themenspektrums so etwas wie ein roter Faden ab.³ Tendenziell kommt zum Ausdruck, dass Ende der 90er Jahre die Phase der Neuorientierung im wesentlichen als abgeschlossen gelten kann. Innerhalb dieser Dekade wurde die anfängliche Euphorie, die Männer und Frauen ergriffen hatte, durch Ernüchterung und ein geschärftes Problembewusstsein – auf Seiten der Frauen nicht zuletzt für Diskriminierung qua Geschlecht – abgelöst. „The initial euphoria of a rapid return to Europe quickly subsided [...] when reality struck and the lack of tools and mechanisms to address rising social and economic hardship (unemployment, poverty) environmental crisis, decaying infrastructure and ethnic tensions became obvious.” (Joanna Regulska, Rutgers University, S. 84). In den Ausführungen noch deutlich präsent sind Erinnerungen an die einstigen Vorbehalte gegenüber feministischen Strömungen oder Ratschlägen westlicher Prägung. „In spite of the activities of some feminists [...], the word feminism causes fear, and in the intellectual circles a belief exists that the feminist theories are totally strange ‘for us’, without becoming acquainted with the woman researches in the West.” (Zuzana Kiczko, University of Bratislava, S. 124). Eine Frauensonderförderung (speziell über Quoten) wurde mehrheitlich weder für notwendig noch für nützlich erachtet. Inzwischen hat die kritische Distanz offensichtlich einer pragmatischen, von wachsendem Selbstbewusstsein zeugenden Sichtweise Platz gemacht. Gleichstellungsfördernde Praktiken und Forderungen werden als hilfreich von der „anderen Seite“ übernommen, ohne dabei den Wert „sozialistischer“ Erfahrungen und das Recht auf eigenständige Ausgestaltung aufzugeben. Dass es sich dabei um ein Balanceakt – verbunden mit dem Ringen um ein neues Selbstverständnis – handelt, soll am Beispiel Frauen- und Geschlechterstudien illustriert werden. Wie es um deren Legiti-

³ Gemeint ist hier der feststellbare gleichstellungspolitische Grundtenor. Natürlich weist auch die reale Situation der Frauen in MOE eine Reihe von Gemeinsamkeiten auf: überproportionale Reduzierung der Erwerbsbeteiligung, höhere Arbeitslosenquote als Männer, Fortschreibung bzw. Verschärfung der Unterrepräsentanz in Führungspositionen (gleichermaßen Wirtschaft, Wissenschaft und Politik betreffend), sich vertiefende fachliche Segregation von Berufswahl und Beschäftigung nach Geschlecht, wachsende Einkommensunterschiede und Wiederbelebung von Geschlechterstereotypen, aber auch das Festhalten an der Tradition der Vollerwerbstätigkeit von Frauen und an der Kombination von Familie und Berufstätigkeit als Lebensentwurf (nachzulesen insbesondere bei Silke Steinhilber, International Labour Office Budapest, S. 201–213 und Małgorzata Fuszara, Universität Warschau, S. 176–181).

mation bestellt ist, fragt sich Biljana Kašič vom Zentrum für Frauenstudien Zagreb, das seit 1995 entsprechende Studienmöglichkeiten offeriert. Soll Akzeptanz auf authentischer Basis, d.h. gestützt auf eigene Aktivitäten und Arbeitsergebnisse innerhalb der Institution, gesucht werden? Oder ist es ratsam, sich auf Modelle westlicher Länder zu berufen und diese zu implementieren? „The question that I leave you with is whether the emancipatory model of education functions as a new code of potential ‘western’ colonisation or a place for possible co-operation for women’s studies networking.” (S. 359)

Letztlich geht es nicht mehr um die Entscheidung zwischen zwei konträren Modellen, sondern um eine phantasievolle Kombination von Tradition (Ost wie West) und Innovation (Ost wie West). „In my opinion, ten years after the lifting of the Iron Curtain it is time to move beyond the initial period of learning and listening. This period should be over now, and a more substantial question is to be asked: what is to be the possible contribution of feminist scholarship emerging in the ‘other Europe’ to the development of feminist discourse in the late 1990s?“ (Jiřina Šmejkalová, University of Durham, S. 52).

Veranstalterinnen und Teilnehmerinnen waren sich darin einig, dass es mit der Tagung geglückt ist, einen nützlichen und nachhaltigen „weltumspannenden Brückendiskurs“ zu etablieren (S. 18). Dank der gelungenen Dokumentation (samt Kurzbiographien und Kontaktadressen) steht es jedermann offen, das Netzwerk um neue Verknüpfungen zu bereichern.

Anke Burkhardt (Wittenberg)

Frank Nullmeier/Tanja Pritzlaff/Achim Wiesner 2003: Mikro-Policy-Analyse. Ethnographische Politikforschung am Beispiel Hochschulpolitik. Campus, Frankfurt/Main. 276 Seiten, ISBN 3-593-37281-9, €34,90

Vielleicht erinnern sich manche Leserinnen und Leser noch an die Kindersachbücher der Reihe „WAS IST WAS“? Dort erhält „kind“ Einblicke in fremde Welten, seien es nun die der alten Griechen, der Dinosaurier oder die „Wunderwelt der Bienen und Ameisen“. Spannend sind solche

Entdeckungsreisen allemal. Mit auf eine Tour in die Mikrowelt der Politik, genauer: der Hochschulpolitik nehmen uns die Frank Nullmeier, Tanja Pritzlaff und Achim Wiesner in ihrem Buch *Mikro-Policy-Analyse*. Darin fragen sie, was der interessierte Beobachter der Hochschulpolitik schon immer wissen wollte, nämlich wie denn nun „eigentlich“ Politik „wirklich“ funktioniert: Wie wird Politik gemacht? Was passiert in dieser „Black Box“ zwischen Input und Output“ (S. 37) des politisch-administrativen Systems? Als informierte Beobachter oder auch „nur“ zeitungslisende Begleiter des Geschehens meinen wir, die wichtigsten Akteure oder auch die Hauptargumentationslinien bereits zu kennen, verwehrt ist aber uns der Blick auf die – wie Erving Goffman sagen würde – Hinterbühne, auf das „innere Geschehen“ der Politik“ (S. 9). In der DFG-geförderten Untersuchung geht es also nicht um die Makrostrukturen der Hochschulpolitik, sondern um die Erforschung der „Mikrowelt einer Policy“ (S. 9). Wenn man tief blicken will, muss man sich auf beherrschbar kleine Felder konzentrieren. Daher wählten die AutorInnen zwei Politikbereiche aus:

- Zum einen die Debatte um eine *Reform der Ausbildungsförderung der Studierenden*, die BAFÖG-Reform im Jahr 2000. Um die „Innenwelt“ (S. 9) dieser Policy kennen zu lernen, begleiteten die ForscherInnen in der Hauptsache den bildungspolitischen Sprecher der SPD-Fraktion im Bundestags und nahmen u.a. an Sitzungen des Bundestagsausschusses Bildung, Forschung und Technologiefolgenabschätzung teil.
- Zum anderen die *Verhandlungen zur Hochschulbaufinanzierung*. Dieser Bereich steht stärker im Schatten der politischen Agenda als die durchaus politisch brisante BAFÖG-Reform. Routine beherrscht die Verhandlungen zwischen Wissenschaftsrat und interministeriellen Arbeitsgruppen. Verhandlungsgegenstand sind Großinvestitionen in Hochschulbau und Großgeräte, die von Bund und den Ländern kofinanziert werden. Die AutorInnen begleiteten in erster Linie Sitzungen des Wissenschaftsrates und des Planungsausschusses für Hochschulbau.

Wie sie das machten, das heißt, wie sie ihr methodisches Handwerkszeug ordneten und optimierten, explizieren sie im zweiten Kapitel: Dabei betreten Nullmeier, Pritzlaff und Wiesner durchaus Neuland: Teilnehmende Beobachtung im Sinne ethnografischer Politikforschung, das heißt insbesondere tage- und wochenlange Feldarbeit, ist noch ein junges Gebiet der

empirischen Politikforschung. In diesem besonderen Zugang liegt auch der Wert dieser Studie – ein Bericht über die Orte des ‚eigentlichen‘ politischen Entscheidens. In der Vermittelbarkeit, im Begreifbarmachen der Einblicke und Eindrücke besteht denn auch das große Problem solcher ethnografischen gewonnenen Erkenntnisse: Wie kann der Bogen vom Erlebnisbericht zu einer fundierten sozialwissenschaftlichen Analyse geschlagen werden? Wie kann diese fremde Welt verstehbar gemacht werden, ohne ins Anekdotische abzugleiten und nur Idiosynkrasien zu reproduzieren. Die Autoren versuchen das Gefühl für diese Orte und das Geschehen, dem Leser mit einigen wenigen Situationsbeschreibungen näher zu bringen (so auf den Seiten 193ff. und 203ff.).

Aber nochmals zurück: Bevor es ins Feld geht, wird erst einmal ein begrifflich-konzeptioneller Rahmen für eine derartige interpretative Mikro-Policy-Analyse erarbeitet. Drei Begriffe sind hierbei forschungsleitend:

1. *Wissen* (im Sinne von Alfred Schütz) „umfasst alle Bestände an individuell und kollektiv verfügbaren Sinndeutungen subjektiver, objektiver und sozialer Welt“ (S. 17). Eine zentrale Kategorie des Wissens ist das Policy-Prinzip, das „zentrale Regelungsstrukturen und Legitimationsfiguren, die ein Politikfeld in seiner Gesamtheit strukturieren“ bezeichnet (S. 20).
2. Es handelt sich bei der Studie um nicht ausschließlich um eine Diskursanalyse, es geht auch um *Praktiken* und Positionierungen. Unter *Praktiken* verstehen die AutorInnen „Formen beobachtbaren und sinnhaft deutbaren Operierens mindestens eines Akteurs“ (S. 18).
3. Und schließlich bezeichnen *Positionierungen* „interpretierte, mit Sinn und Werthaftigkeit aufgeladene Verteilungs- und Gruppierungsstrukturen, mögliche Formen der Nähe und Ferne, Höherschätzung und Unterlegenheit, Verbindung und Trennung zwischen den Akteuren eines Policy-Feldes“ (S. 19).

Bevor nun endlich „ins Feld gegangen wird“, müssen erst die beiden Spezial-Policies Studierendenförderung und Hochschulbau vorgestellt werden. Das vierte Kapitel liefert die historischen und statistischen Fakten zu den beiden untersuchten Politikfeldern. Es wird ein Überblick zum einen über die Finanzierung der Hochschulen und zum anderen über die (institutionelle) Finanzierung der individuellen Kosten der Studierenden gegeben. Im fünften Kapitel folgt dann eine – etwas sehr ausführlich geratene

– Abhandlung zur politischen Auseinandersetzung über die Studiensförderung, wenn man so will: eine Geschichte des BAFöG. Diese führt dann direkt in die Mikrowelt der Auseinandersetzung um eine Reform der Ausbildungsförderung im Jahr 2000: die erste ethnografische Teil-Studie in die „Bafög-Welt“ (S. 146). Sehr schön werden die Mechanismen der Positionierung im Machtgefüge, die mikropolitischen Kniffe, Strategien, die aufgebauten Netzwerke und Koalitionen in der Debatte, die Dynamik in und zwischen den Gremiensitzungen beschrieben und sortiert, die zu neuen Vorstößen, aber auch zu Rückzugsgefechten führen. Da geht es auch um „Deutungsmacht“ (S. 188) und um die Rollenzuschreibung von ‚Neulingen‘ und alte ‚Hasen‘. Und immer wieder wird die anfangs erarbeitete Begrifflichkeit – Wissen, Praktiken und Positionierungen – stringent durchdekliniert.

Ausgeklammert bleibt in dieser Teilstudie um die Ausbildungsförderung der Part der Ministerialbürokratie im Prozess der Programmformulierung. Es ist zwar die Rede von der asymmetrischen Verteilung von Expertenwissen, Zeit, Geld und Deutungsmacht, von der stärkeren Position des Ministeriums gegenüber der Fraktion (S. 184), aber leider wird kein Einblick in die Innenwelt des Apparates gewährt (bzw. genommen). Das hätte wohl auch die Kapazitäten der ForscherInnen überschritten. Dies ist natürlich bedauerlich, denn mit Hilfe des gewählten ethnografischen Zugangs hätte die in der Verwaltungs- und Politikwissenschaft brisante die – vor allem auf der Makro- und Mesoebene gestellte – Frage nach der Bürokratisierung bzw. Exekutivierung der Politik, auf mikropolitologische Art und Weise angegangen werden können. Das Ministerium erscheint nun zwangsläufig als eine Art Black Box. Interessiert hätten mich die Fragen: Wie verlaufen die mikropolitischen Prozesse innerhalb des Apparates im Rahmen der Gesetzesproduktion: Wer verfolgt welche Strategien, hat welche Interessen, bildet welche Koalitionen, knüpft welche Netzwerke? Oder in den Kategorien der AutorInnen: Welche Arten von Wissen werden wie weitergegeben? Welche Praktiken des Vorbereitens, des Beratens, des (Vor-)Entscheidens etc. werden gewählt und wie werden die Akteure der Ministerialverwaltung positioniert bzw. positionieren sich selbst im Feld?

Die zweite Teilstudie zur Bund-Länder-Gemeinschaftsaufgabe Hochschulbau, vorgestellt im sechsten Kapitel, behandelt nun genau dieses Zusammenspiel der verschiedenen Ebenen von Ministerialbürokratien (Bund und Land, Abteilungen und Referate) und Wissenschaftsrat – al-

lerdings nicht im Rahmen der Gesetzesproduktion, sondern bei der jährlichen Vergabe von Fördergeldern für den Hochschulbau. Nach einem Rückblick auf die Geschichte der Hochschulbauförderung in der Bundesrepublik werden Strukturen (Gremien, das Gefüge der verschiedenen Ausschüsse und deren Kompetenzen) und Regeln (z.B. Entscheidungsmehrheiten) dieses Planungs- und Aushandlungsprozesses erläutert. Es ist die Leistung der AutorInnen, das komplizierte, über mehrere Ebene laufende Verfahren dem Leser etwas näher gebracht zu haben. Zwangsläufig geht das sehr ins Detail. Aber es sind gerade diese kleinteiligen Informationen und Beobachtungen, die zum Verständnis der Mechanismen nötig sind. Im Grund handelt es sich bei diesem Mittelvergabeverfahren um Subsumtionsprozesse; entscheidungsbestimmend ist die Frage, ob die Projekte die jeweiligen Kriterien der verschiedenen Stufen der Förderungsbedürftigkeit erfüllen. Verhandlungsgegenstand ist aber nicht nur die Einordnung der Projekte; es geht bei diesem Prozess auch – im begrenzten Ausmaß – um die sehr komplexen Regeln der Subsumtion selbst bzw. um die Ausnahmen von diesen Regeln. Meister des Verfahrens sind die Experten, die diese Regeln (die Vergabekriterien und ihre Auslegung) und die Fakten der vergangenen und der aktuellen Antragslage aus dem FF beherrschen, also über einen Wissensvorsprung verfügen. Am Ende steht ein Verfahren, das für Außenstehende kaum überblickbar ist: „Rahmenplanung vollzieht sich in einer Gremienkaskade, in der das Verfahren darauf ausgerichtet ist, Entscheidungen allein aus dem geregelten Ablauf selbst heraus entstehen zu lassen“ (S. 242). Diese Erkenntnis ist ernüchternd, weil weit weg von den Hoffnungen einer konzeptionell-gestalterischen Planung. „Die Mitfinanzierung gleicht einem Investitionszuschuss (des Bundes, MW) ohne Steuerungswirkung“ (S. 254). Kein Wunder, dass aktuell die Gemeinschaftsaufgabe Hochschulbau wieder in der Diskussion ist und die Bundesministerin diese Aufgabe allein in die Hand der Länder legen will.

Fazit: Ein erfolgversprechender Forschungsansatz und ein lesenswertes „Endprodukt“. Bei einer so gelungenen Studie kommen natürlich neue Fragen auf bzw. bleiben auch Wünsche offen: Schade, dass am Ende der Vergleich der beiden Felder der Hochschulpolitik (BAFÖG und Hochschulbau) etwas kurz geraten ist. Schade auch, dass keine ethnografische Teilstudie im Bereich einer Hochschule gemacht worden ist, wie noch im DFG-Antrag angekündigt wurde (siehe: <http://www.mikropolitik.de>). Vielleicht ist von den AutorInnen hier noch einiges zu erwarten. Einen

schönen Anfang hat Achim Wiesner über das präsidentiale Führen einer Universität (in der hso 2/2001, S. 154-182) schon gemacht. Von den geschätzten WAS IST WAS-Heften gibt es ja auch eine lange Reihe.

Martin Winter (Wittenberg)

Elisabeth Hödl: Hochschulzugang in Europa. Ein Ländervergleich zwischen Österreich, Deutschland, England und der Schweiz. Böhlau, Wien 2002. 227 Seiten, ISBN: 3-205-99421-3, €35,00

Diskussionen um den Hochschulzugang bestimmen in regelmäßigen Abständen bildungspolitische Diskussionen – immer dann, wenn bestimmte damit verbundene Probleme öffentlich wahrgenommen werden – um spätestens dann, wenn dafür (manchmal nur scheinbare) Lösungen gefunden wurden, wieder aus dem Blickfeld zu verschwinden. Das spiegelt sich auch in der Literatur dazu wieder. Zusammenfassende, komplex angelegte, empirisch begründete theoretische Arbeiten zu diesem Thema sind mehr als rar. Vor diesem Hintergrund ist es sehr verdienstvoll, dass sich Elisabeth Hödl an dieses Thema im Rahmen ihrer Dissertation gewagt hat. Allerdings zeigt sich auch dabei sehr schnell, dass es selbst in einem solchen Rahmen nicht möglich ist und sein kann, annähernd alle Facetten der mit dem Hochschulzugang verbundenen Fragen zu beleuchten, geschweige denn umfassend zu erörtern – und das auch noch in einer länderübergreifenden Perspektive. Eine solche Erwartungshaltung wäre nicht gerechtfertigt, obwohl Titel und Untertitel das möglicherweise suggerieren. Das Buch stellt Fragen der Hochschulzulassung einschließlich der Auswahl der Studienanfänger in den Mittelpunkt und bewegt sich damit auf einem Feld, das aktuell von höchstem Interesse ist. Den Anlass dafür sieht E. Hödl insbesondere darin, dass sich die Hochschulen – vor allem die Universitäten – zu Massenhochschulen entwickelt haben, deren Bedingungen durch die eingeschränkten finanziellen Rahmen dem nur sehr bedingt entsprechen und in der Folge hohe Abbrecherquoten letztlich die Bilanz und das Image der Hochschulen belasten. Vor diesem Hintergrund recherchiert und analysiert sie die Zugangsregelungen und -mechanismen in den ausgewählten europäischen Staaten, hinterfragt damit angelegte Eli-

tenbildung und/oder soziale Selektion und entwickelt schließlich das „Modell eines differenzierten Hochschulzugangs“. Dies ist letztlich vor allem darauf gerichtet, die Abbrecherquoten an den Universitäten auch bei unvermindert hohen Studentenzahlen zu minimieren, indem nach den ersten zwei Semestern eine Entscheidung über eine den eigenen Stärken (Theorie oder Praxis) gemäße Fortsetzung des Studiums erfolgt.

Dieses Modell soll als Quintessenz der vorgelagerten Analyse verstanden werden, was sich dem Leser nur bedingt erschließt. Breiten Raum in der Analyse nimmt die normative Beschreibung der Hochschulzugangssysteme in den vier ausgewählten Ländern ein. Dargestellt werden jeweils die politischen, rechtlichen und quantitativen Dimensionen des Hochschulzugangs in den einzelnen Staaten und die differenzierten Zugangsbedingungen. Das ist sachlich interessant, allerdings wäre wünschenswert, wenn die Kapitel zu den einzelnen untersuchten Ländern einer stärker gleichen Binnengliederung und damit –logik folgen würden. Das würde im Vergleich zwischen den Ländern dann die jeweiligen Gemeinsamkeiten bzw. Besonderheiten unmittelbarer verdeutlichen.

Die Autorin bewältigte eine sehr umfangreiche Literaturanalyse und traf mehrheitlich nur Aussagen, die sich mit Quellen belegen ließen. Das verdient hohe Anerkennung und hebt diese Arbeit positiv von anderen ab. Andererseits kommen dabei eigene Wertungen, Sichtweisen, Erklärungen oder reflektierende Betrachtungen doch etwas zu kurz. Und in dem Bemühen um den Beleg möglichst sämtlicher Aussagen ging auch an einigen Stellen der Zeitbezug verloren. Kommentarlos stehen mitunter Befunde und Positionen aus den siebziger neben solchen aus den neunziger Jahren.

Ein weiteres Hauptkapitel widmet sich der Beschreibung von Auswahlinstrumenten (hier bezeichnet als Evaluierung). Diese Zusammenstellung dürfte für alle Theoretiker und Praktiker, die sich mit diesem Thema befassen, sehr hilfreich sein. Sie vermittelt einen breiten Überblick und bildet, dank der engen Anlehnung an die recherchierten Quellen, auch eine gute Ausgangsbasis für weitere, zu speziellen Fragen vertiefende eigene Analysen. Damit kann dieses Buch ein vielgenutztes Arbeitsmittel (Handbuch) werden. Die Zusammenstellung wird ergänzt durch ausgewählte Erfahrungen der Arbeit mit den einzelnen Instrumenten bzw. auch einzelnen Befunden aus entsprechenden Untersuchungen. Interessant z.B. ist der Verweis auf einen empirischen Befund, nach dem der Note in Mathematik gefolgt von der in Physik *fächerübergreifend* die

höchste Relevanz für den Studienerfolg zukommt – aufgrund der darin zum Ausdruck kommenden abstrakt-kognitiven Fähigkeiten (S. 121). Beachtung verdient auch der Nachweis der besonderen Vorhersagekraft von Beurteilungen u.a.m. In dem vorgeschlagenen Modell des differenzierten Hochschulzugangs kommt der Bezug auf solche und andere Erfahrungen wenig zum Ausdruck.

Dem Kapitel über Auswahlinstrumente zugeordnet ist auch ein Exkurs zu Studiengebühren. Diese Zuordnung und die Positionen verdeutlichen, was bereits einleitend in der Problembeschreibung verhalten zum Ausdruck kommt: Das aktuelle Problem des Hochschulzugangs wird in dieser Monographie vor allem aus quantitativer Sicht und als Problem von Chancengleichheit und –ungleichheit verstanden. Diese Perspektive bestimmt denn auch das vorgeschlagene Modell, nach dem im Ergebnis einer zweisemestrigen Studieneingangsphase eine Entscheidung über ein stärker wissenschaftsorientiertes oder ein stärker praxisorientiertes Studium an Universitäten im Sinne eines Kontinuums zu den Fachhochschulen vorgeschlagen wird.

In der Diskussion um den Hochschulzugang in Deutschland dominiert dagegen eher die Profil- und Qualitätsperspektive, nur vereinzelt wird das Anliegen auch in einer (versteckten) Begrenzung der Studienanfängerzahlen gesehen. Die Profilierung der Hochschulen durch eine Auswahl von Studierenden, die für die einzelnen Studienfächer die günstigsten individuellen Voraussetzungen haben, ist für Österreich – denn darauf bezieht sich der Modell-Vorschlag – offenbar nicht das zentrale Anliegen.

Eine Anmerkung noch zu der Darstellung des Hochschulzugangs in der DDR. Die dafür recherchierte Literatur – noch dazu teilweise aus den siebziger Jahren trotz der im letzten Jahrzehnt dazu erschienen – ermöglicht nur eine sehr vereinfachte Darstellung. So wird z.B. das Vorpraktikum als ein Auswahlinstrument dargestellt, das es aber weder primär noch sekundär je war. So gut sicher die Absicht war, den Hochschulzugang in Deutschland nicht nur auf die Bundesrepublik zu beschränken, so verunsichern dann doch solche Beobachtungen. Und die Leser fragen sich auch, warum für die Bundesrepublik Deutschland zu diesem Thema ausgewiesene Experten, z.B. Ludwig Huber, nur marginal rezipiert werden.

Die genannten kritischen Anmerkungen resultieren dann wohl auch daraus, dass das Vorhaben etwas zu ehrgeizig war. Denn allein die Recherche der untersuchten vier Länder, die nicht erst beim Zugang zu den

Hochschulen ansetzte, sondern diesen sehr richtig in Bezug zum gesamten Bildungssystem einbettete, steht für ein enorm breites, gefährlich leicht ausuferndes Untersuchungsfeld. Die Focussierung auf Auswahlinstrumente, auch illustriert durch zwei kleine Fallbeispiele, macht den Gewinn dieser Arbeit aus und begründet die Empfehlung an andere Interessenten.

Irene Lischka (Wittenberg)

Horst Friedrich (Hg.): Berufsorientierende Projektarbeit im Studium. Bergisch Gladbach: Hobein, 2002 (Wirtschafts- und Berufspädagogische Schriften, Bd. 26). ISBN 3-924985-35-9. 268 Seiten, €19,-

Dieser Sammelband beinhaltet 19 Aufsätze zu den Konzepten, Inhalten und Zielen fachstudienbegleitender Projekte und Veranstaltungen, die der bestmöglichen Integration von Hochschulabsolventen in ihre angestrebten Berufe dienen sollen. Herausgeber des Bandes ist Horst Friedrich, als ehemaliger Professor am sozialwissenschaftlichen Seminar der Universität Köln und langjähriger Leiter des Vereins "Student und Arbeitswelt" in Köln ein ausgewiesener Experte auf dem Gebiet der Arbeitsmarktforschung. In seiner Einleitung umreißt er die Zielrichtung universitärer Projektarbeit: Es geht nicht darum, die angehenden Absolventen zu bestimmten Berufen zu führen, sondern durch gezielte Maßnahmen ihre Fähigkeit zu selbstbestimmtem, rationalem und flexiblem Handeln in berufsrelevanten Situationen zu stärken.

Wie Hermann Decker nachfolgend darlegt, lassen sich diese Kenntnisse und Fähigkeiten weitgehend unter dem Begriff 'Schlüsselqualifikationen' zusammenfassen, die heute ein zentrales Kriterium bei Stellenbesetzungen sind. Zu den überfachlichen Kompetenzen zählen nicht nur erlernbare Kenntnisse wie die von Fremdsprachen oder die Fähigkeit, Sachthemen zielgruppengerecht zu präsentieren, sondern auch eine hohe Leistungsbereitschaft und der Wille, mit Menschen unterschiedlichster Herkunft zielorientiert zu kooperieren, also eine hohe Sozialkompetenz. Da es für angehende Fach- und Führungskräfte heute nahezu unumgänglich ist, sich diese Kompetenzen anzueignen, werden mittlerweile an vielen deutschen Hochschulen berufsvorbereitende Einrichtungen (Career Ser-

vices, Praxiskontaktstellen o.ä.) nach angloamerikanischem Vorbild eingerichtet, die ein entsprechend umfangreiches Angebot an Seminaren, Workshops und Trainings bereitstellen.

Im zweiten Abschnitt des Buches werden zwei konzeptionelle Varianten dieser Einrichtungen bzw. Projekte vorgestellt, zum einen *Student und Arbeitswelt* aus Köln, zum anderen das *career service network* an der Freien Universität Berlin. Dabei werden die Vermittlung der fachübergreifenden Kompetenzen durch Gruppenarbeiten, kooperative Seminare und Praktika und die methodologischen Hintergründe dieser Lernformen erläutert. Zurecht weist Cornelia Jühr in ihrem Aufsatz zum Thema 'Gruppenarbeit' allerdings darauf hin, dass soziale Kompetenzen kaum trainiert, sondern allenfalls gefördert werden können, weil die Aufgabe einmal bestehender Denkmuster ein sehr schwieriger Prozess ist. Daher ist es ohne Frage wichtig, möglichst viele Erfahrungen in Gruppen, Seminaren und Praktika zu sammeln, die den eigenen Denkhorizont erweitern.

Der dritte und umfangreichste Abschnitt des Buches ist den inhaltlichen Schwerpunkten der angebotenen Veranstaltungen gewidmet. Die aufgeführten Beispiele beziehen sich zwar überwiegend auf Veranstaltungen an der Universität Köln, lassen sich jedoch problemlos auf andere Hochschulen übertragen. Beschrieben werden die Konzeptionen und zentralen Termini von Veranstaltungen zu den Themen: Bewerbung, Präsentation, Medienkompetenz, Teamfähigkeit, Projekt-, Konflikt- und Qualitätsmanagement sowie interkulturelle Kompetenz. Und hier setzt auch die Kritik an. Zwar gelingt es allen Autoren, den hohen Wert dieser zu vermittelnden Kompetenzen klar darzulegen, doch stellt sich dem Leser die Frage, an welche Zielgruppe die Texte eigentlich gerichtet sind. Während z.B. Almut Nötzolds Beitrag zum Bewerbungstraining konkrete Hinweise für die Vorbereitung bei der Jobsuche liefert, sind andere Beiträge eher an die Kursleiter adressiert, wenn es z.B. darum geht, wie man ein Präsentationstraining aufbaut. Dies dürfte professionellen Trainern jedoch durchaus bekannt sein. Darüber hinaus erschöpfen sich einige Abhandlungen ausschließlich in theoretischen Betrachtungen, ohne überhaupt einen konkreten Anwendungsbezug aufzuzeigen. Dadurch sind sie eher für Wissenschaftstheoretiker geeignet als für die Mitarbeiter jener Serviceeinrichtungen, die den Studierenden den Erwerb der thematisierten Qualifikationen nahe bringen sollen – geschweige denn für die Studierenden selbst. Dies trifft bedauerlicher Weise auch auf den überaus

wichtigen Aspekt der Evaluierung solcher Projekte und Veranstaltungen zu, mit dem sich Wolfgang Beywl beschäftigt. Gerade in diesem Punkt sind konkrete Hinweise für die Organisatoren jedoch von größter Wichtigkeit, weil z.B. positive Bewertungen durch ehemalige Kursteilnehmer die vielfach immer noch schwache Position der berufsvorbereitenden Einrichtungen an Hochschulen erheblich stärken könnten. Daher hätte sich der Rezensent hier anstelle der theoretischen Auseinandersetzung mit den Begriffen 'Evaluation' und 'Qualitätsmanagement' einige konkrete Hinweise und Erfahrungen zur Konzeption, Durchführung und Auswertung von Evaluationen an Hochschulen gewünscht.

Trotz dieser genannten Einschränkungen ist den Autoren dafür zu danken, dass sie sich der zunehmenden Bedeutung der Berufsorientierung im Studium gewidmet haben. Schließlich liefern die fachübergreifenden Veranstaltungen und Projekte der im Buch beschriebenen Art einen entscheidenden Beitrag zur Berufsfähigkeit der Hochschulabsolventen.

Andreas Stützer (Bayreuth)

Autorinnen & Autoren

Liane Aiwanger, M.A., Sozialwissenschaftlerin, Fachhochschule Nürtingen.
Email: aiwanger@vifu.de

Annika Åkerblom, Dr., Wirtschaftshistorikerin, Verwaltungsleiterin an der Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Stockholm.
Email: annika.akerblom@samfak.su.se

Anke Burkhardt, Dr. oec., stellvertretende Direktorin des HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung. Email: burkhardt@hof.uni-halle.de

Astrid Franzke, Dr. phil., Zentrum für Interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung der Fachhochschule Hildesheim/Holzminden/Göttingen und der Universität Hildesheim. Email: franzke@rz-uni-hildesheim.de

Daniel Hechler, Student der Politikwissenschaft, Philosophie und Geschichte an der Universität Leipzig

Susanna Jäger, M.A., Kulturwissenschaftlerin, Fachhochschule Nürtingen.
Email: jaeger@vifu.de

Heike Kahlert, Dr. rer. soc., Wissenschaftliche Assistentin am Institut für Soziologie und Demographie der Universität Rostock.
Email: heike.kahlert@wisofak.uni-rostock.de

Karsten König, Diplom-Soziologie, HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung. Email: koenig@hof.uni-halle.de

Reinhard Kreckel, Prof. Dr., Direktor des HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung, Institut für Soziologie an der Universität Halle-Wittenberg. Email: kreckel@soziologie.uni-halle.de

Katharina Landfester, Dr. habil., Max-Planck-Institut für Kolloid- und Grenzflächenforschung Golm. Email: landfester@mpikg-golm.mpg.de

Irene Lischka, Dr. habil. paed., HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung. Email: lischka@hof.uni-halle.de

Peer Pasternack, Dr. phil., beurlaubtes Mitglied von HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung, Staatssekretär für Wissenschaft und Forschung des Landes Berlin. Email: pasternack@hof.uni-halle.de

Diana Pielorz, Diplom-Bibliothekarin, Projekt „ids hochschule“ am HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung.
Email: pielorz@hof.uni-halle.de

Magdolna Rébay, Hungarian Institute for Educational Research, Budapest.
Email: rebay@helka.iif.hu

Jörg Rössel, Dr. phil., Institut für Kulturwissenschaften der Universität Leipzig. E-mail: roessel@rz.uni-leipzig.de

Delia Schindler, Dipl.-Pol., Forschungsprojekt „NEDS – Nachhaltige Entwicklung zwischen Durchsatz und Symbolik“ an der Universität Hamburg,
Email: deliaschindler@gmx.de

Uta Schlegel, Dr. phil., HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung.
Email: schlegel@hof.uni-halle.de

Manfred Stock, PD Dr. phil., HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung. Email: stock@hof.uni-halle.de

Andreas Stützer, Dr. rer. nat., Leiter des Career Service der Universität Bayreuth. Email: andreas.stuetzer@uvw.uni-bayreuth.de

Christine Teichmann, Dr. phil., HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung. Email: teichmann@hof.uni-halle.de

Angelika Wetterer, PD Dr. phil., Universität Kassel, derzeit Lehrstuhlvertretung am Institut für Soziologie der Universität Dortmund. Email: a.wetterer@t-online.de

Martin Winter, Dr. phil., HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung und Institut für Soziologie an der Universität Halle-Wittenberg.
Email: winter@hof.uni-halle.de

Günter Wirth, Prof. Dr. phil. Dr. theol. h.c., Kirchenhistoriker und Publizist, lebt in Berlin.

hochschule ost. leipziger beiträge zu hochschule & wissenschaft

Komplette Jahrgänge (1991-2001, je €50,-) können nachbestellt werden bei:
hso@rz.uni-leipzig.de

Einzeln lieferbar sind folgende Themenhefte:

Thomas Neie: Synopse hochschulrechtlicher Regelungen in Ostdeutschland (1995, 89 S.; €12,50)

Edelbert Richter (Hg.): Ostdeutsche SozialwissenschaftlerInnen melden sich zu Wort. Chancen und Aufgaben der Sozialwissenschaften im Transformationsprozeß (1997, 101 S.; €12,50)

Peer Pasternack (Hg.): Eine nachholende Debatte. Der innerdeutsche Philosophenstreit 1996/97 (1998, 234 S.; €12,50)

Falk Bretschneider (Hg.): Hochschulpolitikerneuerung. Perspektiven für Sachsen (1998, 100 S.; €12,50)

Georg Schuppener (Hg.): Jüdische Intellektuelle in der DDR. Politische Strukturen und Biographien (1999, 382 S.; €17,50)

Falk Bretschneider / Peer Pasternack (Hg.): Akademische Rituale. Symbolische Praxis an Hochschulen (1999, 370 S.; €20,-)

Monika Gibas / Frank Geißler (Hg.): Chancen verpasst – Perspektiven offen? Zur Bilanz der deutschen Transformationsforschung (2000, 352 S.; €20,-)

Thomas Neie (Hg.): Ziemlich prekär. Die Reform der Hochschulpersonalstruktur (2000, 382 S.; €20,-)

Sebastian Gräfe / Peer Pasternack (Hg.): Abweichungen. Nachrichten aus der ostdeutschen Gesellschaft (2001, 340 S.; €25,-)

<http://www.uni-leipzig.de/~hso>

die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

Peer Pasternack / Martin Winter (Hg.): Szenarien der Hochschulentwicklung (2002, 236 S.; €17,50)

Barbara Kehm (Hg.): Grenzüberschreitungen. Internationalisierung im Hochschulbereich (2003, S. 268, €17,50)

<http://www.diehochschule.de>

