

die hochschule. journal für wissenschaft und bildung

Herausgegeben von Peer Pasternack
für das Institut für Hochschulforschung (HoF)
an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Redaktion:
Daniel Hechler

Institut für Hochschulforschung, Collegienstraße 62, D-06886 Wittenberg

<http://www.diehochschule.de>

Kontakt:

Redaktion: Tel. 03491-466 234, Fax: 03491/466-255;

eMail: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

Vertrieb: Tel. 03491/466-254, Fax: 03491/466-255, eMail: institut@hof.uni-halle.de

ISSN 1618-9671, ISBN 978-3-937573-27-4

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

Artikelmanuskripte werden elektronisch per eMail-Attachment erbeten. Ihr Umfang soll 25.000 Zeichen nicht überschreiten. Für Rezensionen beträgt der Maximalumfang 7.500 Zeichen. Weitere Autoren- und Rezensionshinweise finden sich auf der Homepage der Zeitschrift: <http://www.diehochschule.de>

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

Als Beilage zum „journal für wissenschaft und bildung“ erscheint der „HoF-Berichterstatter“ mit aktuellen Nachrichten aus dem Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg.

Das Institut für Hochschulforschung (HoF), 1996 gegründet, ist ein An-Institut der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (<http://www.hof.uni-halle.de>). Es hat seinen Sitz in der Stiftung Leucorea Wittenberg und wird geleitet von Peer Pasternack (Direktion) und Anke Burkhardt (Geschäftsführung).

Neben der Zeitschrift „die hochschule“ mit dem „HoF-Berichterstatter“ publiziert das Institut die „HoF-Arbeitsberichte“ (ISSN 1436-3550) und die Schriftenreihe „Hochschulforschung Halle-Wittenberg“ bei der Akademischen Verlagsanstalt Leipzig.

Umschlagseite: Claude-Louis Desrais: Himmelfahrt eines Fesselballons der Gebrüder Montgolfière, gesteuert von Jean-Francois Pilatre de Rozier, in den Gärten des Jean-Baptiste Reveillon, 1783

Cartoon Umschlagrückseite: Greser & Lenz, Aschaffenburg

Weltoffen von innen?

Wissenschaft mit Migrationshintergrund

Karsten König; Rico Rokitte:

Migration – eine Ungleichheitsperspektive in der Wissenschaft?7

Aylâ Neusel:

Untersuchung der inter- und transnationalen Karrieren
von WissenschaftlerInnen an deutschen Hochschulen20

Andrea Löther:

Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit Migrationshintergrund36

Almut Zwengel:

Studium interkulturell. Bildungsinländer und Bildungsausländer
im Vergleich.....55

Christina Kliegl; Ursula M. Müller:

Diversity und Studienabbruch im Zeitalter von Bologna.
Bedingungsfaktoren für Studienabbruchsgedanken in den alten
und neuen Studiengängen an der Universität Duisburg-Essen73

Edith Pichler; Grazia Prontera:

Kulturelles Kapital auf dem Weg zur Professur. Unterschiedliche
Ausgangslagen von Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund91

Anja Franz:

„Es wurde immer unerschaffbarer.“ Promotionsabbruch als Konsequenz
von Handlungsstrategien zur Reduktion von Unsicherheit. Eine
Fallstudie zum Promotionsverlauf einer ausländischen Doktorandin.....102

Matthias Otten:

Interkulturelle Lern- und Bildungspotenziale im Hochschulstudium.....116

Jennifer Dusdal; Daniel Houben; Regina Weber:
Migration, Bildungsaufstieg und Begabtenförderung, Entwicklungen
in der Stipendiat/innenschaft der Hans-Böckler-Stiftung 130

René Krempkow:
Kann mit leistungsorientierter Mittelvergabe die
Chancengerechtigkeit für Nachwuchswissenschaftler/innen
mit Migrationshintergrund gefördert werden?..... 143

FORUM

Lena Ulbricht:
Öffnen die Länder ihre Hochschulen? Annahmen über den
Dritten Bildungsweg auf dem Prüfstand 154

Frank Meier:
Die Hochschulen und die Entwicklung ihrer Forschung.
Voraussetzungen, Möglichkeiten und Folgen
universitärer Profilbildung 169

PUBLIKATIONEN

Carola Bauschke-Urban: Im Transit.
Transnationalisierungsprozesse in der Wissenschaft
(*Karsten König*)..... 190

Peer Pasternack, Daniel Hechler:
Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen
in Ostdeutschland seit 1945..... 193

Autorinnen & Autoren 203

**Karsten König
Rico Rokitte
(Hrsg.)**

Weltoffen von innen?

Wissenschaft mit Migrationshintergrund

Migration – eine Ungleichheitsperspektive in der Wissenschaft?¹

Karsten König
Rico Rokitte
Halle-Wittenberg/Leipzig

Mehr ausländische Studierende, Mitarbeiter/innen und Professor/innen empfahl der Rektor der Universität Luxemburg, Rolf Tarrach, den deutschen Hochschulen: „Die Professoren hierzulande sind fast alle deutsch – zumindest in den Universitäten. Da gibt es viel zu wenig Vielfalt. Doch mehr Vielfalt bringt oft mehr Qualität.“ (Die Zeit 2011: 1). Schuld daran sei das komplexe deutsche Hochschulsystem, der fehlende Mut, den Nachwuchs in Übersee zu suchen und das nötige Geld, diesem auch etwas zu bieten (ebd.).

Dabei ist der Nachwuchs schon da: Fast ein Viertel der Studierenden und fast ein Drittel aller Promovierenden sind nicht in Deutschland geboren oder stammen aus zugewanderten Familien, haben also einen sogenannten Migrationshintergrund². Das ist deutlich mehr als in anderen Bevölkerungsgruppen. Erst mit der Promotion scheint sich dieser Befund ins Gegenteil zu verkehren: Der Anteil von Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund liegt deutlich unter dem der Studierenden mit Migrationshintergrund und auch unter dem Anteil von Migrantinnen und Migranten an der Gesamtbevölkerung. Immerhin hat der Anteil der Ausländer/innen³ bei den abgeschlossenen Promotionen an deutschen Universitäten nach den Angaben des statistischen Bundesamtes von 6,6 % im Jahr 1995 auf 15,0 % im Jahr 2010 zugenommen (Statistisches Bundesamt 2011: 10f.).

Schaut man etwas genauer hin, so zeigt sich, dass unter den ausländischen Wissenschaftler/innen an deutschen Hochschulen ein großer Anteil

¹ Wir danken Prof. Dr. Reinhard Kreckel und Katarzyna Kowalska für kritische Anmerkungen und Ergänzungen zu diesem Beitrag.

² Wir kommen auf Bedeutung und Abgrenzung dieses Begriffs nochmals zurück, genaueres siehe auch der Beitrag von Löther in diesem Band und Kowalska/Rokitte 2011.

³ Diese Kategorie des Statistischen Bundesamtes orientiert sich an der Staatsbürgerschaft, berücksichtigt also Personen mit deutschem Pass nicht, unabhängig davon, ob sie Schule und Studium im Ausland absolviert haben – es sind also weniger als das oben genannte Drittel.

erst nach der Promotion nach Deutschland gekommen ist, also dem Ruf nach Internationalisierung vieler Hochschulen gefolgt ist. Wer dagegen im Ausland aufgewachsen ist und in Deutschland promovierte hat, besitzt nach den vorliegenden Daten offenbar ungünstigere Chancen, eine wissenschaftliche Karriere einzuschlagen, als diejenigen, deren Eltern bereits das deutsche Schulsystem durchlaufen haben.

Es liegt also nicht nur am Geld und Mut, wenn der deutschen Wissenschaft die Vielfalt fehlt, und es gibt mindestens drei Gründe, der Frage nach den Erfolgchancen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern mit Migrationshintergrund einen Themenschwerpunkt dieser Zeitschrift zu widmen:

- Tatsächlich könnte Vielfalt die Kreativität und Qualität von Forschung und Lehre befördern und den internationalen Austausch voran bringen. Dies setzt neben der Anwesenheit unterschiedlicher Kulturen jedoch auch einen produktiven Austausch zwischen ihnen voraus. Erst in jüngster Zeit beginnen Hochschulen, diesen als Herausforderung wahrzunehmen und zu gestalten. Die Beiträge von Christina Kliegl / Ursula M. Müller und Mathias Otten in diesem Band verweisen auf eine wachsende Sensibilität für interkulturelle Kommunikationsprozesse in den Hochschulen.
- Ausgangspunkt der nun seit mehreren Jahren geführten „Migrationsdebatte“ (z.B. Meyer-Timpe 2009, Die Zeit 2012) in Deutschland ist aber ein vermuteter „Fachkräftebedarf“ in der Wirtschaft: Sinkende Schüler-, Absolventen- und Berufsanfängerzahlen führen zu der Sorge, dass Expert/innen fehlen könnten, und der Hoffnung, dass Migrant/innen die Lücke füllen könnten (Heß 2009: 11, Kunst 2001)⁴. Aus dieser Perspektive wäre es vor allem Ressourcenverschwendung, wenn Studierende mit Migrationshintergrund in ihrer beruflichen und wissenschaftlichen Entwicklung gebremst würden⁵ (siehe auch Leszczensky et al. 2010: 9, Franken 2011).
- Kaum beachtet wird in dessen die moralische Dimension des Befundes: Wenn das deutsche Wissenschaftssystem es Studierenden mit Migrationshintergrund schwieriger macht, eine wissenschaftliche Karriere einzuschlagen, verstößt es damit gegen den Grundsatz der

⁴ Eine differenziertere Auseinandersetzung mit dem Begriff „Fachkräftemangel“ findet sich z.B. bei Biersack et al. (2008).

⁵ Das Gegenstück dieser Perspektive ist der befürchtete Brain-Drain, also die Abwanderung qualifizierter Wissenschaftler/innen durch wachsenden internationalen Wettbewerb (siehe z.B. Meyer 2009: 50ff.). Allerdings ist hierbei zu beachten, dass Deutschland neben den USA, Frankreich und Großbritannien zu den vier Ländern mit dem größten Zustrom an ausländischen Studierenden gehört (OECD 2011, chart C3.3; Kreckel 2011).

Chancengerechtigkeit und z.B. gegen die Richtlinien zur Bekämpfung von Diskriminierung des Europäischen Rates aus dem Jahr 2000, die sich vor allem gegen berufliche Diskriminierung aufgrund von Herkunft, Glauben, Religion, Behinderung, Alter und sexueller Ausrichtung wenden (Europäische Kommission 2000a, 2000b).

Der Europäische Rat knüpft dabei ausdrücklich an die Erfahrungen aus der Strategie für Geschlechtergerechtigkeit an, die auch in der hochschulpolitischen Praxis in Deutschland schon etwas länger verankert ist.⁶ Dies zeigt sich etwa in der Praxis der Hochschulsteuerung darin, dass die Mittelverteilungsmodelle in zehn Bundesländern (König 2011: 122f.) und eine große Zahl von Zielvereinbarungen zwischen Bundesländern und Hochschulen die Chancengerechtigkeit zwischen Frauen und Männern aufgreifen und mit zahlreichen konkreten Vereinbarungen von Beratungsangeboten bis Zugangsquoten unterlegen (König 2005: 146). Inzwischen sind – vor allem durch die Pisa-Debatte angeregt – auch die möglichen Auswirkungen einer Migrationsbiographie auf die akademische Laufbahn in das Blickfeld der hochschulpolitischen Debatte geraten: In den Befragungen des Studentenwerkes wird „Migrationshintergrund“ seit 2007 ausgewiesen (BMBF 2007: 22, 2009: 499ff.). Zugleich wird in einer wachsenden Zahl von Untersuchungen die Situation von Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund⁷ thematisiert, wie die folgende Aufstellung ausgewählter Studien zeigt:

- „Die Integration hochqualifizierter Migrantinnen auf dem deutschen Arbeitsmarkt“ (TU Hamburg-Harburg)⁸
- „Hochqualifizierte Migrantinnen in der technologischen Spitzenforschung an Hochschulen“ (RWTH Aachen)⁹
- „Bedarf an ausländischen Forscherinnen und Forschern in Deutschland“ (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge)¹⁰

⁶ Ein kurzer Überblick zur Entwicklung der genderbezogenen Hochschulpolitik in Deutschland findet sich bei Matthies/Zimmermann (2010: 200ff) und in der Europäischen Union bei Zimmermann (2010: 173ff) und bei Ginetti (2010: 184).

⁷ Andere Ungleichheiten wie Benachteiligung aufgrund von Behinderungen oder der sozialen Herkunft sind für den wissenschaftlichen Nachwuchs dagegen noch weniger untersucht und allenfalls Gegenstand erster Arbeitspapiere (z.B. Dortmunder Zentrum Behinderung und Studium 2011).

⁸ http://www.tu-harburg.de/agentec/forschung/migrantinnen/migrantinnen_unternehmen.html (1.2.2012).

⁹ http://tu-harburg.de/agentec/forschung/migrantinnen/migrantinnen_spitzenforschung.html (1.2.2012).

- „Migrantinnen in Deutschland“ (HU Berlin)¹¹
- „Migrantinnen in Führungspositionen: Erfolgsfaktoren auf dem Weg an die Spitze“ (FH Bielefeld)¹²
- „Internationale Mobilität und Professur – Karriereverläufe und Karrierebedingungen internationaler Professorinnen und Professoren an deutschen Hochschulen“ (HU Berlin)¹³
- „Chancengleichheit in der Begabtenförderung“ (Hans-Böckler-Stiftung Düsseldorf)¹⁴

Schließlich sollte wissenschaftlicher Nachwuchs mit Migrationshintergrund ein Schwerpunkt des 2013 erscheinenden „Zweiten Bundesberichts Wissenschaftlicher Nachwuchs“ werden. Nach einer ersten Bestandaufnahme im November 2010¹⁵ wurde dieses Vorhaben wieder aufgegeben. Einerseits fehlte es an fundierten Studien und Daten und andererseits war das Themenfeld noch zu unübersichtlich.¹⁶

- Wer ist als Migrantin oder Migrant zu bezeichnen?
- Was ist das Spezifische ihrer Situation?
- Wie lässt sich analytisch zwischen international erfolgreichen Wissenschaftler/innen und denen, deren Chancen beschränkt werden, unterscheiden?
- Gibt es gern gesehene Migrantinnen und solche, denen Wege verwehrt werden?
- Wie kommt es, dass Wissenschaftler/innen aus bestimmten Ländern größere Chancen haben, als ihre Kolleg/innen aus anderen?

¹⁰ http://www.bamf.de/SharedDocs/Projekte/DE/DasBAMF/Forschung/Migration/auslaendische-forscher.html?sessionId=BC4D6BBBA02F93A1373E3C50CAF03880.1_cid248?nn=1363664 (1.2.2012).

¹¹ http://tu-harburg.de/agentec/forschung/migrantinnen/migrantinnen_deutschland.html (1.2.2012).

¹² <http://www.migrantinnen-in-fuehrung.de/> (1.2.2012).

¹³ <http://www.ewi.hu-berlin.de/hsf/projekte/mobilitaet/> (1.2.2012).

¹⁴ <http://www.boeckler.de/4823.htm> (1.2.2012).

¹⁵ Auf dem Workshop „Chancengerechtigkeit in der Wissenschaft? Zum Umgang mit Behinderung und Migration in der Promotions- und Post-doc-Phase“ im November 2010 am Institut für Hochschulforschung Wittenberg.

¹⁶ Auch der zweite Integrationsindikatorenbericht der Bundesregierung enthält noch keine Aussagen zu Migrant/innen in wissenschaftlichen Berufsfeldern (vgl. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2011).

Schnell befinden wir uns da auf unsicherem Terrain, auf dem nicht mehr nur wissenschaftlich argumentiert werden kann: Wenn die Auswahl einer Wissenschaftlerin nicht nur von der wissenschaftlichen Leistung, sondern auch von politischen und kulturellen Fragen abhängt, kann diese auch nicht mehr nur wissenschaftlich diskutiert werden. Allein die Erkenntnis, dass unser System die einen bevorzugt und die anderen behindert, ist ein Politikum: Gerne wollten wir die in den vergangenen Jahren aufgebrannte „Migrationsdebatte“ wissenschaftlich distanzieren als eine politische Diskussion beobachten, doch nun sind wir es plötzlich selbst, denen es zu mühsam ist, das gebrochene Englisch eines russischen Kollegen nachzuvollziehen, oder die sich wundern, wenn eine Koreanerin deutsche Musikgeschichte¹⁷ lehren möchte. Auf der anderen Seite werden vielleicht „ganz normale“ Probleme einer jungen Wissenschaftlerin zu schnell mit einem Migrationshintergrund erklärt.

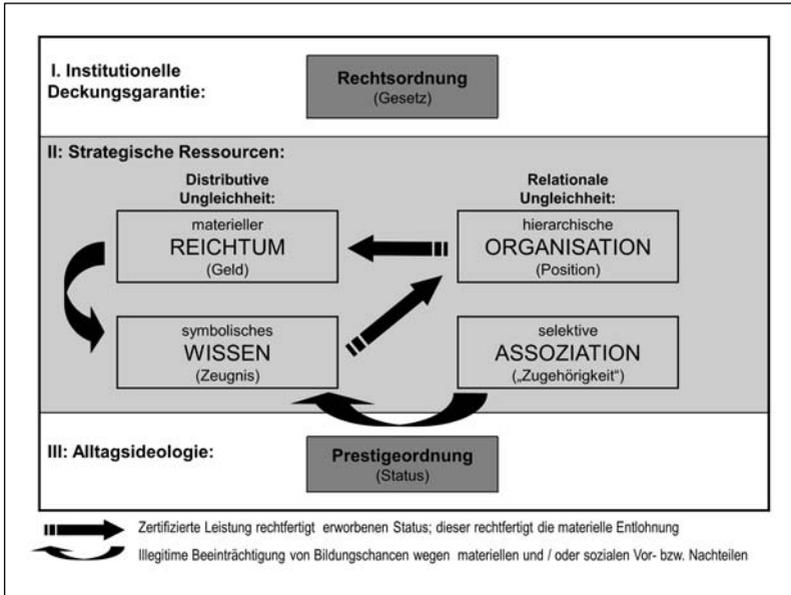
Es ist also keineswegs klar, was genau die Pfade und Blockaden für Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund sind, und ein genauere Blick scheint notwendig. Einen ersten Zugang bietet die meriokratische Triade (Kreckel 2004: 228): Dieses Modell hatte zunächst den Übergang von der ständischen Gesellschaft in eine moderne Gesellschaft als Veränderung der bestimmenden Variablen für Bildungs- und Einkommenschancen beschrieben. In der ständischen Gesellschaft definierten in erster Linie askriptive, von Geburt an feststehende Merkmale (Standeszugehörigkeit und soziale Herkunft, Geschlecht, Hautfarbe, Konfession usw.) die Chancen, Bildung und später Einkommen zu erreichen. In der modernen, sich als „Leistungsgesellschaft“ verstehenden Gesellschaft gilt der Zusammenhang zwischen Herkunft und Bildungschancen dagegen als illegitim (ebd.). Die durch eigenes Handeln erworbenen Bildungschancen sollen nun die beruflichen Chancen eines Menschen bestimmen, nicht seine soziale Herkunft, sein Geschlecht, seine Religion, seine Hautfarbe oder sein Pass (Übersicht 1).

Zunächst bezog sich diese Überlegung vor allem auf die allgemeine Bevölkerung und die dort anzutreffenden kumulativen Benachteiligungen, die sich in der symbolischen Gestalt des von Ralf Dahrendorf (1965) in die Welt gesetzten „katholischen Arbeitermädchens vom Lande“ manifestierte. Heute haben geschlechts-, konfessions- und regionsspezifische Chancenungleichheiten im allgemeinen Schulsystem nicht mehr diese große Bedeutung; an die Stelle dieser klassischen Ungleichheitsfaktoren sind inzwischen der soziale Status, insbesondere der Bildungsstatus der Eltern sowie der Migrationsstatus getreten. Beide haben einen deutlichen

¹⁷ Siehe Pichler/Prontera in diesem Band.

Einfluss auf die Bildungs- und Lebenschancen von Schülerinnen und Schülern (vgl. z.B. Baumert 2002, Prenzel et al. 2008; Becker/Lauterbach 2010)¹⁸ und dieser nimmt offenbar mit jeder Bildungsstufe zu.

Übersicht 1: Meriokratische Triade

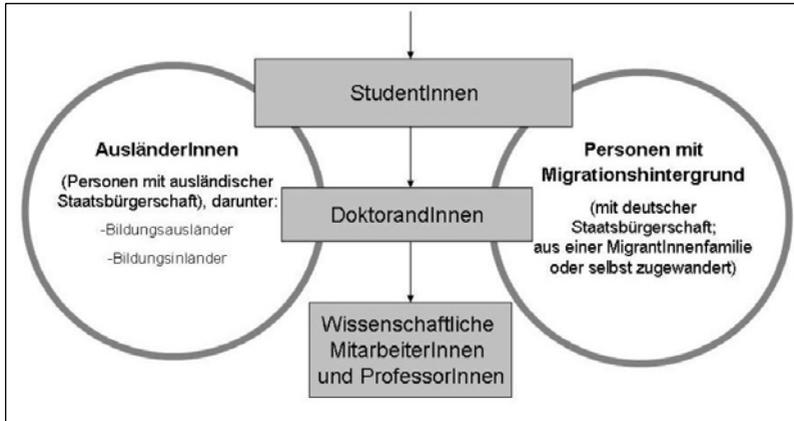


Quelle: nach Kreckel (2004: 94)

Allerdings zeigt ein differenzierterer Blick, dass mit dem Begriff Migrationshintergrund sehr unterschiedliche Bedingungen beschrieben werden, die kaum als übergreifendes Merkmal angesehen werden können: Zahlreiche Operationalisierungen der theoretischen und empirischen Ansätze in der Bildungsforschung richten ihre Aufmerksamkeit auf einen je anderen Personenkreis, und zwar nicht nur hinsichtlich des Migrationsstatus, sondern auch bezüglich der Position in der akademischen Welt. Ein erster Zugang differenziert zwischen Ausländer/innen und Personen mit Migrationshintergrund (vgl. Übersicht 2).

¹⁸ Erst auf der Ebene des Hochschul- und Wissenschaftssystems gesellt sich ihnen auch noch das Merkmal der Geschlechtszugehörigkeit als benachteiligender Faktor hinzu.

Übersicht 2: Migrant/innen an Hochschulen – ein Überblick



Quelle: Kowalska/Rokitte (2011)

Wobei die Ausländer/innen in der Bildungspolitik eher mit einem positiven Image, die Migrant/innen eher mit einem negativen Bild verknüpft sind:

- Bei Ausländer/innen, die ein Studium in der Bundesrepublik aufnehmen, zum Zweck der Promotion einreisen oder als hochqualifizierte WissenschaftlerInnen eine Tätigkeit in Lehre und Forschung beginnen, kann von erwünschter Migration gesprochen werden. Internationalisierung, Wissenschaftsaustausch oder auch Fachkräfteeinwerbung sind im Hochschulbereich schon längere Zeit anerkannte Kriterien eines erfolgreichen Managements.¹⁹ Eine möglichst große Anzahl an ausländischen Studierenden und Promovierenden einzuwerben, hoffnungsvolle Nachwuchswissenschaftler/innen und renommierte Expert/innen im Kolleg/innenkreis aufzeigen zu können sind Nachweise internationaler Hochschul-Exzellenz und auch seit längerer Zeit politische Forderung und Mittelgrundlage. Auch wenn Unterschiede nach Herkunftsland und Aufenthaltsdauer nicht zu vernachlässigen sind und große Auswirkungen auf die individuelle Bildungspartizipation besitzen, wird diese Gruppe von Migrant/innen (fast) immer positiv rezipiert. Nicht zuletzt unerwähnt bleiben soll, dass in einigen Kontexten auch die Rückkehr abgewanderter deutscher Wissenschaft-

¹⁹ Teichler verweist etwa auf eine seit Mitte der 1990er Jahre andauernde Debatte zu Internationalisierung, Globalisierung und Europäisierung und die politische Steuerung gewollter Entwicklungen in diesem Bereich (Teichler 2003: 19ff. und 27ff.).

ler/innen unter dem Aspekt der Internationalisierung und Wissenschaftsmigration angesprochen wird.

- Personen mit Migrationshintergrund, ob mit deutscher Staatsbürgerschaft oder ohne, die dauerhaft in Deutschland leben bzw. hier aufgewachsen sind, bilden eine ambivalente Gruppe im Kontext von Gesellschaft und Bildungsbeteiligung. Ihnen wird häufig pauschal ein bildungsferner Hintergrund unterstellt, eher über Problemlösung als über Kompetenzen gesprochen oder Integrationshemmnisse einseitig verortet. Die bisher relativ defizitäre Forschungslage in Deutschland, beispielsweise dass die Prüfungsstatistik den Migrationshintergrund gar nicht und der Mikrozensus oder die Sozialerhebung des Studentenwerks ihn erst seit einigen Jahren erfassen und dass nur wenige qualitative Daten zu Erfolgsfaktoren und Bildungswegen vorliegen, kann als Dimension einer bis heute nachwirkenden Vernachlässigung klassifiziert werden. Ein Migrationshintergrund ist in diesem Sinne kein Merkmal einer erfolgreichen Bildungsbiographie.

Vieles deutet jedoch darauf hin, dass auch diese Unterteilung noch zu oberflächlich ist und kaum erklärt, welche Bedingungen über erfolgreiche Wege in die Wissenschaft entscheiden. In den Beiträgen werden unterschiedliche Aspekte und Forschungsansätze zusammengefasst, die (fast immer) übergreifend auf die Frage nach möglichen „mehrstufigen Erfolgsfaktoren“ abzielen. Keinesfalls wird dabei der Anspruch erhoben, eine umfassende systematisch-vergleichende Analyse von Studium und Wissenschaft mit Migrationshintergrund vorzulegen. Dies kann im begrenzten Rahmen einer solchen Beitragssammlung nicht annähernd geleistet werden. Vielmehr geht es uns um eine knappe Darlegung grundlegender Studien und Debatten bzw. bestimmter Aspekte von Migration, Internationalität und Diversity im deutschen Hochschulsystem.

In diesem Sinne beginnt der Schwerpunkt dieser Ausgabe mit dem Artikel von *Aylâ Neusel* zu internationalen Wissenschaftler/innen. Sie führt bereits hier in dem Komplex ein, wie ein in seiner Grundgesamtheit nicht existierendes, nur in Teilen bekanntes Sample zu Forschungszwecken konzeptualisiert werden kann. Das seit Jahresbeginn 2012 laufende Forschungsprojekt „Internationale Mobilität und Professur. Karriereverläufe und Karrierebedingungen von internationalen Professorinnen und Professoren an deutschen Hochschulen“ an der Humboldt-Universität klärt artikelübergreifend den Zugang zu Begriff und Zielgruppe und schließt damit an die oben kategorisierten Perspektiven an. Um wie viel umfangreicher letztendlich ein differenzierter Blick auf die Faktoren der zu untersuchten Karrierewege jenseits ethnischer Zugehörigkeit ausfallen muss, zeigt die Forschungsgruppe mit *Aylâ Neusel* durch ein komplexes

und flexibles Forschungsdesign. So wird das große Wissensdefizit im Bereich der deutschlandbezogenen Wissenschaftsmobilität zwar nicht aufgehoben, aber die eigene Sprachlosigkeit zumindest von ihrer selbstbegrenzenden Fokussierung auf einen letztendlich allein wenig aussagekräftigen Faktor befreit.

Ebenfalls auf die Suche nach einem differenzierten Feldzugang und Begriff des Migrationshintergrunds begibt sich *Andrea Löther* in ihrem Beitrag zu Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund. Auf die seit mehreren Jahren gestellte Frage, ob angesichts der Heterogenität mit dem Begriff „Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund“ überhaupt eine gemeinsame Gruppe beschrieben werden kann, wird ein differenziertes Modell offeriert, mit dem eine Annäherung an (vor allem quantitative) Daten möglich wird. Die dem Artikel vorangegangene Forschungsarbeit des Center of Excellence Women and Science (CEWS) aus dem Jahr 2008 wird einigen Leser/innen bereits ein Begriff sein.

Mit ihren Ergebnissen zeigt *Andrea Löther* zugleich die Aktualität der mangelnden Integration von Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund auf, die schon deutlich früher beginnt, wie die umfangreiche qualitative Analyse zu Studierenden von *Almut Zwengel* nachweist. Die Autorin und die mitforschende Studierendengruppe vergleichen Bildungsinländer/innen und Bildungsausländer/innen und fragen darin nach Erfolgsfaktoren und Erfolgshemmnissen. Diese in diesem Vergleich erkennbaren Zusammenhänge zwischen dem Erwerb des Hochschulzugangs und einem differenten Spektrum an weiteren Faktoren ermöglichen aber auch Handlungsoptionen zur strukturellen Verbesserung und breiteren Nutzung erfolgreicher individueller Konzepte im Hochschulstudium. Genau diese Notwendigkeit des Wissens bildete bisher eine hohe Schwelle, über die die Universität Duisburg-Essen mit ihrer Vollerhebung als Basis des eigenen Diversity-Konzeptes springen möchte.

Wie *Christina Kliegl* und *Ursula Müller* ausführen, ging mit der Frage nach Studienabbrüchen und der Entwicklung eines Diversity-Managements die genaue Analyse der Studierendenhintergründe und -motivationen einher, welche im Ergebnis besonders einen differenzierten Beratungsbedarf begründet. Überraschend ist insbesondere, dass Merkmale wie Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungshintergrund in Duisburg-Essen keinen signifikanten Einfluss auf die Herausbildung von Studienabbruchgedanken haben. Die in diesem Fall bisher einmalige Studierendenvollerhebung einer Hochschule unter Diversity-Merkmalen wirft somit noch einige Fragen auf, bietet jedoch den entscheidenden Vorteil einer zukünftig genaueren Verortung von regionalen Unterschieden, Studienfachkontexten und sozialem Hintergrund.

Für die beiden Autorinnen *Edith Pichler* und *Grazia Prontera* sind es vor allem Formen symbolischer Exklusion, die jungen Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund den Einstieg in das deutsche universitäre System erschweren bzw. Chancen verweigern. In den von ihnen geführten Interviews weisen die Beteiligten ein hohes Maß an kulturellen, sozialen und sprachlichen Kompetenzen auf, das aber in nur wenigen (Hochschul-)Teilbereichen Anerkennung findet. Die Hochschulforscherin *Anja Franz* fragt daran anknüpfend noch etwas genauer nach den Ursachen eines Promotionsabbruchs im Fall einer ausländischen Promovendin und verweist auf ein hohes Maß an Unsicherheit und Ungewissheit im Hinblick auf die akademische Karriere einer Migrantin.

Aber was bedeutet es, wenn Studierende und (Nachwuchs-)Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund von ihren vielfältigen Strategien und Kompetenzen im Umgang mit Anforderungen und Hürden an der Hochschule sprechen? In dem Beitrag „Interkulturelle Lern- und Bildungspotentiale im Hochschulstudium“ von *Matthias Otten* werden diese vielfältigen interkulturellen Kompetenzen als handlungsrelevante Lern- und Bildungsdimension dargestellt. Die vielfältig begründete Notwendigkeit der Öffnung der deutschen Hochschulen in Forschung und Lehre für grenzüberschreitende Internationalisierungsprozesse und binnengesellschaftlichen Kulturpluralismus fordert auch einen Perspektivwechsel auf bisher vernachlässigte Zielgruppen akademischer Bildung ein. Wurden Personen mit Migrationshintergrund bisher häufig pauschal bildungsfern etikettiert, rücken sie nun in den Fokus einer Auseinandersetzung um Fachkräftemangel und Nachwuchswerbung. *Matthias Otten* erläutert in seinem Beitrag den Begriff der interkulturellen Kompetenz, um jenseits von Migrationsforschung und Diversity die Fähigkeiten zur kritischen De- und Rekonstruktion kultureller Sinnsetzungen als Erweiterung und Chance auf akademische und gesellschaftliche Zukunftsfähigkeit auszubauen. Interkulturalität ist hier für alle, im Sinne einer reflexiven pädagogischen Auseinandersetzung, machbar.

Dass der Blick auf Schwierigkeiten, Fähigkeiten und Erfolgsstrategien von Studierenden mit Migrationshintergrund zur Ausweitung von Möglichkeiten der Studienförderung führen kann, zeigt der Artikel zur Böckler-Aktion Bildung (BAB). Die Autor/innen *Regina Weber*, *Jennifer Dusdal* und *Daniel Houben* schildern erste Ergebnisse der Förderung von studierwilligen Schulabgänger/innen mit Migrationshintergrund und/oder aus bildungsfernen Elternhäusern sowie den Erfolgen in der sozialen Zusammensetzung der Stipendiat/innenschaft. Der traditionell hohe Anteil von Geförderten mit den beiden genannten Hintergründen wird durch die BAB noch erweitert und auch erstmalig die Hürde im Übergang zwischen

Schule und Hochschule durch eine spezifische (vor allem ideelle) Förderung abgesenkt. In jedem Fall ein Beitrag zur Verbesserung der Chancengerechtigkeit und Bildungsteilhabe, der durch Strukturen und Mechanismen die neue Hochschulsteuerung bisher noch nicht eingeleitet wurde.

Ob soziale Lagen grundsätzlich auch mit den Instrumenten der Hochschulsteuerung erfasst werden können, untersucht *René Kremplow* an einem australischen Beispiel. Dieses zeigt, dass die leistungsorientierte Mittelverteilung (LOM) durchaus die Herkunft von Studierenden berücksichtigen könnte, wenn sie noch etwas differenzierter ausgestaltet würde – und wenn es gelingt, etwas Licht in die Daten und Zusammenhänge von Wissenschaft und Migrationshintergrund zu bringen.

Literatur

- Baumert, Jürgen/Schümer, Gundel (2002): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeileiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In: Jürgen Baumert/Cordula Artelt/Eckhard Klieme/Michael Neubrand/Manfred Prenzel/Ulrich Schiefele/Wolfgang Schneider/Klaus-Jürgen Tillmann/Manfred Weiß (Hg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: VS-Verlag, S. 159-202.
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2011) Zweiter Integrationsindikatorenbericht. Köln/Berlin: Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration; URL http://www.bundesregierung.de/Content/DE/_Anlagen/2012/01/2012-01-12-integrationsbericht.pdf?__blob=publicationFile (20.01.2012).
- Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hg.) (2010): Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, 4. Aufl. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Biersack, Wolfgang/Kettner, Anja/Reinberg, Alexander/Schreyer, Franziska (2008): Akademiker/innen auf dem Arbeitsmarkt: Gut positioniert, gefragt und bald sehr knapp. IAB-Kurzbericht 18; URL <http://www.wege-ins-studium.de/data/File/IAB-Kurzbericht.pdf> (30.1.2012).
- BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007): Die Wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 18. Sozialerhebung des deutschen Studentenwerks. Berlin: BMBF; URL http://www.sozialerhebung.de/pdfs/Soz18_Hauptbericht_internet.pdf (8.9.2011)
- BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung (2009): Die Wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des deutschen Studentenwerks. Berlin: BMBF; URL <http://www.studentenwerke.de/se/2010/Hauptbericht19SE.pdf> (29.8.2011).
- Dahrendorf, Ralf (1965): Gesellschaft und Demokratie in Deutschland. München: Piper.
- Die Zeit (2011): Geht es auch internationaler? Interview mit Rolf Tarrach. 17. November 2011; URL <http://www.zeit.de/2011/47/C-Hochschule-Image> (20.1.2012).
- Die Zeit (2012): Integrationsgipfel. In deutschen Behörden sollen mehr Migranten arbeiten; URL <http://www.zeit.de/gesellschaft/2012-01/integrationsgipfel-aktionsplan> (31.1.2012).

- Dortmunder Zentrum Behinderung und Studium (2011): Studium und dann? Berufseinstieg, Promotion und Weiterbildung mit Behinderung oder chronischer Krankheit. Dokumentation von DoBuS-Veranstaltungen zum Übergang vom Studium in den Beruf; URL http://www.dobus.tu-dortmund.de/cms/Medien_pool/downloads/Absolvierentage_2010_2011.pdf (31.1.2012).
- Europäische Kommission (2000a): Richtlinie 2000/43/EG des Rates vom 29. Juni 2000 zur Anwendung des Gleichbehandlungsgrundsatzes ohne Unterschied der Rasse oder der ethnischen Herkunft. Amtsblatt Nr. L 180 vom 19/07/2000 S. 0022 – 0026; URL <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32000L0043:de:HTML> (24.1.2011).
- Europäische Kommission (2000b): RICHTLINIE 2000/78/EG DES RATES vom 27. November 2000 zur Festlegung eines allgemeinen Rahmens für die Verwirklichung der Gleichbehandlung in Beschäftigung und Beruf. ABl. L 303 vom 2.12.2000, S. 16–22; URL <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2000:303:0016:0022:DE:PDF> (24.1.2011).
- Franken, Svetlana (2011): Stille Reserve, In: Personal 5/2011, S. 10-12; URL http://www.migrantinnen-in-fuehrung.de/uploads/files/pdf/Artikel/Migrantenpotenziale_PE_05_11_S10-12.pdf (16.1.2011).
- Genetti, Evi (2010): Europäische Staaten im Wettbewerb. Zur Transformation von Geschlechterordnungen im Kontext der EU. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Heß, Barbara (Hg.) (2009): Zuwanderung von Hochqualifizierten aus Drittstaaten nach Deutschland. Ergebnisse einer schriftlichen Befragung.; Bundesamt für Migration und Flüchtlinge Working Paper der Forschungsgruppe des Bundesamtes 28; URL http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp28_hochqualifizierte.pdf;jsessionid=997CA425C64FB33F9358EBDAA18DF40A.1_cid251?__blob=publicationFile (30.1.2012).
- König, Karsten (2005): Hochschulsteuerung up and down – Bologna-Prozess und Chancengleichheit im Rahmen von Zielvereinbarungen und Hochschulgesetzen. In: Frauke Gützkow/Gunter Quaißer (Hg.): Jahrbuch Hochschule gestalten 2005 – Denkanstöße zum Bologna-Prozess. Bielefeld: Universitätsverlag Webler, S. 135-150.
- König, Karsten (2011): Hochschulsteuerung. In: Peer Pasternack (Hg.): Hochschulen nach der Föderalismusreform. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.
- Kowalska, Katarzyna/Rokitte, Rico (2011): Ein Plädoyer für Differenz: Zum Begriff der Migration an Hochschulen. Dossier der Böll-Stiftung 2011; URL http://www.migration-boell.de/web/integration/47_2793.asp (20.1.2012)
- Kreckel, Reinhard (2004): Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit, Frankfurt/M. - New York: Campus.
- Kreckel, Reinhard (2011): Die Forschungspromotion. Internationale Norm und nationale Realisierungsbedingungen. Vortrag im Rahmen der 5. Jahrestagung des Instituts für Forschungsinformation und Qualitätssicherung (iFQ), Berlin, 6. 12. 2011.
- Kunst, Sabine (2010): Es gibt zu wenig akademische Einwanderung. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 19.09.2010 S. 5; URL http://www.daad.de/portrait/presse/pressemitteilungen/2010/Es_gibt_zu_wenig_akademische_Einwanderung.pdf (31.1.2012).
- Leszczensky, Michael/Rainer Frietsch/Birgit Gehrke/Robert Helmrich (2011): Bildung und Qualifikation als Grundlage der technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands. Hannover: HIS; URL http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201006.pdf (30.1.2011).

- Matthies, Hildegard/Zimmermann, Karin (2010): Gleichstellungspolitik. In: Stefan Hornbostel/Andreas Knie/Dagmar Simon (Hg.): Handbuch Wissenschaftspolitik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 193-209.
- Meyer, Axel (2009): Brain-Drain und Brain-Gain. Wie Deutschland seine Chancen als Land der Wissenschaft verpasst. In: Jürgen Kaube (Hg.): Die Illusion der Exzellenz. Lebenslügen der Wissenschaft. Berlin: Wagenbach S. 50- 55.
- Meyer-Timpe, Ulrike (2009): Bildung bleibt für Migranten Glückssache. In: Die Zeit, 25.06.2009 Nr. 27 - 25. Juni 2009; URL <http://www.zeit.de/2009/27/Migranten> (Zugriff 30.6.2009).
- OECD (2011): Education at a Glance 2011. OECD Indicators. Paris: Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung; URL <http://www.oecd.org/dataoecd/61/2/48631582.pdf> (20.1.2012).
- Prenzl, Manfred/Artelt, Cordula/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Hammann, Marcus/Klime, Eckhard/Pekrun, Reinhard (Hg.) (2008): PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. Zusammenfassung. Münster: Waxmann.
- Statistisches Bundesamt (2011): Prüfungen an Hochschulen – Fachserie 11 Reihe 4.2 – 2010; URL <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Fachveroeffentlichungen/BildungForschungKultur/Hochschulen/PruefungenHochschulen2110420107004,property=file.pdf> (21.1.2012).
- Teichler, Ulrich (2003): Europäisierung, Internationalisierung, Globalisierung – quo vadis, Hochschule? In: Barbara M. Kehm (Hg.): Grenzüberschreitungen. Internationalisierung im Hochschulbereich. diehochschule 1/2003, Wittenberg: Institut für Hochschulforschung. S. 19-30; URL http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/03_1/dhs2003_1.pdf (16.1.2012).
- Zimmermann, Karin (2010): Gender Knowledge under Construction. The Case of the European Union's Science and Research Policy. In: Birgit Riegraf/Brigitte Aulenbacher/Edit Kirsch-Auwärter/Ursula Müller (Hg.) (2010): GenderChange in Academia. Re-Mapping the Fields of Work, Knowledge, and Politics from a Gender Perspective, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 173-187.

Untersuchung der inter- und transnationalen Karrieren von WissenschaftlerInnen an deutschen Hochschulen

Aylâ Neusel
Kassel/Berlin

Die Rekrutierung von WissenschaftlerInnen aus dem Ausland ist ein begehrtes Thema an deutschen Universitäten, wenn es darum geht, den Grad der eigenen Internationalität und Exzellenz herauszustellen. Unberührt davon scheint der politische wie wissenschaftliche Diskurs über Bildungsarmut fortdauernd am Bei-

spiel von migrantischen Familien zu verlaufen. Diese Diskrepanz wurde mit einem neuen Begriff „Menschen mit Migrationshintergrund“¹ in der Bundesstatistik institutionalisiert, der die gesamte Bandbreite von jetzigen und früheren nicht-deutschen Menschen, so auch WissenschaftlerInnen, in Deutschland umfassen will.

Der Beitrag geht den Problemen bei der Erforschung der Referenzgruppe inter- und transnational mobilen WissenschaftlerInnen nach, deren Selbstverständnis als „hochselektive Erfolgsgruppe“ dem politisch-bürokratisch geprägten, im täglichen Gebrauch negativ konnotierten Begriff des „Migrationshintergrundes“ widerspricht. Die heterogene Gruppe wird in diesem Beitrag unter der Annahme zusammenfassend untersucht, dass die Globalisierung der Arbeitsmärkte von Hochqualifizierten neue Phänomene hervorbringt, die als „transnational“ bezeichnet werden, wenn sie dauerhaft soziale Räume zwischen mehreren nationalen Kontexten konstruieren (Pries 2010: 13). In diesem Beitrag möchte ich versu-

¹ Der Begriff „Menschen mit Migrationshintergrund“ wurde zum ersten Mal im Mikrozensus 2005 verwendet. Darunter werden alle Personen verstanden, die entweder selbst nach 1949 in das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland zugewandert sind oder für deren Eltern das zutrifft, unabhängig davon, ob sie heute die deutsche oder eine andere Staatsangehörigkeit besitzen. Durch diese Konstruktion entstand ein facettenreiches Bild von MigrantInnen, und die Gruppe hat sich erheblich vergrößert. Ihr Anteil an der Gesamtbevölkerung wird jetzt mit fast 20 % angegeben.

chen, die Möglichkeiten der Konzeptualisierung des Themas als Forschungsprojekt aufzuzeigen.²

1. Wer sind die „transnational mobilen WissenschaftlerInnen“?

Begriffsklärung

Bei „transnational mobilen WissenschaftlerInnen“ handelt es sich um eine heterogene Referenzgruppe, die nicht primär durch die Staatsangehörigkeit definiert ist. Sie sind – unabhängig davon, ob sie früher oder heute deutsche Staatsangehörige waren bzw. sind – in verschiedenen Zeiträumen, mit ungleichen Erwartungen und zu verschiedenen Zwecken nach Deutschland eingewandert. Die erste Phase der Immigration schließt direkt an die Nachkriegszeit in Deutschland an.

Die StudentInnen aus dem Ausland kamen schon in den frühen 1950er Jahren, um in den frisch restituierten Universitäten zu studieren; einige von ihnen blieben an deutschen Hochschulen und haben dort erfolgreich eine wissenschaftliche Karriere absolviert. In den 1960/70er Jahren folgten die ersten ArbeitsmigrantInnen. Viele Nachkommen von diesen „Gastarbeitern“ studieren heute an deutschen Hochschulen, einige streben eine wissenschaftliche Laufbahn an, manche haben die Laufbahn bis zur Professur durchlaufen. Durch die Zuwanderung von Hochqualifizierten nach 1990, besonders aus den osteuropäischen Ländern, ist eine neue Gruppe von internationalen WissenschaftlerInnen in die deutschen Hochschulen inkludiert. Verstärkt seit den 2000er Jahren ist die transkulturelle Mobilität von WissenschaftlerInnen aus dem Ausland an deutsche Hochschulen zu verzeichnen. Es handelt sich um Hochqualifizierte, die Erfahrungen aus mehreren Ländern und Hochschulsystemen mitbringen und direkt aus dem Ausland an eine Universität in Deutschland rekrutiert wurden.

Statistischer Zugang

Mit der Fokussierung auf die „transnational mobileN WissenschaftlerInnen“ wird das wissenschaftliche Personal an deutschen Hochschulen mit

² Dieser Beitrag verdankt seine Entstehung einer langen intensiven Diskussion mit KollegInnen aus der Hochschul-, Migrations- und Genderforschung. Seit 2009 haben wir in wechselnder Besetzung an der Konzipierung eines Forschungsprojekt zunächst zum Zusammenhang von Migration, Gender und Professur, nach 2010 zur internationalen Mobilität von ProfessorInnen gearbeitet. An diesem Diskurs beteiligt waren Carola Bauschke-Urban, Karin Hildebrandt, Marianne Kriszio, Ulrich Teichler, Andrä Wolter und Gökçe Yurdakul. Ich danke für ihre Beiträge zur Exploration des Themas in Wort und Text.

Migrationshintergrund (im Sinne von Mikrozensus 2005) zusammengefasst, d.h. sowohl alle zugewanderten Personen mit jetziger oder früherer ausländischer Staatsbürgerschaft wie auch ihre Nachkommen. Insofern wird der Begriff „transnational mobile WissenschaftlerInnen“ synonym mit dem der „WissenschaftlerInnen mit Migrationshintergrund“ verwendet.

Damit wird ein heterogenes Sample zusammengeführt, das den statistischen wie theoretischen Zugang erschwert. Besonders beim wissenschaftlichen Personal berücksichtigen die öffentlich zugänglichen Hochschulstatistiken ausschließlich die nationalstaatliche Zugehörigkeit und machen keine Angaben über die Referenzgruppe im hier definierten Sinne. Das Statistische Bundesamt gibt für 2009 die Anzahl aller ausländischen WissenschaftlerInnen, die an deutschen Hochschulen beschäftigt sind, mit 29.660 (9,9 % aller WissenschaftlerInnen) an, darunter sind 2.242 ProfessorInnen (5,7 % aller ProfessorInnen) (Zahlen nach DAAD 2011). Die Zahl der transnational mobileN WissenschaftlerInnen im oben definierten Sinn wird etwa fünfzig Prozent höher eingeschätzt (vgl. CEWS 2008).

2. Das Thema in der Forschung: Theoretische Sondierungen

Auf der Suche nach theoretischen Zugängen zu transnationalen Karrieren von WissenschaftlerInnen finden wir unterschiedliche Diskurse in der Hochschulforschung, der Frauen- und Geschlechterforschung und der (Trans-)Migrationsforschung. Es scheint lohnend, unsere Sondierungen als *cross over* dieser drei Forschungsbereiche einzusetzen.

Die Hochschulforschung, der wir zahlreiche Studien über den Beruf des Hochschullehrers (*academic professions*) verdanken,³ untersuchte bisher hochqualifizierte Karrieren, die gemäß ihrem Selbstverständnis schon immer in einer grenzüberschreitenden wissenschaftlichen Tätigkeit generiert wurden. In vielen Studien wird davon ausgegangen, dass wissenschaftliche Karrieren im Spannungsfeld zwischen nationalstaatlichen Hochschulen und der international kommunizierenden Wissenschaft produziert werden. Die Untersuchungen sind darauf fokussiert, dass es normative und strukturelle Bedingungen sind, innerhalb derer sich wissenschaftliche Persönlichkeiten formen.

³ Exemplarisch sei hier verwiesen auf: Teichler 1996; Enders 1996, 2001, 2006; Enders/Teichler 1995a, 1995b; Enders/Bornmann 2001; Schimank 1995, 1999, Kreckel 2008, Teichler/Jakob 2011.

Dabei ist die Vorstellung von charismatischen Persönlichkeiten, die durch „harte Arbeit“ und „innere Leidenschaft“ eine wissenschaftliche Leistung erbringen (Weber 1997) noch (oder wieder) gegenwärtig. Auch Merton (1973) spricht von der wissenschaftlichen „Persona“, die über eine außerordentliche „Ich-Stärke“ verfüge. Eigenschaften wie wissenschaftliche Exzellenz, Leistungsbereitschaft, harte Arbeit und Leidenschaft seien notwendig, um in der Welt der Wissenschaft erfolgreich zu sein. Auch in den aktuellen hochschulpolitischen Diskussionen zu Exzellenz und Elite scheinen solche Konzepte durch. Ein kritisches Pendant dazu bilden die neueren Diskurse zu Eliten in Deutschland und Europa (Hartmann 2002, 2007; Hitzler, Hornbostel, Mohr 2004; Münkler/Sträßenberger/Bohlender 2006)

Fragt man danach, welche informellen Strukturen im Kontext der Hochschule die erfolgreiche Karriere beeinflussen, ändert sich der Blickwinkel. Frühere Forschungen zeigen ein Bild der Hochschule mit diffusen formalen Strukturen, eine Art „organisierte Anarchie“ (Cohen/March/Olsen 1972), die den Akteuren relativ große Handlungsspielräume offen hält, um Entscheidungen zu treffen, Innovationen zu verfolgen, Aufgaben zu definieren und Interessen durchzusetzen. Die Hochschule erscheint hier als eine besondere Institution, die durch „eine brisante Mischung von struktureller Offenheit und kultureller Determiniertheit“ gekennzeichnet ist (Neusel 1998: 106). Das gilt besonders für die Rekrutierung des wissenschaftlichen Personals und für die Berufung von Professoren, die trotz der formalen Regelung von Berufungskriterien und Berufungsverfahren stark von informellen Kommunikationsformen, Netzwerken und Hierarchien der maßgeblichen Akteure beeinflusst sind.

Die Entwicklung von Reputation in akademischen Karrieren beruht nicht ausschließlich auf Forschungsleistungen, sondern ist auch eine Art narrative Leistung: „reputation building as story telling“ (King 1994). Der Aufstieg innerhalb der wissenschaftlichen Welt ist neben der wissenschaftlichen Leistung zugleich als ein aktiver Selbstvermarktungsprozess zu sehen, in dem Mentoring und Patronage eine immense Bedeutung haben (Herward u.a. 1997).

Wenn sich auch unter Einfluss der neuen Governancestrukturen die organisatorische Offenheit der Institution Hochschule seit den späten 1990er Jahren zu verändern begann⁴, blieben die informellen Verfahren bei der Kooptation der zukünftigen wissenschaftlichen Mitglieder, besonders der ProfessorInnen, bestehen. Auch neuere Untersuchungen der

⁴ Exemplarisch für diese Entwicklung stehen Untersuchungen von Braun 2001; Schimank 2002; Wolter 2007, 2010; Neusel 2010.

Hochschule bestätigen, dass die Universität im besonderen Maße durch eine „kollegiale Kultur“ (Bergquist 1992: 190ff) geprägt ist, und die Hochschule weniger selbst als Akteur agiert als primär die „Arena“ für das Agieren der Professoren abgibt (Schimank 2008).

Während die Hochschulforschung die Hochschule als Institution im Blick hat, war in der frühen Frauenforschung die Aufmerksamkeit auf die Individuen (Wissenschaftlerinnen) gerichtet. In den 1980er Jahren widmete die Geschlechterforschung der Frage nach den Ursachen der Unterrepräsentation von Frauen in akademischen Spitzenpositionen große Beachtung.⁵

Die amerikanischen Forscherinnen haben dafür den Begriff der *glass ceiling* geprägt – eine unsichtbare Aufstiegsbarriere, die Frauen auf dem Weg in die Spitzenpositionen in der Hochschule behindert. Bei dieser handelt es sich um den Glauben an den Sinn expliziter Regeln, die „illusio“, im sozialen Feld (Bourdieu 1998), was darauf hinweist, dass Leistung und Qualifikation durch die gegenseitige Anerkennung und Zuschreibung im „sozialen Spiel“ entsteht und darin die wissenschaftliche Persönlichkeit selbst erzeugt wird (Engler 2001: 448). In neueren Studien (Zimmermann 2000; Kraus 2000; Engler 2001) wird die Wissenschaft als ein differenziertes „soziales Feld“ (Bourdieu 1998) beschrieben, das auf der Grundlage eigener Logik funktioniert, in dem es der (bisher u.a. männliche, inländische) „Habitus“ erlaubt, sich die Institution anzueignen (Kraus 2000; 36). Es ist anzunehmen, dass sich die Metapher „gläserne Decke“ wie das „Habituskonzept“ eignen, die Berufsverläufe von migrantischen WissenschaftlerInnen zu analysieren.

Die aktuell stark zunehmende Internationalisierung der Hochschulen hat auch auf die Rekrutierung und Zusammensetzung des wissenschaftlichen Personals an den Hochschulen einen erheblichen Einfluss. Die Globalisierung des wissenschaftlichen Austausches und des Arbeitsplatzes Hochschule führt zu einer zunehmenden, wiederholten und dauerhaften grenzüberschreitenden Mobilität der Akteure. Diese Entwicklung kann als „transnational“ bezeichnet werden, wenn sie dauerhaft soziale Räume zwischen mehreren nationalen Kontexten konstruiert (Pries 2010: 13).

In den neueren Untersuchungen wird die Internationalisierung der Hochschulen auch als ein Prozess der Integration definiert, der eine interkulturelle Dimension einschließt (Knight 1994: 7). In der Formulierung ihres Begriffs von Internationalisierung schließt Knight explizit die kulturellen und ethnischen Minderheiten innerhalb eines Landes mit ein:

⁵ U.a. Hausen/Nowotny 1986; Clemens et al. 1986; Schultz 1992; Wetterer 1992; Engler 1993; Geenen 1994; Kraus/Krumpeter 1997.

„Both an international and intercultural dimension is included in this definition to emphasize the fact that internalization is not only oriented to countries or nation states but also included the different cultural/ethnic groups within a country. It is short sighted to think of internalization as only a geographically based concept“ (Knight 1999, 16).

Damit erweitert sie die Perspektive der Hochschulforschung gegenüber der Frage nach den migrantischen WissenschaftlerInnen.

Die Migrationsforschung in Deutschland hatte sich bis vor wenigen Jahren auf niedrigqualifizierte MigrantInnen, die sogenannten „Arbeitsmigranten“ und auf ihre Nachkommen fokussiert. Die transnationale Migration bildet im Vergleich dazu ein deutlich erweitertes Terrain für die Forschung, die sich auf einer neuen Referenzgruppe von Hochqualifizierten, die sogenannten „Expatriates“ (Hannerz 1996) konzentriert, die sich im Laufe ihres Berufslebens auf Dauer oder auf Zeit, wiederholt oder periodisch in zwei oder mehreren Ländern aufgehalten haben. (Glick-Schiller/Basch/Blanc-Szanton 1992; Pries 1996, 1997, 2010; Kreutzer/Roth 2006a).

Die Gruppe von transnational mobilen Hochqualifizierten unterscheidet sich einerseits von den Arbeitsmigranten der 1970er Jahre, andererseits vom traditionellen wissenschaftlichen Austausch dadurch, dass erstens der Auslandsaufenthalt für ihre berufliche Karriere konstitutiv geworden ist und dieser keine einmalige Entscheidung darstellt, sondern sich periodisch in kürzeren oder längeren Intervallen wiederholt, und dass sie zweitens deutlich höher qualifiziert sind als die im Ausland ansässigen MigrantInnen. So hatten z.B. 20 % der in Deutschland geborenen, 16 % der im Ausland geborenen Deutschen, aber 30 % der in Deutschland tätigen transnational Mobilen eine akademische Ausbildung absolviert (OECD zitiert nach Kreutzer/Roth 2006b: 7-33).

Inzwischen gibt es auch in der deutschsprachigen Forschung einige qualitative Untersuchungen über transnational mobile WissenschaftlerInnen, die in der Kreuzung von Berufs- und Hochschulforschung sowie der (Trans-)Migrationsforschung angesiedelt sind.⁶

3. Zur Konzeptualisierung der Forschung über „transnational mobile WissenschaftlerInnen“

Der zentrale Ausgangspunkt der Forschung basiert auf dem Wissen, dass die Karrierewege innerhalb der heterogenen Referenzgruppe unterschiedlich verschieden sind, sie sowohl im Binnenverhältnis als auch im Ver-

⁶ Zu nennen sind hier die Studien von Nowicka 2005, 2006; Weiß 2006; Scheibelhofer 2006; Pichler 2008; Bauschke-Urban 2010.

gleich zu den Karrierewegen der nicht-internationalen WissenschaftlerInnen differieren, und dass diese Differenzen und Konvergenzen nicht allein entlang der ethnischen oder nationalen Zugehörigkeit verlaufen. Sie werden vielmehr von einem Bündel unterschiedlicher Faktoren auf der gesellschaftlichen Makro-, Meso- und Mikro-Ebene beeinflusst, wie beispielsweise der Globalisierung der Arbeitsmärkte für WissenschaftlerInnen, der Internationalisierungspolitik im Hochschulbereich, der Struktur und Qualität der aufnehmenden wie der Herkunftshochschule, der jeweiligen fachkulturellen Eigenheiten, den institutionellen Inklusions- und Exklusionsprozessen, der Mobilitäts- und Migrationsgeschichte, den Selektions- und Selbstselektionserfahrungen, der Orientierung nach dem Herkunfts- bzw. dem Residenzland, dem sozialen und ökonomischen Umfeld sowie Kategorien wie soziale Herkunft, Familienbezug, frühere bzw. aktuelle Staatsbürgerschaft und Gender.

In Anbetracht des breiten Spektrums dieser Faktoren ist anzunehmen, dass eine Herausforderung der Konzeptualisierung des Themas als Forschungsprojekt darin besteht, den komplexen Wirkungszusammenhang dieser Faktoren empirisch präzise nachzuzeichnen.

Forschungsfragen

Unsere Forschungsfragen sollen entlang der theoretischen Sondierungen und im Rückgriff auf den zentralen Ausgangspunkt thematisiert werden. In der Untersuchung wird es letztlich um die komplexen Wechselwirkungen zwischen den folgenden einzelnen Forschungsfragen gehen:

- *Transnationalisierung wissenschaftlicher Karrieren:* Welche Mobilitäts- und Migrationsgeschichte im wissenschaftlichen Werdegang und in der Lebensführung wird dargestellt (Berufs- und Lebensverläufe, Dauer und Wechsel in der wissenschaftlichen Biographie zwischen den Ländern und Regionen, Orientierung nach der Herkunfts- bzw. Residenzland, transnationale Netzwerke, Entstehung neuer sozialer Räume)?
- *Inklusion und Exklusion:* Welchen Einfluss haben die Hochschulstrukturen in den Herkunfts- bzw. Residenzländern (Personalstruktur, Hochschullehrerlaufbahn, Nachwuchsförderung, Berufungsverfahren und Berufungskriterien) auf die Karriereverläufe und Karrierebedingungen, Karrieremuster und Partizipationschancen von transnational Mobilien? Welche strukturellen Barrieren (beispielsweise Anerkennung ausländischer Abschlüsse) und welche unterstützenden Politiken und Programme (Internationalisierungsbestrebungen der Hochschulen, Frauenförderung oder Diversitypolitik u.a.) werden für transnational mobile WissenschaftlerInnen identifiziert?

- *Disziplinäre Diversität*: Haben transnational mobile WissenschaftlerInnen bei verschiedenen Fächerkulturen unterschiedliche Partizipationschancen? Gibt es Fächergruppen, die erfolgreiche Karrieremuster von WissenschaftlerInnen begünstigen, gibt es Disziplinen, die sich als besonders wenig durchlässig für diese Personengruppe erweisen? Werden die transnational mobilen WissenschaftlerInnen in manchen Fächern schneller inkludiert, weil sie sich beispielsweise mit Themen beschäftigen, die ihre Herkunft thematisieren (z.B. in der Migrationsforschung, in Sprach- oder Länderstudien)? Oder ist der Zugang zu den Fächern leichter, die keine deutsche Sprachkenntnisse erfordern, da deren Lingua franca englisch ist (wie Mathematik, Naturwissenschaften, Technik)?
- *Intersektionalität und Gender*: Welche Interdependenzen bestehen zwischen der Ethnizität und der kulturellen Herkunft, der sozioökonomischen Herkunft, der Staatsbürgerschaft und Gender? Wie sind diese sozialen Dimensionen mit der Erfahrung von Migration und Mobilität verknüpft? Können Unterschiede innerhalb der heterogenen Referenzgruppe (z.B. zwischen transnational mobilen WissenschaftlerInnen und den WissenschaftlerInnen aus Einwanderungsfamilien) herausgearbeitet werden? Oder gibt es gemeinsame Muster der Inklusion und Exklusion im Wissenschaftssystem Hochschule?
- *„Gläserne Decke“*: Welchen Einfluss haben informelle Strukturen, hierarchische Kommunikation, Schulen und Netzwerke beim Ein- und Aufstieg in die wissenschaftliche Karrieren von transmobilen WissenschaftlerInnen? Über welche Selektions- und Selbstselektionserfahrungen wird gesprochen? Werden Unterschiede zwischen den akademischen Karrierewegen und der Lebensführung in Deutschland bzw. in den Herkunftsländern thematisiert? Werden Diskriminierungserfahrungen angesprochen? Welche Unterstützung durch informelle Strukturen (z.B. durch MentorInnen) wird erfahren? Welche individuellen Handlungs- und Karrierestrategien werden entwickelt?
- *Potentiale*: Welche Relevanz hat diese Zielgruppe für das deutsche Hochschulsystem? Welchen Beitrag leistet sie z.B. für die Internationalisierung in Lehre und Forschung? In welcher Weise „profitieren“ deutsche Hochschulen von transnational mobilen WissenschaftlerInnen? Bringen die transnational Mobile neue Themen, Theorien und Interessen in die Wissenschaft und Forschung?

Bisher wurden in diesem Beitrag spezifische Herausforderungen und deren theoretische und empirische Implikationen bei der Untersuchung der Karrieren von transnational mobilen WissenschaftlerInnen thematisiert.

Zusammenfassend können wir von einer doppelten Komplexität sprechen. Es handelt sich einerseits um die Heterogenität der Zielgruppe, andererseits um den mehrdimensionalen Zusammenhang der Einflussfaktoren. Ziel einer neuen Forschung wird sein, ein Untersuchungs- und Analysemodell zu entwickeln, das dieser doppelten Komplexität Rechnung trägt.

4. Die Untersuchung: Ziele, Modelle und Auswertung

An dieser Stelle geht es um die Eingrenzung und Präzisierung des Themas für eine empirische Untersuchung sowie eine Auswahl exemplarischer Vorgehensweisen. Dabei soll der Tatsache Rechnung getragen werden, dass bisher wenig gesicherte Informationen über die Grundgesamtheit des Forschungsgegenstands „transnational mobile Wissenschaftlerinnen an deutschen Hochschulen“ vorliegen sowie immer die Notwendigkeit im Fokus bleiben, den komplexen Zusammenhang von Einflussfaktoren in ihrer Breite und Verflochtenheit in der gesamten Zielgruppe und in ihren Teilgruppen zu analysieren, differenzieren und spezifizieren.

Da das Thema bisher in der Forschung über Hochschullehrer nicht im Fokus stand fehlen Informationen über die Grundgesamtheit des Samples im hier beschriebenen Sinne. Entsprechend ist es angemessen, zunächst eine Bestandsaufnahme anzustreben, um den Umfang und die Zusammensetzung dieser Gruppe zusammenzutragen und deren Karrierewege und Karrierebedingungen zu rekonstruieren, sowie Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den Karrierewegen nach nationaler, sozioökonomischer und kultureller Herkunft und Geschlecht in den verschiedenen Fachdisziplinen und Hochschultypen auszuarbeiten. Dafür würden sich deskriptive Auswertungsmethoden ggf. im Vergleich mit vorliegenden Hochschullehrerstudien eignen.

Darüber hinaus besitzt die Analyse der komplexen Wechselwirkungen von Einflussfaktoren in der Gesamtgruppe wie in ihren Subgruppen große Wichtigkeit: Welche Gemeinsamkeiten, welche Unterschiede der einzelnen Einflussfaktoren in der Gesamtgruppe und in den Subgruppen werden identifiziert? Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede gibt es im Vergleich mit externen Gruppen (z.B. mit den Karrieren der „einheimischen“ WissenschaftlerInnen in ausgewählten Untersuchungen oder im internationalen Vergleich mit anderen Hochschulsystemen). Welche Konvergenzen und Divergenzen werden zwischen den verschiedenen Forschungsfragen sichtbar? Welche Wechselwirkung besteht z.B. zwischen der internationalen Karriere und den verschiedenen sozialen Faktoren (Soziale Herkunft, Sozialisation, Bildung, Familie, Geschlecht, Netzwer-

ke und Ressourcen)? Wie sind diese sozialen Dimensionen mit der Erfahrung von Migration und Mobilität verknüpft? Welcher Zusammenhang besteht zwischen der Selektions- und Selbstselektionserfahrungen und der institutionellen Inklusions- und Exklusionsprozessen? Wie sind die Interferenzen zwischen den strukturellen Barrieren und der unterstützenden Politiken und Programme einzuschätzen?

Aufgrund der Vielzahl und Verflochtenheit der Einflussfaktoren sollen multivariate Analysen zur Bündelung und Verdichtung der vorliegenden Daten einbezogen werden. Dieser Vorschlag beruht auf der Erwartung, dass die multivariaten Verfahren, im Gegensatz zu den klassischen linearen Verfahren, geeignet sind, die Interdependenzen und die Abhängigkeiten zwischen den Einflussfaktoren zu analysieren, und deren Wirkungszusammenhang innerhalb der Gesamtgruppe und in den Subgruppen zu bewerten.

Zum Erhebungskonzept

Für die Spezifizierung des Erhebungskonzepts sollen Indikatoren (beobachtbare Variablen) zu den theoretischen Konstrukten (Einflussfaktoren) zugeordnet werden. Die Aufstellung in Tabelle 1 zeigt eine mögliche Zuordnung der beobachtbaren Variablen auf die Faktoren, denen in der Datenerhebung durch Fragebogen, Interview o.a. nachgegangen wird.

Zur Analyse und Auswertung der Ergebnisse der Befragung könnten sich verschiedene methodische Möglichkeiten anbieten. Hier wird ein Modell vorgestellt, das die Reduzierung der Komplexität durch die Substrukturierung der Zielgruppe anstrebt. Zur Bildung von Subgruppen wird nach Merkmalen (Konstituenten) gesucht, die für die Gesamtgruppe in unterschiedlicher Weise zutreffen. So können Ergebnisse der Befragung nach den Subgruppen ausdifferenziert ausgewertet werden.

Eine zweite, hier nicht weiter ausgeführte Vorgehensweise zur Strukturierung der komplexen Wechselwirkungen zwischen den unterschiedlichen Einflussfaktoren, könnte sein, in einem explorativen Analyseverfahren, durch das Einsetzen des bereits angesprochenen multivariaten Analyseverfahren, eine Clusterbildung zu generieren.

Substrukturierung der Zielgruppe

Um die gesamte Breite der Zielgruppe zu erfassen und gleichzeitig eine angemessen differenzierte Betrachtung der Unterschiede innerhalb der Gesamtgruppe zu ermöglichen, soll die Heterogenität durch die Bildung von Subgruppen reduziert werden, die gemeinsame Merkmale tragen.

Tabelle 1: Beispiel für die Zuordnung der Indikatoren zu theoretischen Konstrukten

Nr.	Theoretische Konstrukte (Einflussfaktoren)	Indikatoren (beobachtbare manifeste Variablen)
1	Transnationalisierung akademischer Karrieren	Mobilitäts- und Migrationsgeschichte, Datum und Zweck der Einwanderung, Bildungsmobilität, Ort des Studiums und der weiteren Qualifizierung, Dauer und Wechsel in der beruflichen Biographie und der Lebensführung
2	Kulturelles Kapital, soziales und ökonomisches Kapital	Sozialisation, Bildungsstand der Herkunftsfamilie, sozioökonomischer Herkunft, nationaler, ethnischer Hintergrund, politische Orientierung, Religion, Weltanschauung
3	Geschlechterbeziehungen	Geschlecht, Partnerwahl (national, ethnisch), Familie, Kinder, Dual-Career-Couples, Work-Life-Balance
4	Inklusion – Exklusion	Hochschultypen (Tradition, Renommee, Fächerspektrum, Größe, Lage), Personalstruktur, Hochschullehrerlaufbahn, Nachwuchsförderung, Rekrutierung des wiss. Personals
5	Fachdisziplinäre Differenzierung	Ein- und Aufstieg in den Geistes- und Sozialwissenschaften, Natur- und Technikwissenschaften, der Medizin, Künste
6	„Gläserne Decke“	Netzwerke, Förderer, Balance Lehre und Forschung, Förderung des Nachwuchs mit Migrationshintergrund, besondere Schwerpunkte in Lehre und Forschung (z.B. Migration),
7	Potentiale	Relevanz für die Hochschulen, Beitrag in Lehre und Forschung, inter- und transkultureller Austausch, neue Wissensgebiete und -themen

In internationalen Studien werden Vergleiche gewöhnlich entlang der Konstituente „Nationalität“ durchgeführt. Diese Vorgehensweise widerspricht dem Ausgangspunkt der vorliegenden Untersuchung vom komplexen Wirkungszusammenhang der Faktoren, die Karrieren von transnational mobilen Wissenschaftlerinnen beeinflussen, bei dem die nationale Herkunft nur ein Faktor unter vielen ist.⁷ So wird auf der Suche nach Konstituenten die „Mobilität“ ausgewählt, um die Subgruppen zu spezifizieren. Die Mobilität trifft für die gesamte Referenzgruppe zu und sagt aus, dass alle Personen der Gruppe aus einem anderen Land nach Deutschland immigriert sind. Es gibt jedoch innerhalb der Referenzgruppe erhebliche Unterschiede nach dem Zeitraum und dem Zweck der Migration. Wiederum könnten durch die ausgewählte Konstituente „Mobilität“ mit Hilfe der Unterschiede nach der Zeit und dem Zweck der Mobili-

⁷ In der Literatur wird das Vorgehen nach der Nationalität als Konstituente als „methodischer Nationalismus“ kritisiert (vgl. beispielsweise Wimmer/Glick-Schiller: 2002).

tät Subgruppen innerhalb der Referenzgruppe ausdifferenziert werden. So wird eine Mobilitätstypologie entwickelt, die einen Binnenvergleich innerhalb der Gesamtgruppe ermöglicht. Darüber hinaus wird der Anschluss an andere Untersuchungen über Hochschullehrer angestrebt, damit das aufgrund früherer Untersuchungen ggf. vorhandene Vorwissen mit eigenen Befunden über ausgewählte Subgruppen im Vergleich setzen zu können. Beispiele von Mobilitätstypen können z.B. sein:

1. WissenschaftlerInnen, die in Deutschland geboren sind und im deutschen Bildungssystem ihre Hochschulreife erlangt haben (Bildungsinländer),
2. WissenschaftlerInnen, die als Kinder bzw. Jugendliche nach Deutschland eingewandert sind und nur einen Teil ihrer Schulbildung in Deutschland genossen haben (Bildungsinländer und -ausländer),
3. WissenschaftlerInnen, die zum Studieren nach Deutschland gekommen sind (Mobilität zwecks Erststudium),
4. WissenschaftlerInnen, die zur Promotion nach Deutschland gekommen sind (Mobilität zwecks Promotion),
5. WissenschaftlerInnen, die in der Post-Promotionsphase nach Deutschland gekommen sind, sowie
6. vom Ausland direkt an eine deutsche Hochschule rekrutierte WissenschaftlerInnen oder solche, die einen Ruf aus einer deutschen Hochschule bekommen haben.

5. Zum Schluss

Dieser Beitrag soll eine einführende Perspektive der Forschung zum neuen Feld der „transnationalen WissenschaftlerInnen“ verdeutlichen, gleichzeitig handelt es sich um einen Werkstattbericht: Die Untersuchung, die auf ähnlichen Überlegungen beruht, befindet sich in einem Anfangsstadium.⁸ Es bleibt abzuwarten, ob das methodische Vorgehen die erwarteten Analyseergebnisse bringt und ob die vorgestellten Ansprüche einzulösen sind. Es war mir dennoch wichtig, die Diskurse darzustellen, die geführt werden und notwendig sind, um das neue Thema in die Forschung einzuführen. Es ist immer wie ein Experiment: Wieder müssen

⁸ Es handelt sich um das Forschungsprojekt „Internationale Mobilität und Professur - Karriereverläufe und Karrierebedingungen internationaler Professorinnen und Professoren an deutschen Hochschulen“, das vom BMBF gefördert und unter Leitung von André Wolter und mir in Zusammenarbeit mit Marianne Kriszio an der Humboldt Universität zu Berlin durchgeführt werden wird.

neue Hypothesen aufgestellt und diese operationalisiert werden, um zu erproben, ob plausible Ergebnisse zustande kommen. Wieder müssen Ergebnisse infrage gestellt und verworfen werden, um noch einmal neu anzufangen.

Doch die Komplexität wollte ich nicht aufgeben. Denn Ziel ist es, eine theoretische Perspektive einzunehmen, die gesellschaftlichen Veränderungen im Kontext von umfassenden Globalisierungsprozessen einbezieht, die Ausgangslage der Einwanderungsgesellschaft ebenso berücksichtigt, wie die Internationalisierung der Wissenschaft, die eine wachsende Verflechtung zwischen Karrierewegen an der Hochschule und den Migrationsbiographien hervorbringt. Die Hochschule ist hier eine paradigmatische Einrichtung für diese Entwicklungen.

Literatur

- Bauschke-Urban, Carola (2010): Im Transit. Transnationalisierungsprozesse in der Wissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bergquist, Williams H. (1992): The Four Cultures of the Academy. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2. Göttingen, S.183-198
- Bourdieu, Pierre (1998) : Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag
- Braun, Dietmar (2001): Regulierungsmodelle und Machtstrukturen an Universitäten. In: Erhard Stölting/Uwe Schimank (Hg.): Die Krise der Universitäten (Leviatan Sonderheft 20). Wiesbaden. S. 243-262
- Clemens, Bärbel, Metz-Göckel, Sigrid, Neusel, Aylâ und Port, Barbara (Hg.) (1986) : Töchter der Alma Mater. Frauen in der Berufs- und Hochschulforschung. Frankfurt a.M. und New York: Campus Verlag
- CEWS - Center of Excellence Women and Science (Hg.) (2008): Wissenschaftlerinnen mit Migrationshintergrund. cews.publik. no 12; Bonn: CEWS.
- Cohen, Michael D., March, James G. und Olsen, Johan P. (1972): A Cabbage Can Model of Organizational Choise. In: Administrative Science Quaterly, Vol. 17. No. 1, S. 1-25.
- DAAD – Deutscher Akademischer Austauschdienst (2011): Wissenschaft weltoffen 2011. <http://www.wissenschaftweltoffen.de/>
- Enders, Jürgen (1996): Die wissenschaftlichen Mitarbeiter. Ausbildung, Beschäftigung und Karriere der Nachwuchswissenschaftler und Mittelbauangehörigen an den Universitäten. Frankfurt a.M. und New York: Campus Verlag
- Enders, Jürgen (2001): Academic Staff in Europe. Changing Contexts and Conditions. Westport, London: Greenwood Press.
- Enders, Jürgen (2006): The Academic Profession. In: Forest, J. F. und Altbach, P. G. (Hg.): Dordrecht: Springer S. 5-22.

- Enders, Jürgen und Bornmann, Lutz (2001): Karriere mit Dokortitel? Ausbildung, Berufsverlauf und Berufserfolg von Promovierten. Campus: Frankfurt a.M. und New York.
- Enders, Jürgen und Teichler, Ulrich (1995a): Berufsbild der Lehrenden und Forschenden an Hochschulen. Ergebnisse einer Befragung des wissenschaftlichen Personals an westdeutschen Hochschulen. Bonn: BMBF
- Enders, Jürgen und Teichler, Ulrich (1995b): Der Hochschullehrerberuf im internationalen Vergleich. Ergebnisse einer Befragung über die wissenschaftliche Profession in 13 Ländern. Bonn: BMBW.
- Engler, Steffani (1993): Fachkultur, Geschlecht und soziale Reproduktion. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Engler, Steffani (2001): „In Einsamkeit und Freiheit“? Zur Konstruktion der wissenschaftlichen Persönlichkeit auf dem Weg zur Professur. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft
- Geenen, Elke (1994): Blockierte Karrieren. Frauen in der Hochschule. Opladen: Leske + Budrich Verlag
- Glick-Schiller, Nina, Basch, Linda und Blanc-Szaton, Cristina (1992): Transnationalism: A New Analytic Framework for Understanding Migration. In: Glick-Schiller, Nina, Basch, Linda und Blanc-Szaton, Cristina (eds): Towards a Transnational Perspective on Migration. Race, Class, Ethnicity, and Nationalism Reconsidered. Annals of the New York Academy of Science, Vol.645. New York 1992, S. 1-24
- Hartmann, Michael (2002): Der Mythos von den Leistungseliten. Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft. Frankfurt a.M. und New York: Campus.
- Hartmann, Michael (2007): Eliten und Macht in Europa: Ein internationaler Vergleich. Frankfurt a.M. und New York: Campus.
- Hannerz, Ulf (1996): Cosmopolitans and Locals in World Culture. In: Hannerz, Ulf (Hg.): Transnational Connections. Culture, People, Places. London: Routledge, pp. 102-111.
- Hausen, Karin und Nowotny, Helga (Hg.) (1986): Wie männlich ist die Wissenschaft? Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag
- Herward, Christine, Taylor, Paul und Vickers, Rhiannon (1997): „Gender, Race and Career Success in the Academic Profession.“ In: Journal of Further and Higher Education, Vol. 21. No. 2: pp. 205-218.
- Hitzler, Ronald, Hornbostel, Stefan und Mohr, Cornelia (Hg.) (2004): Elitenmacht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- King, Michael (1994): Women's Careers in Academic Science: Achievement and Recognition. In: Evetts, Julia (Hg.): Women and Career. Themes and Issues in Advanced Industrial Societies. London.
- Knight, Jane (1994): Internalization: Elements and checkpoints (Research Monograph No.7), Ottawa: Canadian Bureau for International Education.
- Knight, Jane (1999): Internationalization of Higher Education. In: Quality and Internationalization in Higher Education. Paris: OECD.
- Krais, Beate (2000): Das soziale Feld Wissenschaft und die Geschlechterverhältnisse. Theoretische Sondierungen. In: Krais, Beate (Hg.) (2000): Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung. Frankfurt a.M. und New York: Campus Verlag. S. 31-54
- Krais, Beate und Krumpeter, Tanja (1997): Berufliche Werdegänge von Wissenschaftlerinnen in Max-Planck-Instituten: Wissenschaftskultur und weibliche Karrieren.

- Projektbericht für den Arbeitsausschuss „Förderung der Wissenschaftlerinnen. Darmstadt und Berlin.
- Kreckel, Reinhard (Hg.) (2008): Zwischen Promotion und Professur. Das wissenschaftliche Personal in Deutschland im Vergleich mit Frankreich, Großbritannien, USA, Schweden, den Niederlanden, Österreich und der Schweiz. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.
- Kreutzer, Florian (2006): Becoming an expatriate: die transnationale Karriere. In: Kreutzer, Florian und Roth, Silke (Hg.¹): Transnationale Karrieren. Biografien, Lebensführung und Mobilität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 34-63.
- Kreutzer, Florian und Roth, Silke (Hg.) (2006a): Transnationale Karrieren. Biografien, Lebensführung und Mobilität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Kreutzer, Florian und Roth, Silke (2006b): Einleitung zu Transnationale Karrieren. Biografien, Lebensführung und Mobilität. In: Kreutzer, Florian und Roth, Silke (Hg.): Transnationale Karrieren. Biografien, Lebensführung und Mobilität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7-33.
- Merton, Robert K. (1973): The Sociology of Science. Theoretical and Empirical Investigations. Chicago: The Chicago University Press
- Münkler, Herfried, Straßenberger, Grit und Bohlender, Matthias (Hg.) (2006): Deutschlands Eliten im Wandel. Frankfurt a.M. und New York: Campus.
- Neusel, Aylâ (1998): „Annäherung an ein Forschungskonzept zur Untersuchung des Zusammenhangs von Geschlecht und Organisation in der Hochschule“. In: Teichler, Ulrich u.a. (Hg.): Brennpunkt Hochschule. Frankfurt a.M. und New York: Campus. S. 97-120.
- Neusel, Aylâ (2010): Die Kapazitätsverordnung (KapVo) – ein Kind ihrer Zeit. Perspektivenwechsel in der Hochschulpolitik 1970-1990-2000. In: die hochschule 19. Jg. 2/2010. S.21-39
- Nowicka, Magdalena (2005): Transnational Professionals and their Cosmopolitan Universes. Frankfurt a.M. und New York: Campus Verlag.
- Nowicka, Magdalena (2006): Feste Beziehungen oder *one-night-stand*? Hochmobile und ihrer Bindung zu Orten. In: Kreutzer, Florian und Roth, Silke (Hg.): Transnationale Karrieren. Biografien, Lebensführung und Mobilität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 190-208.
- Pichler, Edith (2008): Geisteswissenschaftlerinnen mit Migrationshintergrund im Beruf am Beispiel des wissenschaftlichen Standortes Berlin : Einige Fakten und „Diskurse“. Bielefeld: COMCAD Working Papers. No.51, 2008 . Centre on Migration, Citizenship and Development.
- Pries, Ludger (1996): Transnationale soziale Räume. Theoretisch-empirische Skizze am Beispiel der Arbeitswanderungen Mexico - USA. In: Zeitschrift für Soziologie 6. S. 437-453.
- Pries, Ludger (1997): Transnationale Migration. Sonderband 12 Zeitschrift Soziale Welt, Baden Baden : Nomos.
- Pries, Ludger (2010): Transnationalisierung. Theorie und Empirie grenzüberschreitender Vergesellschaftung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Scheibelhofer, Elisabeth (2006): Wenn WissenschaftlerInnen im Ausland forschen. Transnationale Lebensstile und ungewollter Arbeitsmigration. In: Kreutzer, Florian und Roth, Silke (Hg.¹): Transnationale Karrieren. Biografien, Lebensführung und Mobilität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 122-140.

- Schimank, Uwe (1995): Forschungsbedingungen der Professoren an den westdeutschen Hochschulen. Daten aus einer Befragung im Wintersemester 1990/91. In: Enders, Jürgen und Teichler, Ulrich (Hg.)³. a. a. O. S. 155-170.
- Schimank, Uwe (1999): Professorenautonomie und Selbststeuerung der deutschen Hochschulen. In: *Das Hochschulwesen*, 1/99, S. 11-14.
- Schimank, Uwe (2002): Expertise zum Thema „Neue Steuerungssysteme an den Hochschulen“, unveröff. Abschlussbericht.
- Schimank, Uwe (2008): Hochschule als Institution: Gussform, Arena und Akteur. In: Zimmermann, Karin, Kamphans, Marion und Metz-Göckel, Sigrid (Hg.): *Perspektiven der Hochschulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.157-164.
- Schultz, Dagmar (1992): *Das Geschlecht läuft immer mit... Die Arbeitswelt von Professorinnen und Professoren*. Pfaffenweiler: Centaurus Verlag.
- Teichler, Ulrich (1996): The Conditions of the Academic Profession: An International Comparative Analysis of the Academic Profession in Western Europe, Japan and the USA. In: Maasen P. und van Wucht, F. (Hg.): *Inside Academia: New Challenges for the Academic Profession* Utrecht: de Tijdstroom, S. 15-66.
- Teichler, Ulrich und Jacob, Anna Katherina (2011): *Der Wandel des Hochschullehrerberufs im internationalen Vergleich. Ergebnisse einer Befragung in den Jahren 2007/08*. Bonn: BMBF.
- Weber, Max (1997): *Wissenschaft als Beruf*. 10. Auflage. Berlin: Duncker & Humblot.
- Weiß, Anja (2006): Hoch qualifizierte MigrantInnen. Der Kern einer transnationalen Mittelklasse? In: Kreuzer, Florian und Roth, Silke (Hg.): *Transnationale Karrieren. Biografien, Lebensführung und Mobilität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 283-300.
- Wetterer, Angelika (Hg.) (1992): *Profession und Geschlecht. Über die Marginalität von Frauen in hochqualifizierten Berufen*. Frankfurt a.M. und New York: Campus Verlag.
- Wimmer, Andreas und Glick Schiller, Nina (2002) *Methodological nationalism and beyond: nation-state building, migration and the social sciences*. *Global Networks*, 2 (4), 301-334.
- Wolter, Andrä (2007): From the Academic Republic to the Managerial University. The Implementation of New Governance Structures in German Higher Education. In: University of Tsukuba (ed.): *The 3rd International Workshop on Reforms of Higher Education in Six Countries – Commonalities and Differences*. Tokyo. pp 111-132.
- Wolter, Andrä (2010): State, Market and Institution in German Higher Education – New Governance Mechanisms beyond State Regulation and Market Dynamics. In polnischer Sprache in: Jacka Piekarskiego und Danuty Urbaniak-Zajac (eds.): *Innowacje w Edukacji Akademickiej*. Lodz: Uniwersytetu Lodzkiego. pp 123-144.
- Zimmermann, Karin (2000): *Spiele mit der Macht in der Wissenschaft. Passfähigkeit und Geschlecht als Kriterien für Berufungen*. Berlin: edition sigma.

Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit Migrationshintergrund¹

Andrea Löther
Köln

Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler² mit Migrationshintergrund verweisen zum einen auf die Globalisierung des Wissenschaftssystems und die Internationalisierung von deutschen Hochschulen (Alesi/Kehm 2010; Hoffman 2009; Burkhardt 2008: 467-534; Guth 2007).

Die Gewinnung internationaler Wissenschaftler/innen und die Förderung internationaler Mobilität werden als wichtige Voraussetzungen für den Forschungsstandort Deutschland gesehen. Zum anderen stehen sie in Verbindung mit Bildungsbenachteiligungen der 2. und 3. Generation von Arbeitsmigrant/innen in Deutschland (Gresch/Kristen 2011; Tepecik 2011; Diefenbach 2007). Daraus resultiert ist eine gewisse Spannung zwischen einem deskriptiven Gebrauch des Begriff „Migrationshintergrund“ auf der einen und einer negativ konnotierten, mit bestimmten Migrantengruppen verbundenen Verwendung auf der anderen Seite.³

Vor diesem Hintergrund fragt von Aylâ Neusel zu Recht, ob angesichts der Heterogenität mit dem Begriff „Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund“ überhaupt eine gemeinsame Gruppe beschrieben werden kann (Neusel 2010). Politische Aktualität erhält die Thematik

¹ Für die Auswertung und Bereitstellung von Daten des Mikrozensus danke ich Dr. Andrea Lengerer (GESIS). Für Unterstützung bei der SPSS-Auswertung bedanke ich mich bei Dr. Susann Kunadt (GESIS).

² Um die Doppelung zu vermeiden, wird im Folgenden die Schreibweise „Wissenschaftler/innen“ verwendet, wenn Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler gemeint sind. Das Wort „Wissenschaftler“ meint ausschließlich männliche Wissenschaftler.

³ So stellte Edith Pichler in ihrer Studie zu Geisteswissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund fest, dass sich wissenschaftliche Mitarbeiter mit US-amerikanischer oder Schweizer Staatsangehörigkeit durch diesen Begriff nicht angesprochen fühlten (Pichler 2008: 12, 14)

„Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund“ schließlich durch erste Ansätze eines Diversity-Managements an Hochschulen.⁴

Zugleich fällt auf, dass grundlegende Daten und Informationen zu Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund – bis zu der Frage, wie hoch ihr Anteil an deutschen Hochschulen ist – bislang fehlen. Die wenigen vorhandenen Studien zu Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund in Deutschland sind qualitativ ausgerichtet oder beziehen sich auf sehr kleine Sample (Bauschke-Urban 2010; Lind/Löther 2008; Pichler 2008). Quantitative Forschungen sind ein Desiderat, und diese Lücke will der vorliegende Beitrag schließen: Der Beitrag kann sich auf eine repräsentative Befragung von Wissenschaftler/innen stützen, bei der erstmalig der Migrationshintergrund erhoben wurde.

Als erste quantitative Studie zu Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund ist dieser Beitrag deskriptiv angelegt. Neben der Frage nach dem Anteil von Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund – auch im Vergleich mit Daten aus dem Mikrozensus und der Hochschulstatistik – geht es vorrangig um die berufliche Integration in das deutsche Wissenschaftssystem im Vergleich von Wissenschaftler/innen mit und ohne Migrationshintergrund.

Theoretische Bezugspunkte sind Ansätze der Intersektionalität, also die Verknüpfung verschiedener Kategorien sozialer Ungleichheit (Smykalla/Vinz 2011; Acker 2010; Winker/Degele 2009; Klinger/Knapp 2005; Bednarz-Braun/Heß-Meining 2004). Konkret wird nach der Bedeutung von Geschlecht und Bildungsherkunft in Verbindung mit dem Migrationshintergrund gefragt. Zudem sollen Heterogenitäten innerhalb der Gruppe der Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund untersucht werden.

Statistische Erfassung des Migrationshintergrunds

Um Wandlungsprozesse in der deutschen Gesellschaft zu beschreiben, hat sich die Unterscheidung von Deutschen und Ausländern in sozialwissenschaftlichen Analysen zunehmend als nicht mehr angemessen erwiesen. Seit den 1990er Jahren findet daher insbesondere in der Bildungsforschung der Begriff „Migrationshintergrund“ verstärkt Verwendung. Dem Begriff liegt die Annahme zugrunde, dass Gruppen wie Spätaussiedler oder eingebürgerte Deutsche ähnliche Ausgrenzungen und Zuschreibungen

⁴ Vgl. De Ridder (2011), Buß (2010), Schraudner (2010) sowie beispielsweise die CHE-Projekte zum Diversity-Management; URL <http://www.chconsult.de/cms/?getObject=748&getLang=de> (5.8.2011).

gen erfahren wie Personen mit ausländischer Staatsangehörigkeit. Die Art und Weise wie „Migrationshintergrund“ bei Datenerhebungen und -auswertungen operationalisiert wird, hat dabei erhebliche Auswirkungen sowohl auf die Einschätzung der Bevölkerungsanteile als auch auf empirische Befunde, beispielsweise zu Bildungserfolgen. Wesentliche Aspekte für die Erfassung des Migrationshintergrunds sind Herkunft, bestimmt über die Staatsbürgerschaft oder das Geburtsland, und der Generationsstatus, also Angaben über das Geburtsland der Eltern und ggf. der Großeltern. Mit dem Mikrozensus 2005 liegen erstmals Angaben vor, um verschiedene Operationalisierung der Kategorie „Migrationshintergrund“ zu testen. Als entscheidend erwies sich, ob der Migrationshintergrund ausschließlich über Staatsbürgerschaft bestimmt wird oder zusätzliche Aspekte einbezogen werden (Gresch/Kristen 2011).

In der vorliegenden Untersuchung wird die Definition des Statistischen Bundesamtes verwendet: Bei der Bevölkerung mit Migrationshintergrund handelt es sich danach um Personen,

„die nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland zugezogen sind, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer/-innen und alle in Deutschland Geborene mit zumindest einem zugezogenen oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil.“ (Statistisches Bundesamt o.J.).

Aus der Kombination von Geburtsland und aktueller Staatsangehörigkeit werden vier Teilfälle von Personen mit Migrationshintergrund unterschieden (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Teilfälle von Personen mit Migrationshintergrund

Geburtsland Staatsangehörigkeit	Ausland	Deutschland
Ausländer	I	II
Deutsche	III	IV

I Zugewanderte Ausländer/innen

II Ausländer/innen der 2. oder 3. Generation

III Spätaussiedler/innen und eingebürgerte Zuwanderer/innen

IV eingebürgerte, in Deutschland geborene Personen; in Deutschland geborene Kinder mit deutscher Staatsangehörigkeit, die mindestens einen Elternteil aus I, II oder III aufweisen

(Nach: Statistisches Bundesamt 2009)

Diese Operationalisierung von Migrationshintergrund erlaubt einen Vergleich mit Daten aus dem Mikrozensus 2008 und ist im Einklang mit anderen Studien (Bandorski/Harring et al. 2008). In die Hochschulstatistik dagegen fand diese Operationalisierung von Migrationshintergrund bisher

keinen Eingang. In der Personalstatistik wird ausschließlich nach Staatsbürgerschaft und – bei nichtdeutscher Staatsbürgerschaft – nach Herkunftsländern differenziert, in der Studierenden- und Prüfungsstatistik zusätzlich danach, ob die Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland erworben wurde.⁵ Die Gruppe der eingebürgerten oder in Deutschland geborenen Personen mit deutscher Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund kann damit nicht erfasst werden.

Datengrundlage und Stichprobe

Die Untersuchung ist als Sekundäranalyse einer Erhebung angelegt, die das Kompetenzzentrum Frauen in Wissenschaft und Forschung CEWS 2008 im Rahmen des Projektes „Balancierung von Wissenschaft und Elternschaft“ durchführte. Die Befragung von Wissenschaftler/innen war als Klumpenstichprobe an 19 Universitäten in einer repräsentativen Verteilung über das gesamte Bundesgebiet angelegt. Bei einer Rücklaufquote von 22 % enthält die Endstichprobe 8.680 Personen.⁶

Im Mittelpunkt der Befragung standen Partnerschafts- und Familiensituation mit ihren Auswirkungen auf die berufliche Situation. Aufgrund einer ersten Studie des CEWS zu Wissenschaftlerinnen mit Migrationshintergrund (Lind/Löther 2008) wurde ein kurzer Block mit Fragen zum Migrationshintergrund integriert, der die vorliegende Auswertung ermöglicht. Weitergehende Fragen wie beispielsweise zu sprachlichen Kompetenzen oder spezifischen Erfahrungen im deutschen Wissenschaftssystem konnten nicht aufgenommen werden. Die Einbettung in eine breiter angelegte Befragung ermöglicht jedoch einen Vergleich zwischen Wissenschaftler/innen mit und ohne Migrationshintergrund. Ein Bias durch die Erhebung ist zum einen in die Richtung zu erwarten, dass der Fragebogen ausschließlich in deutscher Sprache zur Verfügung stand und Wissenschaftler/innen mit geringen deutschen Sprachkenntnissen – also vorrangig aus der Gruppe der zugewanderten Ausländer/innen – in der Stichprobe unterrepräsentiert sind. Zum anderen ist aufgrund der Thematik mit einem erhöhten Frauenanteil zu rechnen.

Zum Vergleich wurde der Mikrozensus 2008 herangezogen. Die Vergleichsgruppe „wissenschaftliches Personal an Hochschulen“ wurde über eine Kombination der Variablen Beruf (Hochschullehrer/innen und weite-

⁵ Das Promovierendenpanel des iFQ erhebt ebenfalls Staatsbürgerschaft und inländische oder ausländische Hochschulzugangsberechtigung.

⁶ Zu der Erhebung vgl. Lind (2010: 157; 2012).

re wissenschaftliche Berufe⁷) und Wirtschaftszweig (Hochschulen und andere Bildungseinrichtungen des Tertiärbereichs) selektiert. Diese Gruppe umfasst 897 Personen.⁸ Sinnvolle Aussagen zu Untergruppen, insbesondere zu Teilfällen von Personen mit Migrationshintergrund, sind aufgrund der geringen Fallzahlen daher kaum möglich. Die CEWS-Erhebung mit einer Personenzahl, die das Zehnfache der vergleichbaren Personengruppe im Mikrozensus umfasst, ist damit derzeit eine der wenigen Datenerhebungen, die quantitative Aussagen über Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund ermöglicht.

Bevölkerungsanteil der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit Migrationshintergrund

In der Erhebung des CEWS liegen für 8.647 Personen Angaben zum Migrationshintergrund vor. Von diesen waren 12,8 Prozent Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund. Zugewanderte Ausländer/innen stellen mit 7,3 Prozent an allen Wissenschaftler/innen die größte Gruppe dar. Die weitere Verteilung auf die Teilgruppen nach Geschlecht differenziert findet sich in Tabelle 2.

Im Mikrozensus 2008 dagegen ist die Gruppe der Wissenschaftler/innen an Hochschulen mit Migrationshintergrund mit fast 19 Prozent deutlich größer. Der höhere Anteil ist vor allem darauf zurückzuführen, dass der Anteil der zugewanderten ausländischen Wissenschaftler/innen mit 13,9 Prozent fast doppelt so hoch ist. (Vgl. Tabelle 3)

Ein Vergleich mit der Hochschulstatistik ist wegen deren Begrenzung auf Staatsbürgerschaft nur eingeschränkt möglich. 2008 hatten 9,4 Prozent des wissenschaftlichen und künstlerischen Personals an Hochschulen eine ausländische Staatsangehörigkeit oder waren staatenlos (vgl. Tabelle 3).⁹

Die vergleichbare Gruppe in der CEWS-Erhebung (Teilgruppen I und II) weist mit 7,7 Prozent einen etwas niedrigeren Anteil auf. Die Daten aus dem Mikrozensus und der Hochschulstatistik legen nahe, dass die

⁷ Verwendet wurden die Variablen EF871 (Hochschullehrer/innen und verwandte Berufe) sowie EF88 (Geistes- und naturwissenschaftliche Berufe) der Berufsklassifikation; vgl. Statistisches Bundesamt (1996).

⁸ Die Operationalisierung von „Wissenschaftler/innen an Hochschulen“ wurde überprüft, indem die Anteile dieser Gruppe an der Gesamtbevölkerung und an den Erwerbspersonen, getrennt nach Geschlecht, mit den Zahlen der Hochschulstatistik verglichen wurden. Diese Überprüfung ergab, dass mit der Gruppe das hauptberufliche wissenschaftliche und künstlerische Personal adäquat erfasst wird.

⁹ Daten des Hochschulstatistik beziehen sich, soweit nicht anders vermerkt auf: Statistisches Bundesamt, Personal an Hochschulen: Fachserie 11, Reihe 4.4, 2008.

Gruppe der zugewanderten Ausländer/innen in der CEWS-Stichprobe – möglicherweise aufgrund der Thematik der Befragung und der Sprachversion des Erhebungsbogens – unterrepräsentiert ist. Der Anteil der Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund ist mit 13 Prozent also eher unter- als überschätzt.

Tabelle 2: Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund, nach Geschlecht und Teilgruppen

	Absolute Zahlen			Frauenanteil (%)	Anteil an Gesamtstichprobe (%)		
	m	w	t		m	w	t
Ohne Migrationshintergrund	4.387	3.151	7.538	41,8	88,7	85,1	87,2
Mit Migrationshintergrund	557	552	1.109	49,8	11,3	14,9	12,8
davon							
I. zugewanderte Ausländer/innen	292	335	627	53,4	5,9	9,0	7,3
II. Ausländer/innen der 2. oder 3. Generation	21	17	38	44,7	0,4	0,5	0,4
III. Spätaussiedler/innen und eingebürgerte Zuwanderer/innen	104	79	183	43,2	2,1	2,1	2,1
IV. in Deutschland geborene Kinder mit deutscher Staatsangehörigkeit, die mindestens ein Elternteil aus I, II oder III aufweisen	140	121	261	46,4	2,8	3,3	3,0
Gesamt	4.944	3.703	8.647	42,8	100,0	100,0	100,0

Quelle: CEWS-Erhebung 2008

Aufgrund der Thematik liegt der Frauenanteil in der CEWS-Stichprobe deutlich über dem Frauenanteil, den die Hochschulstatistik für das wissenschaftliche Personal an Hochschulen ausweist (35 Prozent). Ebenso lag beim Mikrozensus 2008 der Frauenanteil unter den Wissenschaftler/innen an Hochschulen bei 35 Prozent. Unter den Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund ist der Frauenanteil mit 40 Prozent deutlich höher als in der Gruppe ohne Migrationshintergrund (34 Prozent). Ebenso wie in der CEWS-Erhebung ist im Mikrozensus der Frauenanteil in der Gruppe der zugewanderten Ausländer/innen mit 41 Prozent am höchsten. Auch in der Hochschulstatistik lag der Frauenanteil am wissenschaftlichen Hochschulpersonal in der Gruppe der Ausländer/innen 2008 mit 42 Prozent deutlicher höher als bei denjenigen mit deutscher Staatsangehörigkeit (34 Prozent).

Tabelle 3: Anteile von Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund in CEWS-Erhebung, Mikrozensus und Hochschulstatistik

	CEWS 2008	Mikrozensus 2008	HS-Statistik 2008
	wiss. Personal an Hochschulen	Wissenschaftler an Hochschulen*	wiss./künstl. Personal
ohne Migrationshintergrund	87,2	81,4	
mit Migrationshintergrund	12,8	18,6	
davon			
I	7,3	13,9	
II	0,4	0,8	
III	2,1	3,4	
IV	3,0	0,5	
deutsche Staatsangehörigkeit (ohne MH, III, IV)	92,3	85,3	90,5
ausländische Staatsangehörigkeit (I + II)	7,7	14,7	9,4

* Anteile gewichtet

Quellen: CEWS-Erhebung 2008; Mikrozensus Scientific Use File 2008, Sonderauswertung des German Microdata Lab der GESIS¹⁰; Statistisches Bundesamt.

Wird der – eher als zu niedrig anzusehende – Anteil von 12,8 Prozent entsprechend der CEWS-Erhebung zugrunde gelegt, sind Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu einem Migrantenanteil von 19 Prozent an der Gesamtbevölkerung unterrepräsentiert. Der Anteil von 18,6 Prozent, der sich auf einer kleineren Datengrundlage aus dem Mikrozensus ergibt, entspräche dagegen dem Anteil der Gesamtbevölkerung. Die Tatsache, dass 2008 fast ein Viertel der Studierenden und fast 30 Prozent der Doktoranden¹¹ einen Migrationshintergrund haben, verweist jedoch auf mangelnde Integration von Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund in das Wissenschaftssystem. Der Anteil der Wissenschaftler/innen ist in allen Teilgruppen niedriger als ihr Anteil an den Studierenden. Insbesondere zugewanderte ausländische Wissenschaftler/innen gelangen nicht in der Weise in eine Beschäftigung an Hoch-

¹⁰ Verwendet wurde der Scientific Use File, eine faktisch anonymisierte 70 %-Substichprobe der Haushalte aus dem Mikrozensus.

¹¹ Die Angaben zu den Doktoranden beruhen im Mikrozensus jedoch auf einer kleiner Fallzahl von 69 Personen, für die Angaben zum Migrationsstatus vorliegen. Mikrozensus Scientific Use File 2008, Sonderauswertung des German Microdata Lab der GESIS.

schulen, wie es ihr Anteil an den Studierenden (11 Prozent) und insbesondere den Doktoranden (22 Prozent) erwarten ließe.

Die berufliche Position der Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund könnte durch unterschiedliche Fächerpräferenzen gegenüber den Wissenschaftler/innen ohne Migrationshintergrund beeinflusst sein. Zwar sind Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund etwas häufiger in den Sprach- und Kulturwissenschaften und den Ingenieurwissenschaften, dafür seltener in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften vertreten, doch sind diese Unterschiede eher gering. Auch sind Wissenschaftlerinnen mit Migrationshintergrund häufiger als derjenigen ohne Migrationshintergrund in einem MINT-Fach tätig (41,2 vs. 35,3 Prozent), doch ist die horizontale Segregation – gemessen über den Dissimilaritätsindex – in der Gruppe der Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund etwas höher als in der Gruppe derjenigen ohne Migrationshintergrund (0,226 vs. 0,195). Insgesamt ist aufgrund der Fächerverteilung kein Bias auf die Ergebnisse zur beruflichen Situation zu erwarten.

Bildungsherkunft

Die soziale Herkunft und die Bildungsherkunft sind wichtige Parameter, die mit dem Migrationshintergrund und dem Geschlecht von Wissenschaftler/innen interagieren: Die Herkunft aus einer akademischen Familie kann eine Ressource sein, um Benachteiligungen aufgrund des Migrationshintergrunds zu überwinden (Bauschke-Urban 2010). Auf der anderen Seite könnte es sich bei Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund um Bildungsaufsteiger/innen handeln.

Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund, die in der CEWS-Erhebungen befragt wurden, unterscheiden sich von solchen ohne Migrationshintergrund nicht beim Bildungshintergrund des Vaters, aber beim Bildungshintergrund der Mutter: Während 43 Prozent der Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund eine akademisch gebildete Mutter haben, sind dies bei den Wissenschaftler/innen ohne Migrationshintergrund lediglich 33 Prozent.¹² Soweit die Eltern eine akademische Bildung haben, sind die Mütter und Väter von Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund signifikant häufiger in der Wissenschaft tätig (68 und 61 Prozent gegenüber 54 und 41 Prozent). Die Bedeutung der Ressource „Bildungshintergrund“ wird schließlich unterstützt durch den signifikant höheren Wert, den die Familien von Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund einer akademischen Ausbildung zumessen.

¹² Der Unterschied ist hochsignifikant (Chi-Quadrat = 0,000).

Trotzdem finden sich auch Belege für die These, dass es sich bei Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund häufiger um Bildungsaufsteiger/innen handelt: In der Gruppe derjenigen, deren Väter oder Mütter keinen akademischen Bildungshintergrund haben, haben diese häufiger als bei Wissenschaftler/innen ohne Migrationshintergrund keine Berufsausbildung (10,7 vs. 2,0 Prozent beim Vater und 16,2 vs. 9,7 Prozent bei der Mutter).

In der Gesamtbevölkerung verfügen Personen mit eigener Migrationserfahrung häufiger über einen Universitätsabschluss (9,1 Prozent) als solche ohne Migrationshintergrund (7,1 Prozent), während Personen ohne eigene Migrationserfahrung deutlich seltener (1,2 Prozent) einen solchen Abschluss haben. Jede/r zehnte zugewanderte Ausländer/in hat einen Universitätsabschluss (Statistisches Bundesamt 2010: 160-167, eigene Berechnungen). Aufgrund dieser sozialen Zusammensetzung der Migrant/innen in Deutschland kann vermutet werden, dass Wissenschaftler/innen ohne eigene Migrationserfahrung (Teilgruppen II und IV) seltener aus einer akademisch gebildeten Familie kommen als diejenigen mit eigener Migrationserfahrung.

Diese These lässt sich mit den vorliegenden Daten nicht belegen. Zwar entstammen Wissenschaftler/innen ohne eigene Migrationserfahrung tendenziell etwas seltener aus Familien mit akademischer Bildung, doch sind die Unterschiede nicht signifikant und liegen bei der akademischen Bildung der Mutter und der wissenschaftlichen Tätigkeit des Vaters zudem über den Anteilen von Wissenschaftler/innen ohne Migrationshintergrund. In allen Teilgruppen der Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund wird im Elternhaus einer akademischen Ausbildung ein höherer Wert beigemessen als bei Wissenschaftler/innen ohne Migrationshintergrund. Besonders hoch ist diese Wertschätzung in der Teilgruppe der zugewanderten ausländischen Wissenschaftler/innen.

Geschlechterunterschiede bezüglich des Bildungshintergrunds und der Wertschätzung akademischer Bildung sind kaum vorhanden. Zwar kommen Wissenschaftlerinnen mit Migrationshintergrund häufiger als Wissenschaftler mit Migrationshintergrund aus bildungshöheren Familien, doch ist dieser Unterschied statistisch nicht signifikant.

Berufliche Integration im deutschen Wissenschaftssystem

Bei der wissenschaftlichen Qualifikation ergeben sich Unterschiede zwischen Wissenschaftler/innen mit und ohne Migrationshintergrund durch die Habilitation als Besonderheit des deutschsprachigen Wissenschaftssystems: Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund sind in der

Gruppe der Habilitierten unterrepräsentiert, dafür in der Gruppe der Promovierten überrepräsentiert. Davon abgesehen unterscheiden sich Wissenschaftler/innen mit und ohne Migrationshintergrund nicht: In beiden Gruppen sind rund 55 Prozent mindestens promoviert. Entscheidender sind zum einen Geschlechterunterschiede: Während über 60 Prozent der Wissenschaftler mindestens promoviert sind, sind dies – unabhängig vom Migrationshintergrund – nur 50 Prozent der Wissenschaftlerinnen. Ähnlich präsentiert sich der Geschlechterunterschied bei den Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund. Zum anderen gibt es Unterschiede innerhalb der Gruppe der Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund, die darauf verweisen, dass zugewanderte ausländische Wissenschaftler/innen häufiger mit einer abgeschlossenen Promotion in das deutsche Wissenschaftssystem eintreten: Sie verfügen häufiger über mindestens eine Promotion als die übrigen Teilgruppen (fast 60 gegenüber 46-52 Prozent in den anderen Teilgruppen).

Zudem promovierten 50 Prozent von ihnen außerhalb Deutschlands, weitere 30 Prozent erwarben ihren ersten Studienabschluss im Ausland, anschließend ihre Promotion in Deutschland. Dagegen erwarben 16 bzw. 17 Prozent der Wissenschaftler/innen der Teilgruppen II und III Studienabschluss und Promotion im Ausland. Das Mobilitätsverhalten der deutschen Wissenschaftler/innen ohne eigene Migrationserfahrung (Teilgruppe IV) schließlich gleicht weitgehend den Wissenschaftler/innen ohne Migrationshintergrund, doch erwerben sie etwas häufiger Studienabschluss und Promotion in einem anderen Land, möglicherweise aufgrund von Netzwerken und vorhandenen Kontakten oder von negativen Erfahrungen im deutschen Hochschulsystem (Pichler 2008; Guth 2007).

Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund erreichen die verschiedenen Qualifikationsstufen durchgängig in einem jüngeren Alter. Dieser Altersunterschied ist wohl auf Unterschiede im Schul- und Hochschulsystem zurückzuführen: Während die zugewanderten ausländischen Wissenschaftler/innen bei Studienabschluss, Promotion und erster Professur ein bis zwei Jahre jünger sind, gibt es in den anderen Teilgruppen keine Unterschiede zu den Wissenschaftler/innen ohne Migrationshintergrund.

Die Arbeitssituation der Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund ist noch deutlicher als die ihrer Kolleg/innen ohne Migrationshintergrund von Befristung geprägt. 79 Prozent der Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund sind befristet beschäftigt; bei den Wissenschaftler/innen ohne Migrationshintergrund liegt der Anteil bei 70 Pro-

zent.¹³ Gleichzeitig arbeiten Wissenschaftlerinnen häufiger mit einem befristeten Vertrag als Wissenschaftler (79,7 vs. 65,3 Prozent). Die Effekte kumulieren, so dass der Anteil der befristeten Beschäftigung bei Wissenschaftlerinnen mit Migrationshintergrund am größten, bei Wissenschaftlern ohne Migrationshintergrund am niedrigsten ist (vgl. Tabelle 4). Innerhalb der Gruppe der Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund sind die Deutschen, deren Eltern einwanderten oder in Deutschland als Ausländer geboren wurden, am häufigsten befristet beschäftigt (86 Prozent), während zwischen den übrigen Teilgruppen keine Unterschiede bestehen. In allen Teilgruppen sind Frauen häufiger befristet beschäftigt als Männer.

Tabelle 4: Befristung des Arbeitsvertrags nach Migrationshintergrund

		ohne Migrationshintergrund		mit Migrationshintergrund	
		männlich	weiblich	männlich	weiblich
Vertrag befristet	Anzahl	2.634	2.323	397	422
	%	64,0 %	79,2 %	75,6 %	82,4 %
Vertrag unbefristet	Anzahl	1.479	610	128	90
	%	36,0 %	20,8 %	24,4 %	17,6 %
Gesamt	Anzahl	4.113	2.933	525	512
	%	100 %	100 %	100 %	100 %

Bei der Aussicht auf Verlängerung des Vertrags gibt es keine Unterschiede zwischen Wissenschaftler/innen mit und ohne Migrationshintergrund und innerhalb der Teilgruppen des Migrationshintergrunds, jedoch zwischen Männern und Frauen dahingehend, dass Frauen etwas seltener die Chance einer Verlängerung haben.

Es liegt nahe, dass die Unterschiede in der Befristung durch die akademische Position beeinflusst sind. Tatsächlich haben Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund seltener eine Professur¹⁴ inne (10 gegenüber 15 Prozent ohne Migrationshintergrund) und sind häufiger als wissenschaftliche/r Mitarbeiter/in tätig (71 gegenüber 65 Prozent). Auch beim akademischen Status kumulieren Geschlechtereffekt und Migrationshintergrund dahingehend, dass Wissenschaftlerinnen mit Migrationshintergrund seltener als Wissenschaftler mit Migrationshintergrund und seltener als Wissenschaftlerinnen ohne Migrationshintergrund eine Pro-

¹³ Der Unterschied ist hochsignifikant auf dem Niveau von 0,000 (Chi-Quadrat-Test).

¹⁴ Einschließlich Vertretungsprofessur.

fessur innehaben. Am häufigsten gelingt es zugewanderten ausländischen Wissenschaftler/innen, eine Professur zu erhalten, wenn auch seltener als Wissenschaftler/innen ohne Migrationshintergrund.

Eine Ursache für die Unterrepräsentanz insbesondere von zugewanderten Wissenschaftler/innen auf Professuren liegt in der nach wie vor hohen Bedeutung der Habilitation als Voraussetzung für eine Professur. Der ungleiche Zugang zur Professur zeigt sich daran, dass drei Viertel der Professor/innen ohne Migrationshintergrund, aber nur knapp zwei Drittel der Professor/innen mit Migrationshintergrund habilitiert sind. Der niedrigste Anteil an nicht habilitierten Professor/innen findet sich in der – allerdings insgesamt kleinen – Gruppe der Deutschen mit eigenem Migrationshintergrund. Wenn Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund eine Professur erlangt haben, sind sie genauso häufig wie ihre Kolleg/innen ohne Migrationshintergrund unbefristet beschäftigt. Insofern ist der ungleiche Zugang zu einer Professur tatsächlich eine der Ursachen für den großen Anteil an befristeten Beschäftigungsverhältnissen. Zugleich sind Wissenschaftler/innen ohne Migrationshintergrund, die eine Position unterhalb der Professur innehaben, etwas häufiger unbefristet beschäftigt als Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund (20 vs. 15 Prozent).

Für eine genauere Klärung von Migrationstypen wäre eine Differenzierung nach Herkunftsländern notwendig. Leider erlauben die abgefragten Kategorien zu den Herkunftsländern der Eltern keine differenzierte Auswertung; insbesondere fehlen die gesonderte Erfassung der Türkei, der Sowjetunion/Russland und von Polen. Trotzdem deutet der überproportionale Anteil von Professor/innen aus Westeuropa (45 Prozent Anteil an den Professor/innen und 27 Prozent Anteil an der Gesamtgruppe) und der unterproportionale Anteil aus Osteuropa (16 Prozent Anteil an den Professor/innen und 36 Prozent Anteil an der Gesamtgruppe) auf ungleiche Zugangschancen je nach regionaler Herkunft hin.

Abschließend wurde mit einer Regressionsanalyse getestet, ob der Unterschied bei der Chance auf eine unbefristete Stelle zwischen Wissenschaftler/innen mit und ohne Migrationshintergrund bestehen bleibt, wenn Variablen wie die wissenschaftliche Qualifikation oder die Beschäftigung auf einer Professur kontrolliert werden (vgl. Tabelle 5).

Der Migrationshintergrund allein hat einen geringen Erklärungswert, ob eine Person ein befristetes oder ein unbefristetes Beschäftigungsverhältnis hat. Relevanter sind das akademische Alter, die akademische Position (Professur) sowie die wissenschaftliche Qualifikation (Promotion oder Habilitation). Gleichwohl wirkt der Migrationshintergrund auch dann negativ, wenn intervenierende Variablen kontrolliert werden. Der

Migrationshintergrund ist also eine unabhängige Wirkungsgröße bei der Chance auf eine unbefristete Beschäftigung.

Tabelle 5: Ergebnisse logistischer Regressionsanalysen zur Erklärung der Chance auf eine unbefristete Beschäftigung (Odds Ratio)

	M 1	M 2	M 3	M 4	M 5	M 6
Migrationshintergrund (mit Migrationshintergrund)	0,632***	0,659***	0,719**	0,716**	0,736**	0,761**
Jahre seit Studienabschluss		1,258***	1,229***	1,221***	1,221***	1,221***
akademische Position (Professur)			4,207***	3,892***	3,741***	3,711***
wissenschaftliche Qualifikation (Promotion und höher)				1,426***	1,401***	1,401***
Geschlecht (weiblich)					0,636***	0,654***
Bildungshintergrund der Mutter (akademisch) ¹⁵						0,774***
R ² (Nagelkerkes)	0,006	0,605	0,629	0,630	0,634	0,634

N = 8680, in M6 einbezogene Fälle: n = 7996

* p < 0,05;

** p < 0,01;

*** p < 0,001.

Aus den dargestellten Ergebnissen zur beruflichen Position von Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund lassen sich folgende Tendenzen erkennen: Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund werden nicht nachhaltig in das deutsche Wissenschaftssystem integriert. Mit einem erhöhten Anteil an befristeten Beschäftigungen, einem geringeren Anteil an den Professuren und einem niedrigerem „akademischen Alter“ wird eine „gläserne Decke“ erkennbar. Wissenschaftlerinnen mit Migrationshintergrund kumulieren negativ wirkende Effekte des Geschlechts und des Migrationshintergrunds. Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund sind keine homogene Gruppe, sondern zugewanderte ausländische Wissenschaftler/innen erlangen tendenziell eine bessere berufliche Position, bedingt vor allem durch die höhere Qualifikation (Promotion) mit der sie in das deutsche Wissenschaftssystem eintreten. Gleichwohl

¹⁵ Entgegen der Annahme, dass ein hoher Bildungshintergrund aufgrund des kulturellen Kapitals eine unbefristete Beschäftigung begünstigen müsste, wirkt vor allem ein akademischer Bildungshintergrund der Mutter (in abgeschwächtem Maße auch des Vaters) negativ auf die Chance auf eine unbefristete Beschäftigung. Diesem überraschenden Befund kann an dieser Stelle nicht nachgegangen werden.

sind auch sie gegenüber den Wissenschaftler/innen ohne Migrationshintergrund benachteiligt.

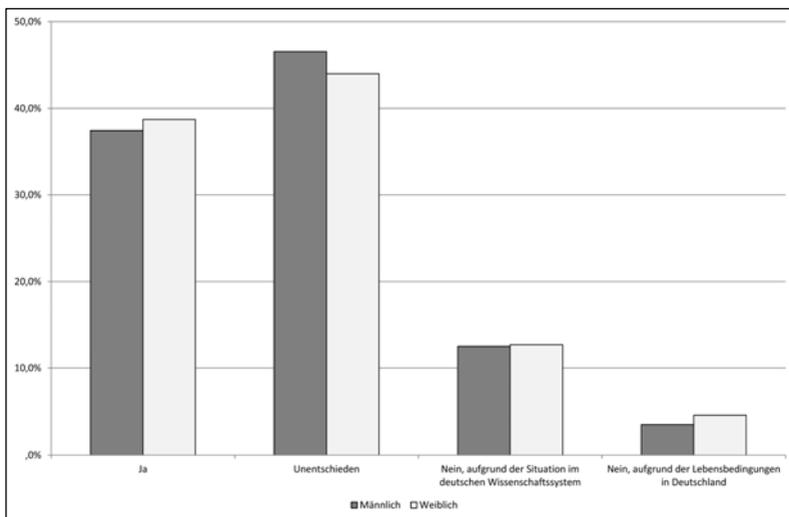
Subjektive Bewertungen und berufliche Perspektiven

Die beschriebenen schlechteren Arbeitsbedingungen, insbesondere der höhere Anteil an befristeten Beschäftigungen, ließe erwarten, dass Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund das Arbeitsumfeld Wissenschaft subjektiv schlechter beurteilen. In Bezug auf Integration in die Wissenschaft, Attraktivität der Beschäftigung an einer Hochschule und Einschätzung der Perspektiven für eine akademische Laufbahn beurteilen Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund ihre Situation jedoch nicht schlechter als diejenigen ohne Migrationshintergrund. Auch überlegen Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund nicht häufiger, aus der Wissenschaft auszusteigen. Vielmehr hat der Beruf bei Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund einen signifikant höheren Stellenwert (1,84 vs. 1,92 mit 1 = sehr hohen Stellenwert) als bei Wissenschaftler/innen ohne Migrationshintergrund.

Innerhalb der Gruppe mit Migrationshintergrund gibt es jedoch zum einen signifikante Geschlechterunterschiede dahingehend, dass Wissenschaftlerinnen mit Migrationshintergrund sich schlechter in die wissenschaftliche Gemeinschaft integriert fühlen, ihre Perspektiven für eine akademische Laufbahn negativer einschätzen, die Beschäftigung an einer Hochschule als unattraktiver beurteilen und häufiger über einen Ausstieg aus der Wissenschaft nachgedacht haben. Diese negativeren Einschätzungen teilen sie mit ihren Kolleginnen ohne Migrationshintergrund. Keine Geschlechterunterschiede gibt es dagegen beim Stellenwert des Berufs. Auch unterscheiden sich Frauen und Männer nicht in ihrer Planung, dauerhaft in Deutschland in der Wissenschaft tätig zu sein: Fast 40 Prozent bejahen die Frage und 45 Prozent sind unentschieden. Lediglich 17 Prozent planen einen Weggang aus Deutschland, vornehmlich wegen des Wissenschaftssystems (vgl. Abbildung 1).

Zum anderen gibt es deutliche Unterschiede zwischen den Teilgruppen: Deutsche und ausländische Wissenschaftler/innen mit eigener Migrationserfahrung fühlen sich sogar besser in die wissenschaftliche Gemeinschaft integriert als Wissenschaftler/innen ohne Migrationshintergrund, während diejenigen ohne eigene Migrationserfahrung sich deutlich schlechter integriert fühlen. Vor allem die Einbindung in internationale wissenschaftliche Netzwerke wird diese positive Einschätzung beeinflussen (Guth 2007). Internationale Mobilität und Migrationserfahrung wirken damit als Ressourcen für die Integration in die Wissenschaft. Ähnlich

Abbildung 1: Dauerhafte Tätigkeit in der Wissenschaft in Deutschland, nach Geschlecht



Quelle: CEWS-Erhebung 2008

unterscheiden sich die Teilgruppen in der Bewertung der Attraktivität der Hochschule als Beschäftigungsort. Ihre beruflichen Perspektiven schließlich schätzen zugewanderte ausländische Wissenschaftler/innen am positivsten ein. Während es kaum Unterschiede in Bezug auf Ausstiegsgedanken gibt, wollen in Deutschland geborene Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund (also die Teilgruppen II und IV) seltener als ausländische und deutsche Wissenschaftler/innen mit eigener Migrationserfahrung dauerhaft im deutschen Wissenschaftssystem tätig sein (31,4 gegenüber 39,7 Prozent in Teilgruppe I und 43,6 Prozent in Teilgruppe III).

Die internationale Mobilität und Unzufriedenheit der Gruppe der in Deutschland geborenen Wissenschaftler/innen ohne eigenen Migrationshintergrund lässt sich auch daran erkennen, dass diese – obwohl wahrscheinlich größtenteils Bildungsinländer/innen – deutlich häufiger als Wissenschaftler/innen ohne Migrationshintergrund Studienabschluss und Promotion außerhalb Deutschland absolvierten. Die Bereitschaft, das deutsche Wissenschaftssystem zu verlassen, könnte auch im Zusammenhang mit der Abwanderungsbereitschaft und der tatsächlichen Abwanderung von hoch qualifizierten Personen mit türkischem Migrationshintergrund stehen, wobei hierzu verlässliche Zahlen fehlen (Pusch/Aydin 2011).

Während Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund als Gesamtgruppe ihre Teilhabe und ihre Perspektiven in der Wissenschaft ähnlich erleben wie Wissenschaftler/innen ohne Migrationshintergrund, führen Unterschiede zwischen Männern und Frauen sowie zwischen den Teilgruppen in Bezug auf Befristung und Position innerhalb der akademischen Qualifikation zu einer unterschiedlichen Einschätzung der wissenschaftlichen Integration und der beruflichen Perspektiven.

Fazit

Die Erhebung des Kompetenzzentrums Frauen in Wissenschaft und Forschung CEWS im Projekt „Balancierung von Wissenschaft und Elternschaft“ 2008 ermöglicht erstmals auch eine quantitative Studie zu Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Danach haben 13 Prozent der Wissenschaftler/innen an deutschen Hochschulen einen Migrationshintergrund, ein Anteil, der im Vergleich mit Angaben von Mikrozensus und Hochschulstatistik als unterschätzt anzusehen ist. Die Untersuchung der beruflichen Situation und deren subjektive Bewertung machen deutlich, dass Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund keine homogene Gruppe sind, sondern sowohl Geschlechterunterschiede als auch Unterschiede nach dem Migrationsstatus bestehen.

Der Frauenanteil ist unter den Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund deutlich höher als unter denjenigen ohne Migrationshintergrund. Gleichwohl kumulieren sie Benachteiligungen aufgrund des Geschlechts und aufgrund des Migrationshintergrunds, was sich insbesondere an dem hohen Anteil an befristeten Beschäftigungen zeigt. Entsprechend beurteilen die Wissenschaftlerinnen ihre Situation in der Wissenschaft schlechter als ihre männlichen Kollegen.

Zugewanderte ausländische Wissenschaftler/innen bilden die größte Teilgruppe. Sie sind die internationalen, hochqualifizierten Forscher/innen, die mit Internationalisierungsstrategien von Hochschulen anvisiert werden: Die Hälfte von ihnen tritt mit einer abgeschlossenen Promotion in das deutsche Wissenschaftssystem ein. Ihr Migrationshintergrund – verstanden als internationale Mobilität – wirkt für sie als Ressource. Innerhalb der Gruppe der Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund sind sie am besten im deutschen Wissenschaftssystem verankert. Trotzdem sind sie gegenüber ihren Kolleg/innen ohne Migrationshintergrund benachteiligt, was sich beispielweise an einem höheren Anteil an Befristungen zeigt.

Auf der anderen Seite stehen Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund, die in Deutschland geboren sind: Ihre berufliche Situation ist

deutlich schlechter und sie beurteilen auch ihre Chancen im deutschen Wissenschaftssystem negativer. Mit ihnen geht der Wissenschaft jedoch ein spezifisches Potenzial verloren, da sie sich beispielsweise beim Erwerb von wissenschaftlichen Qualifikationen im Ausland mobiler zeigen als Wissenschaftler/innen ohne Migrationshintergrund.

Trotz der Heterogenität innerhalb der Gruppe der Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund zeigen sich übergreifende Benachteiligungen. So erwies sich der Migrationshintergrund insbesondere als unabhängige Wirkungsgröße, die die Chance auf eine unbefristete Beschäftigung verkleinert.

Für Internationalisierungs- und Diversitätsstrategien von Hochschulen ist es unerlässlich, die Situation von Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund in ihrer Differenziertheit zu kennen. Auch um ihre Chancen auf Partizipation an der Wissenschaft zu erhöhen, sind solche Informationen notwendig. Der vorliegende Beitrag konnte dazu erste Ansätze aufzeigen. Wichtig für weitere Studien wird die stärkere Verknüpfung von Migrationshintergrund, Geschlecht und sozialer Herkunft sein, als das in dieser Untersuchung möglich war. Notwendig wird auch sein, nach den Herkunftsländern der Wissenschaftler/innen bzw. ihrer Eltern zu differenzieren. Zukünftige Studien sollten schließlich versuchen, die individuellen Karrierewege von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern mit Migrationshintergrund in ihrer Verknüpfung von subjektiver Erfahrung und Hochschulstrukturen zu untersuchen.

Literatur

- Acker, Joan 2010: Geschlecht, Rasse und Klasse in Organisationen. Die Untersuchung von Ungleichheit aus der Perspektive der Intersektionalität. In: Feministische Studien: Zeitschrift für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung Vol. 2010 Heft (1), S. 86-98.
- Alesi, Bettina / Kehm, Barbara M. 2010: Internationalisierung von Hochschule und Forschung. Politik, Instrumente und Trends in Europa und Deutschland. In: Alesi, Bettina (Hg.), Aktuelle hochpolitische Trends im Spiegel von Expertisen. Internationalisierung, Strukturwandel, Berufseinstieg für Absolventen. S. 13-75. Kassel: Jenior & Preßler.
- Bandorski, Sonja / Haring, Marius, et al. 2008: Der Mikrozensus im Schnittpunkt von Geschlecht und Migration: Möglichkeiten und Grenzen einer sekundär-analytischen Auswertung des Mikrozensus 2005. Baden-Baden: Nomos.
- Bauschke-Urban, Carola 2010: Hochschulen zwischen Transnationalisierung und Provinzialität. In: Bauschke-Urban, Carola / Kamphans, Marion / Sagebiel, Felicitas (Hg.), Subversion und Intervention: Wissenschaft und Geschlechter(un)ordnung. S. 243-261. Opladen: Budrich.

- Bednarz-Braun, Iris / Heß-Meining, Ulrike 2004: Migration, Ethnie und Geschlecht : Theorieansätze, Forschungsstand, Forschungsperspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Burkhardt, Anke (Hg) 2008: Wagnis Wissenschaft - Akademische Karrierewege und das Fördersystem in Deutschland. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.
- Buß, Imke 2010: Diversity Management in deutschen Hochschulen. Die Auswirkungen von Diversität auf Bildungsprozesse. In: Jent, Nils / Vedder, Günther / Krause, Florian (Hg.), Zur Verbreitung von Diversity Management. S. 117-197. München Hampp Verlag.
- De Ridder, Daniela 2011: Chancen und Herausforderungen. Diversity Management an Hochschulen. In: Wissenschaftsmanagement Vol.17 Heft (3), S. 41-46.
- Diefenbach, Heike 2007: Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gresch, Cornelia / Kristen, Cornelia 2011: Staatsbürgerschaft oder Migrationshintergrund? Ein Vergleich unterschiedlicher Operationalisierungsweisen am Beispiel der Bildungsbeteiligung. In: Zeitschrift für Soziologie Vol.40 Heft (3), S. 208-227.
- Guth, Jessica 2007: Mobilität von Hochqualifizierten: Einflussfaktoren für die Zuwanderung von Nachwuchswissenschaftlern nach Deutschland (Focus Migration: Kurzdossier, Nr. 6), Hamburg: Hamburgisches WeltWirtschaftsinstitut gGmbH (URL: http://www.focus-migration.de/uploads/tx_wilpubdb/KD06_Hochqual.pdf).
- Hoffman, David M. 2009: Changing Academic Mobility Patterns and International Migration: What Will Academic Mobility Mean in the 21st Century?. In: Journal of Studies in International Education Vol.13 Heft (3), S. 347-364.
- Klinger, Cornelia / Knapp, Gudrun-Axeli 2005: Achsen der Ungleichheit - Achsen der Differenz. Verhältnisbestimmung von Klasse, Geschlecht, „Rasse / Ethnizität“. In: Transit: Europäische Revue Heft (29), S. 72-95.
- Lind, Inken 2010: Was verhindert Elternschaft? Zum Einfluss wissenschaftlicher Kontextfaktoren und individueller Perspektiven auf generative Entscheidungen des wissenschaftlichen Personals. In: Bauschke-Urban, Carola / Kamphans, Marion / Sagebiel, Felicitas (Hg.), Intervention und Subversion. Wissenschaft und Geschlechter(un)ordnung. S. 155-178. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Lind, Inken 2012: Wie gelingt Vereinbarkeit? Mit Kindern auf dem wissenschaftlichen Karriereweg. In: Beaufays, Sandra / Engels, Anita / Kahlert, Heike (Hg.), Akademische Karrieren. Frankfurt a.M.: Campus.
- Lind, Inken / Löther, Andrea (Hg) 2008: Wissenschaftlerinnen mit Migrationshintergrund. Bonn: CEWS, Kompetenzzentrum Frauen in Wissenschaft und Forschung.
- Neusel, Aylá 2010: Was müssen wir alles wissen? Forschungsstand und Forschungsbedarf zur Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses mit Migrationshintergrund. Vortrag bei der Tagung: Workshop: Chancengerechtigkeit in der Wissenschaft?, Wittenberg, 18./19. November 2010.
- Pichler, Edith 2008: Geisteswissenschaftlerinnen mit Migrationshintergrund im Beruf am Beispiel des wissenschaftlichen Standorts Berlin: Einige Fakten und „Diskurse“¹. Vortrag bei der Tagung: 'Migration(s) and Development(s): Transformation of Paradigms, Organisations and Gender, Bielefeld, July, 10-11. 2008.
- Pusch, Barbara / Aydin, Yasar 2011: Abwanderung von hochqualifizierten deutschen StaatsbürgerInnen türkischer Herkunft (Heinrich-Böll-Stiftung), URL: http://www.migration-boell.de/web/migration/46_2872.asp [Zugriff 5.8.2011].

- Schraudner, Martina (Hg) 2010: Diversity im Innovationssystem. Stuttgart: Fraunhofer Verlag.
- Smykalla, Sandra / Vinz, Dagmar (Hg) 2011: Intersektionalität zwischen Gender und Diversity. Theorien, Methoden und Politiken der Chancengleichheit. Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot.
- Statistisches Bundesamt 1996: Klassifizierung der Berufe. In: Statistisches Bundesamt (Hg.), Bevölkerung und Erwerbstätigkeit, Fachserie 1, Reihe 4.1.2, Beruf, Ausbildung und Arbeitsbedingungen der Erwerbstätigen 1995 (Ergebnisse des Mikrozensus). S. 317-323. Stuttgart: Metzler-Poeschel.
- Statistisches Bundesamt 2009: Personen mit Migrationshintergrund – Auf dem Weg einer definitorischen Abgrenzung. In: Bundesamt, Statistisches (Hg.), Bevölkerung mit Migrationshintergrund - Ergebnisse des Mikrozensus - Fachserie 1 Reihe 2.2 S. 371-380. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt 2010: Bevölkerung mit Migrationshintergrund - Ergebnisse des Mikrozensus - Fachserie 1 Reihe 2.2 – 2008: Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (o.J.): Personen mit Migrationshintergrund. Methodische Erläuterungen (Statistisches Bundesamt), URL: <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Statistiken/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund/Aktuell,templateId=renderPrint.psml> [Zugriff am 22.7.2011].
- Tepecik, Ebru 2011: Bildungserfolge mit Migrationshintergrund. Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft. Wiesbaden VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Winker, Gabriele / Degele, Nina 2009: Intersektionalität: Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: transcript Verlag.

Studium interkulturell

Bildungsinländer und Bildungsausländer im Vergleich

Almut Zwengel¹

Fulda

1. Kontext

1.1. *Bildungsinländer versus Bildungsausländer*

Soziale Aufstiegsprozesse der Nachkommen der Arbeitsmigranten aus den Anwerbeländern, eine stärkere Verflechtung der europäischen Hochschulen durch den Bologna-Prozess und eine zunehmende Mobilität im Rahmen der Globalisierung führen zu einer wachsenden Bedeutung Studierender mit ausländischen Wurzeln. Dabei werden Studierende mit ausländischem Hintergrund oft als eine einheitliche Gruppe gefasst, ohne Differenzierungen nach Herkunftsland, Dauer des Aufenthaltes in Deutschland oder Bildungsvoraussetzungen zu berücksichtigen.

Im Folgenden wird gefragt, wie sich die Lebenswelten von Studierenden mit ausländischen Wurzeln im Bereich des Studienalltags gestalten. Dabei wird zum einen Bezug genommen auf die Dezentralisierungsthese, die besagt, dass die Bedeutung des Studiums für den studentischen Alltag insgesamt abnimmt. Bei der Untersuchung wird dann zwischen Studierenden, die in Deutschland aufgewachsen sind, und solchen, die zum Studium nach Deutschland eingereist sind, unterschieden. Es wird vermutet, dass sich die Lebenswelten beider Gruppen erheblich unterscheiden. Sollte dies zutreffen, ist das alltäglich verallgemeinernde Sprechen von „ausländischen Studierenden“ insgesamt wenig hilfreich.

Klassisch werden zwei Arten ausländischer Studierender unterschieden. Unter Bildungsinländern werden Studierende ausländischer Staatsbürgerschaft gefasst, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland bzw. an einer deutschen Schule erworben haben. Bildungsausländer dagegen sind ausländische Staatsangehörige, die ihre Hochschulzugangsberechtigung an einer ausländischen Schule erworben haben und die ggf. zusätzlich ein Studienkolleg in Deutschland durchlaufen haben (Esser 2010: 11f). Zu den Studierenden mit Migrationshintergrund zählen neben

¹ Für die gute Zusammenarbeit, für Anregungen und für Kritik am Manuskript danke ich Norbert Schröer.

Bildungsinländern Eingebürgerte, Studierende mit doppelter Staatsbürgerschaft und Studierende mit mindestens einem Elternteil mit ausländischer Staatsbürgerschaft (Isserstedt et al. 2010: 501). Diese gängigen Unterscheidungen werden bei der Darstellung quantitativer Daten verwandt. Bei den qualitativen Daten werden als Bildungsinländer Studierende bezeichnet, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland erworben haben und die selbst oder deren Eltern aus dem Ausland zugezogen sind. So ist es auf einfache Weise möglich, Studierende mit Migrationshintergrund zu erfassen.

Einschlägig für quantitative Daten zu Bildungs- und -ausländern sind insbesondere die Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes, die regelmäßig vom Hochschul-Informationssystem HIS durchgeführt wird und ab 2006 Bildungsinländer ausweist (Isserstedt et al. 2010: 502) und die Untersuchungen des DAAD zu Bildungsausländern (z.B. DAAD 2010).

Von den zahlreichen qualitativen Studien seien zwei genannt, die sich auf die Lebenswelt Studierender im Allgemeinen beziehen. In der Untersuchung von Bülow-Schramm (2005) wird gezeigt, wie sich die Studienorientierungen zu Beginn des Studiums unterscheiden und wie sie sich bis zum Ende des ersten Studienjahres verändern. Köhler und Gapski (1997) legen dar, wodurch die Fachkulturen geprägt sind und untersuchen, welche Auswirkungen diese auf die Lebenswelt Studierender haben. Wichtiger Bezugspunkt für Untersuchungen zu Studierenden insgesamt ist die Dezentralisierungshypothese, die besagt, dass für StudentInnen das Studium nicht länger als zentraler Lebensinhalt gilt (Köhler/Gapski 1997: 205).

Selten sind Studien, die quantitative und qualitative Ansätze verbinden. Besonders überzeugend ist die Umsetzung bei Esser (2010), der für Studierende aus Schwellen- und Entwicklungsländern quantitative und qualitative Daten verknüpft. Die vorliegende Untersuchung hat einen deutlichen qualitativen Schwerpunkt.

1.2. Anlage der Untersuchung

Die Studie geht zurück auf ein Lehrforschungsprojekt, das an der Hochschule Fulda durchgeführt wurde. Im WS 2010/11 interviewten Studierende mit Hilfe eines offenen Leitfadens 18 Bildungsausländer und 22

Bildungsinländer im oben genannten Sinne.² Im SS 2011 wurden die Interviews von vier Seminargruppen ausgewertet. Für die hier präsentierte Darstellung wurden aus dem Datenpool 9 Bildungsausländer und 11 Bildungsinländer genauer untersucht. Dabei wurde gemäß der *grounded theory* von Glaser und Strauss codiert (vgl. Strauss 1991).

Dieses Verfahren beginnt mit dem *open coding*, bei dem einzelne Codes Interviewpassagen zugeordnet werden. Dabei wurden Bildungsinländer und Bildungsausländer separat codiert. Insgesamt entstanden 551 Codes. Für das *axial coding*, bei dem es darum geht, Beziehungen zwischen Codes zu untersuchen und eine Kernkategorie zu bilden, wurden als Oberbegriffe festgehalten: Bildungskarriere, Wahl von Studienfach und -ort, Studieninhalte und -gegenstände, Lehr- und Lernmethoden, Kontakte zu DozentInnen, soziale Beziehungen zu anderen Studierenden, familiärer Hintergrund, finanzielle Situation, Wohnsituation und interkulturelle Erfahrungen. Vertieft bearbeitet wurden die Bereiche, die sich auf die Studiensituation im engen Sinne beziehen, sowie das Thema interkulturelle Erfahrungen.

Unterstützt durch graphische Anordnungen der Codes ergaben sich schließlich als Kernkategorien „Deutschkenntnisse“ für die Bildungsausländer und „Selbstdefinition als Deutscher und als Fremder“ für die Bildungsinländer. Beim *selective coding* werden dann die Codes, die Bezüge zur Kernkategorie aufweisen, um diese gruppiert. Das eigene methodische Vorgehen weicht aber auch von der *grounded theory* ab. Der Präsentation der Ergebnisse der qualitativen Studie werden quantitative Daten aus der Literatur zur Lebenswelt im weiteren Sinne vorangestellt, um die Studiererfahrungen im engeren Sinne zu kontextualisieren.

2. Quantitative Daten zum Lebensumfeld

2.1. *Finanzielle Situation*

Faktisch hat ein nicht graduerter Studierender, der unverheiratet ist und nicht bei seinen Eltern wohnt, als Bildungsausländer 2009 im Monat durchschnittlich 725 Euro zu seiner Verfügung (Isserstedt/Kandulla 2010: 40). Besitzt ein solcher „Normalstudent“ Migrationshintergrund, ist er mit 832 Euro monatlich deutlich besser gestellt (Isserstedt et al. 2010: 511). Die Einnahmen von Studierenden setzen sich primär aus eigener

² Der Befragungsansatz weist Bezüge auf zu Bourdieu u.a. (1993). Dort sind Interviewer nicht ausgebildete Sozialwissenschaftler, sondern Personen, deren lebensweltlicher Hintergrund dem der Befragten ähnelt.

Arbeit, Stipendien und der Unterstützung durch Verwandte zusammen. Studierende mit Migrationshintergrund finanzierten sich 2009 über ihre Eltern (76 %), über eigenen Verdienst (65 %), über BaföG (37 %) und über andere Quellen (36 %) (ebd.: 512). Von den Bildungsausländern dagegen nutzten für ihren Lebensunterhalt im gleichen Zeitraum 54 % eigenen Verdienst, 44 % die Eltern, 4 % BaföG, 25 % andere Stipendien, 10 % PartnerInnen, 5 % andere Verwandte und 5 % Bekannte (Isserstedt/Kandulla 2010: 38). Für die Bildungsausländer ist hier ein recht breites familiäres Unterstützungsnetz ausgewiesen, das aber insgesamt deutlich seltener in Anspruch genommen wird als die Unterstützung durch Eltern von den Studierenden mit Migrationshintergrund. Diese häufige Unterstützung überrascht, da vor allem Nachkommen der Arbeitsmigranten aus den Anwerbeländern eher finanzschwache Eltern haben dürften. Der Wert bleibt aber deutlich unter dem, den Studierende ohne Migrationshintergrund erreichen (88 %) (Isserstedt et al. 2010: 512).

Die finanzielle Situation bestimmt die Studiensituation im engeren Sinne. Wer auf eigene Erwerbstätigkeit angewiesen ist, hat weniger Zeit zum Studieren. Wer finanziell abgesichert ist, kann entspannter studieren. Möglich ist, dass geringe finanzielle Ressourcen der Herkunftsfamilie dazu führen, dass Bildung als Ressource für sozialen Aufstieg verstanden wird und dies zu erhöhter Studienmotivation führt.

2.2. Wohnsituation

Die Wohnverhältnisse hängen unter anderem mit den finanziellen Möglichkeiten zusammen. Sie beeinflussen entscheidend die Gelegenheiten zum sozialen Kontakt. Wer bisher in einer Großfamilie gewohnt hat und nun allein in einer Einzimmerwohnung lebt, muss sich umstellen. Wer im Studentenwohnheim wohnt, hat tendenziell oberflächlichen Kontakt zu vielen, und wer in einer WG lebt, hat eher engen Kontakt zu wenigen Mitbewohnern. Tabelle 1 zeigt die Verteilung der Wohnformen für Deutsche ohne Migrationshintergrund, für Studierende mit Migrationshintergrund und für Bildungsausländer im Jahr 2009.

Auffällig ist der hohe Wert für Wohnheim bei den Bildungsausländern. Es zeigt sich, dass die autochthonen Deutschen am häufigsten in WGs und seltener bei den Eltern leben als die Studierenden mit Migrationshintergrund. Bildungsausländer aus Afrika stoßen auf besondere Schwierigkeiten. Bei Items zu Problemen bei der Wohnungssuche erreichen sie Werte zwischen 31 und 49 % (Isserstedt/Kandulla 2010: 49).

Tab. 1: Wohnform der Studierenden (in Prozent)

Wohnform	Deutsche ohne Migrationshintergrund	Studierende mit Migrationshintergrund	Bildungs- ausländer
Wohngemeinschaft	27	21	19
Eltern	24	31	3
Wohnung mit Partner	18	20	23
Wohnung allein	17	14	11
Wohnheim	13	13	41
Untermiete	1	1	2

Quelle: Isserstedt et al. (2010: 514), Isserstedt/Kandulla (2010: 46)

Bildungsausländer, die in Wohnheimen leben, haben eine relativ hohe Chance, dort Studierende der gleichen Fachrichtung und/oder ähnlicher regionaler Herkunft zu finden. Dies könnte Zusammenarbeit und gegenseitige Hilfe im Studium erleichtern. Beim Wohnen im Elterhaus dürfte wichtig sein, ob es sich um ein eher bildungsnahes oder bildungsfernes Milieu handelt. Dies prägt die Einstellung zum Studium, die Gelegenheiten der Unterstützung und die Möglichkeiten des Austausches über das Studium. Leben in einer WG kann mit relativ hoher Autonomie und befriedigenden informellen Kontakten einhergehen. Beides dürfte den Studienerfolg fördern.

2.3. Familiärer Hintergrund

Für die Einschätzung des familiären Hintergrundes sind zwei Ansätze verbreitet. Zum einen wird der höchste Bildungsabschluss des höchstqualifizierten Elternteils berücksichtigt. Für die Studierenden insgesamt ergeben sich für 2009 folgende Zahlen: Hauptschulabschluss 11 %, Realschulabschluss 29 % und Hochschulreife 59 %. In 51 % der Fälle erreicht ein Elternteil einen Hochschulabschluss (Isserstedt et al. 2010: 110). Für die Bildungsausländer ist der höchste Bildungsabschluss eines Elternteils bei 63 % ein Hochschulabschluss, bei 17 % die Hochschulreife, bei 9 % ein Äquivalent der mittleren Reife und bei 9 % wird eine maximal 8-jährige Schulbildung erreicht (Isserstedt/Kandulla 2010: 29). Ein hohes Bildungsniveau der Eltern ist also bei Bildungsausländern deutlich häufiger als bei den Studierenden insgesamt: 80 % erreichen mindestens eine Hochschulreife.

Der zweite Zugang zum familiären Hintergrund geht von der beruflichen Stellung des am höchsten positionierten Elternteils aus, wobei berücksichtigt wird, ob für diese eine Hochschulbildung notwendig ist. Hier werden 2009 von den Studierenden insgesamt folgende Werte erreicht: 15 % niedrig, 26 % mittel, 23 % gehoben und 36 % hoch (Isserstedt et al. 2010: 110). Für die Studierenden mit Migrationshintergrund lauten die Zahlen 34 % niedrig, 22 % mittel, 20 % gehoben und 24 % hoch (ebd.: 500). Es zeigt sich also, dass bei Studierenden mit Migrationshintergrund hohe soziale Herkunft deutlich seltener und niedrige soziale Herkunft deutlich häufiger auftritt als bei den Studierenden insgesamt.

Die Bildungsausländer haben oft Eltern mit hohem Bildungsniveau, die ihre Kinder wegen räumlicher Ferne nur sehr begrenzt unterstützen können. Die Eltern der Studierenden mit Migrationshintergrund hingegen sind zwar räumlich näher, verfügen aber zumeist nur über geringes kulturelles und ökonomisches Kapital. In beiden Fällen sind es also unterschiedliche Merkmale, die die Möglichkeiten zur Unterstützung beim Studium einschränken. Es wird sich später zeigen, dass eher bildungsferner familiärer Hintergrund ein Faktor ist, der die Studiensituation entscheidend prägt.

3. Qualitative Daten zur Studiensituation

3.1. Studieninhalte und -gegenstände

Die in der qualitativen Untersuchung berücksichtigten BA (Bildungsausländer) studieren sehr unterschiedliche Fächer. Es sind fast alle Fachbereiche der betrachteten Hochschule vertreten. Bei den BI (Bildungsinländern)³ dagegen dominiert der Bachelorstudiengang Internationale Betriebswirtschaftslehre mit 6 Nennungen deutlich. Die Codierungen fallen für BA und BI in den Bereichen Studienfachwahl (links), Studiengegenstände (Mitte) und fachbezogene Vorbildung (rechts) recht ähnlich aus.

Die betrachteten BI reflektieren ihre Studienfachwahl stärker als die BA. Manche unzufriedenen BI streben einen Studienfachwechsel an. Während die BI zum Teil lokal gebunden sind, kommt für manche BA auch ein Auslandsstudium in einem anderen Land als Deutschland in Frage. BI und BA sind oft über die bilateralen Beziehungen hinaus, die sich zu ihrem Herkunftsland ergeben, international ausgerichtet.

³ Gemeint sind hier Studierende, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland erworben haben und die selbst oder deren Eltern aus dem Ausland zugezogen sind (vgl. I.1).

Abb. 1: BA Studieninhalte und -gegenstände

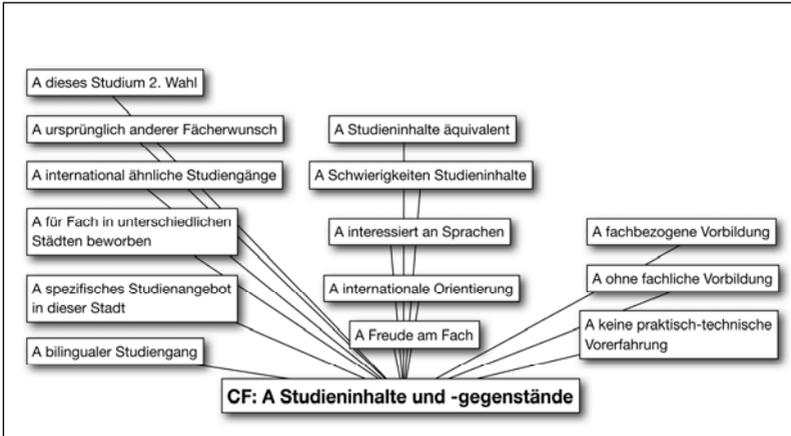
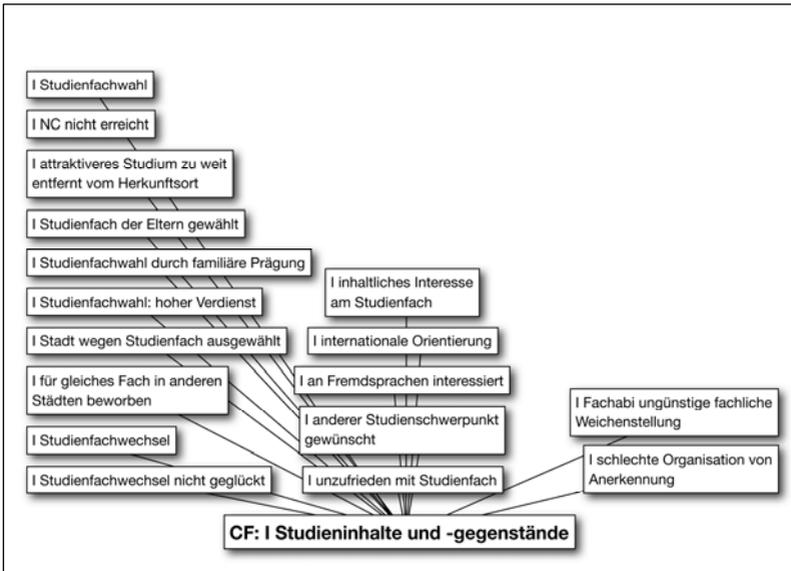


Abb. 2: BI Studieninhalte und -gegenstände



3.2. Lehr- und Lernmethoden

Hier wird unterschieden nach Veranstaltungsart (links), Arbeitsweise (Mitte) und Arbeitsaufwand (rechts).

Abb. 3: BA Lehr- und Lernmethoden

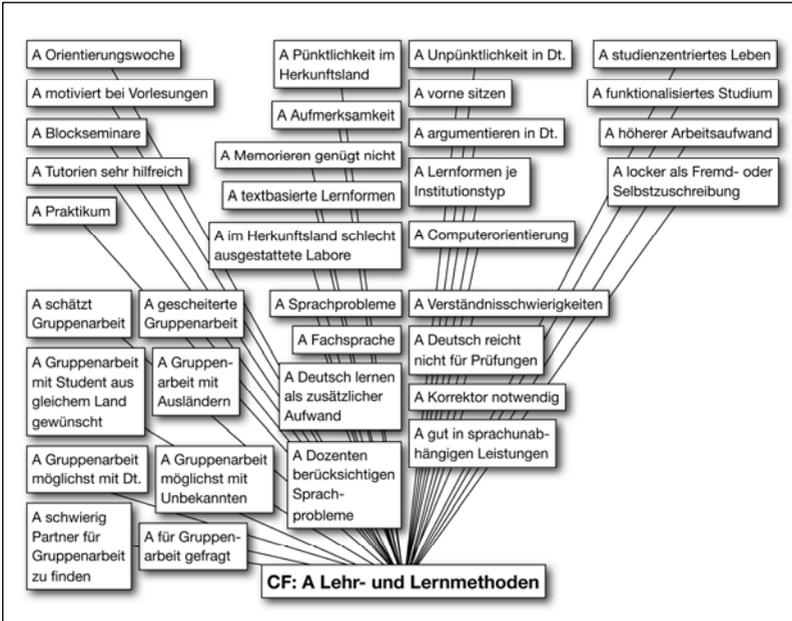
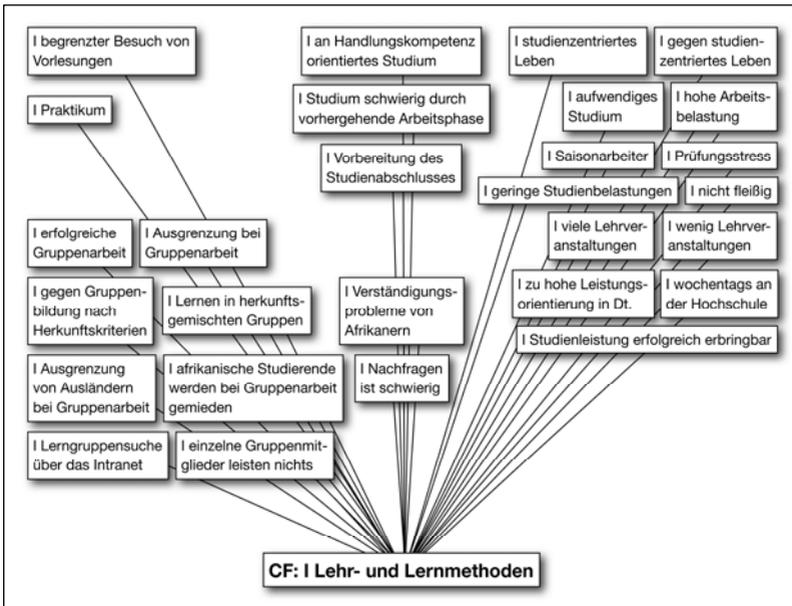


Abb. 4: BI Lehr- und Lernmethoden



Die hier Veranstaltungsformen zugeordnete Gruppenarbeit wird von BA und BI besonders stark gewichtet. In diesem Kontext kommt es zu interkulturellen Begegnungen und zu – insbesondere von BI thematisierten – Ausgrenzungen. Im Bereich der Arbeitsweise wurde erwartet, dass Studierende mancher Herkunftsländer eine stärkere Gewichtung von Frontalunterricht und Memorisieren gewohnt sind. Diese Aspekte wurden jedoch nur je ein Mal genannt. Besonders auffällig ist das starke Gewicht sprachlicher Probleme der BA. Es scheint sich hierbei um die zentrale Zusatzbelastung im Vergleich zu anderen Studierenden zu handeln. Darauf werden wir später zurückkommen. Im Hinblick auf Arbeitsaufwand dominiert bei den BA der strebsame Typ. Dies könnte mit dem hohen Aufwand zusammenhängen, der für einen Auslandsaufenthalt erbracht wird. Bei den BI gibt es sehr unterschiedliche Grade von Studienzentrierung. Dies dürfte der Situation bei Studierenden generell entsprechen.

Ein Zitat soll Lehr- und Lernerfahrungen in Deutschland illustrieren. Das Interview wurde mit einem BA aus der Türkei geführt, der BWL studiert:

„meinem Hör ... erste Erfahrung war so: eine Dame eem also eine Studentin noch halbe Stunde später in Vorlesung gekommen und ... aber inzwischen was ich beobachtet habe jeder macht was irgendwas außer Vorlesung zu hören ... eine liest Zeitung eine spricht mit dem Telefon ... (xxx) ((leise)) ... manche schreibt SMS und ehm eeh war ganz wenige Gruppe die des .. ehm ich meine ... die Professorin gehört haben“ (Ramadan A., Z.21)

Den Studenten überrascht die Arbeitsweise in Vorlesungen. Seine Erlebnisse kontrastieren mit dem Stereotyp von pünktlichen, fleißigen und disziplinierten Deutschen.

3.3. Soziale Beziehungen zu anderen Studierenden

Da häufiger persönlichere und engere Bindungen zu Studierenden und eher fachliche und oberflächlichere Verhältnisse zu DozentInnen erwartet wurden, wurde für erstere der Oberbegriff „soziale Beziehungen“ und für letztere die Bezeichnung „Kontakte“ gewählt. Im Hinblick auf die Studierenden wird unterschieden zwischen Gesamteinschätzung (oben), Herkunft (links), Kontaktform (Mitte) und institutionellem Kontext (rechts).

BA schätzen ihre Verhältnisse zu deutschen Studierenden tendenziell als oberflächliche und instrumentelle Kontakte ein. Bei BI gibt es ein etwas positiveres Verhältnis zu deutschen Studierenden. Dies kann daran liegen, dass sie schon länger in Deutschland leben und zumeist stärker deutsch sozialisiert sind.

Die Kontakte der BI sind im Hinblick auf die Herkunft vielfältiger als die der BA. Dies könnte daran liegen, dass die BI durch ihre deutsche und ihre ausländische Prägung über doppelte Anknüpfungsmöglichkeiten verfügen. Interkulturelle Kontakte werden tendenziell erleichtert durch eigene Auslandserfahrungen deutscher Studierender, durch internationale Studiengänge und durch eine hohe Anzahl von Ausländern im Studiengang.

Folgendes Zitat zu sozialen Beziehungen mit anderen Studierenden stammt von einem BA aus Indonesien:

„jeder macht für sich und äh dis diese diese und ja warum soll ich die befreunden ... weil ich irgendwie keine Vorteil hat von von diese Beziehung ne ne? und ja ich hab jetzt auch ... mmmhh ja zum Beispiel weil ich schon gut auskenne mit dem mit dem Studium zum Beispiel mit der weil ich schon was kann so in in während de Studiums und dann kommen auch die Deutschen zum mir und fragen das das das und danach dann aja so is ((lachend))“ (Arif A., Z. 128-130)

Der Student wird zunehmend leistungsstärker und dadurch interessant für deutsche KommilitonInnen. Er kritisiert eine hier deutlich werdende instrumentelle Ausrichtung von Sozialbeziehungen.

3.4. Kontakte zu DozentInnen

In den Schaubildern wird unterschieden zwischen fachlicher Kooperation (links), Beziehungsebene (Mitte) und interkulturellen Aspekten (rechts).

Die BA gewichten den Beziehungsaspekt deutlich stärker als die fachliche Ebene. Es kann sein, dass sie durch die große Entfernung von den Eltern und durch einen erhöhten Orientierungsbedarf in der fremden Umgebung stärker auf die DozentInnen bezogen sind. BA und BI sprechen durchweg von einem positiven Verhältnis zu den DozentInnen und thematisieren dabei den Nutzen von Eigeninitiative. Im Hinblick auf interkulturelle Aspekte fällt auf, dass – zumeist bezogen auf einen Einzelfall – von Diskriminierung die Rede ist.

Folgendes Zitat zu Kontakten zu DozentInnen stammt von einer BI aus der Türkei, die Prozesstechnik studiert:

„da hatte ich ... nen Professor ... ich hab da schon gemerkt ich mein als Ausländer merkt man das immer ... wenn deutsche Studenten draußen standen hat er sich mit denen immer unterhalten egal ob alleine oder in Gruppen immer ... aber ich stand mal alleine draußen mit ihm ... er hat kein Wort gesagt er hat sich nicht mit mir unterhalten ich hab ihm sogar extra ne Frage gestellt um ein Gespräch aufzubauen aber ... gar nicht also er ist gar nicht drauf eingegangen ... hat mir die Frage beantwortet und des war's und da fand ich das schon ... also hab ich mich schon so ausgegrenzt gefühlt muss ich ehrlich sagen“ (Ayla I., Z. 121)

Aus Sicht des Professors ist die Kommunikation durch die Beantwortung der Frage vermutlich erfolgreich. Deutlich wird der Wunsch der Studentin nach informeller Kommunikation. Bleibt diese aus, wird dies als Ablehnung der Person insgesamt gewertet.

Abb. 7: BA Kontakte zu DozentInnen

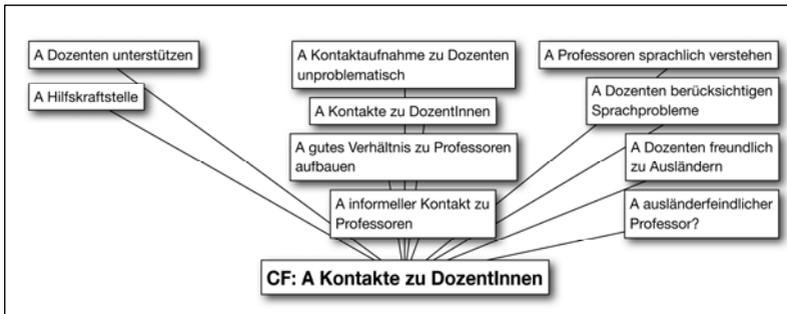
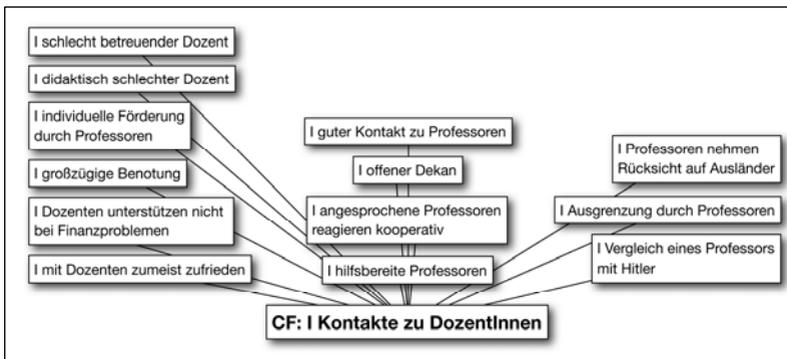


Abb. 8: BI Kontakte zu DozentInnen



3.5. Interkulturelle Erfahrungen

Die folgenden Ergebnisse zu interkulturellen Erfahrungen beziehen sich nicht nur auf die Studiensituation im engeren Sinne, sondern ermöglichen aus qualitativer Perspektive eine breitere Betrachtung der Lebenssituation insgesamt. Für BA und BI unterscheiden sich die graphischen Darstellungen. In beiden Fällen steht die Gesamteinschätzung oben. Bei den BA wird dann unterschieden zwischen Deutschlandbezügen (links oben), Kontakt zum Herkunftsland (links unten), Beziehungen zu Deutschen (rechts oben) und Lebensverhältnisse (rechts unten). Für die BI wurde

gruppiert nach Beziehungen zu Deutschen (links oben), Bezüge zur Herkunftskultur (links unten) und Kulturvergleich (rechts).

Abb. 9: BA interkulturelle Erfahrungen

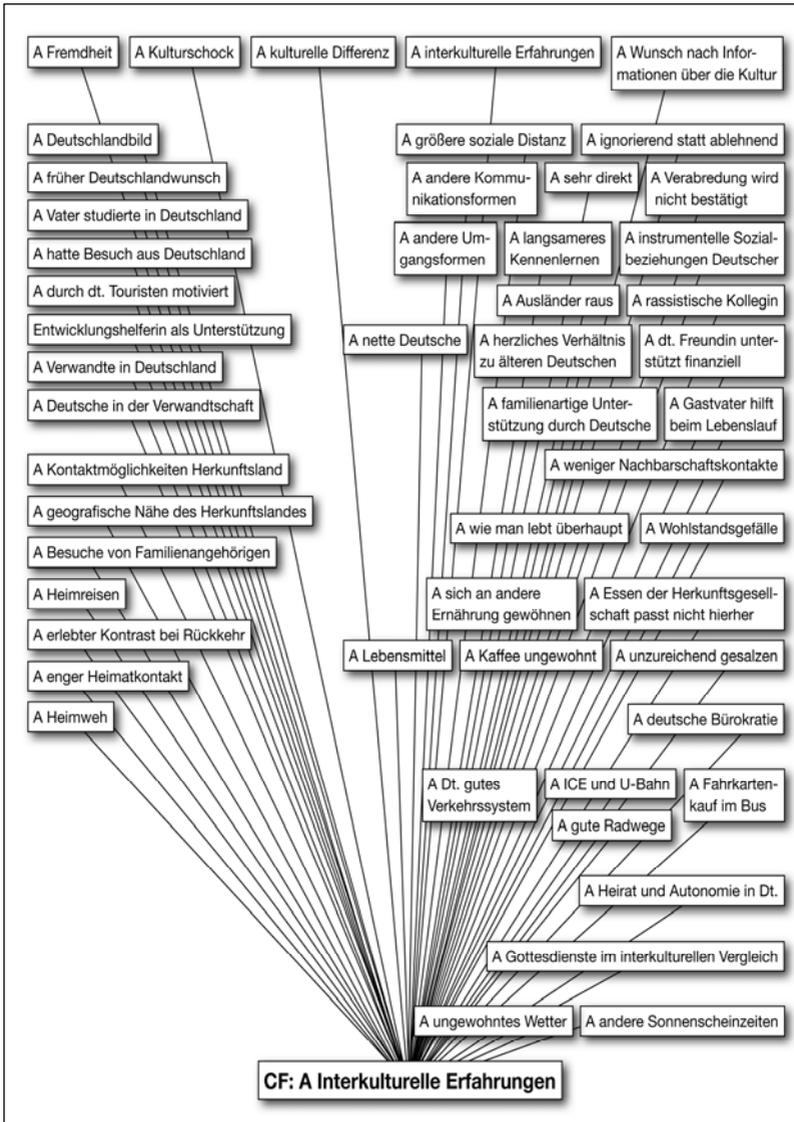
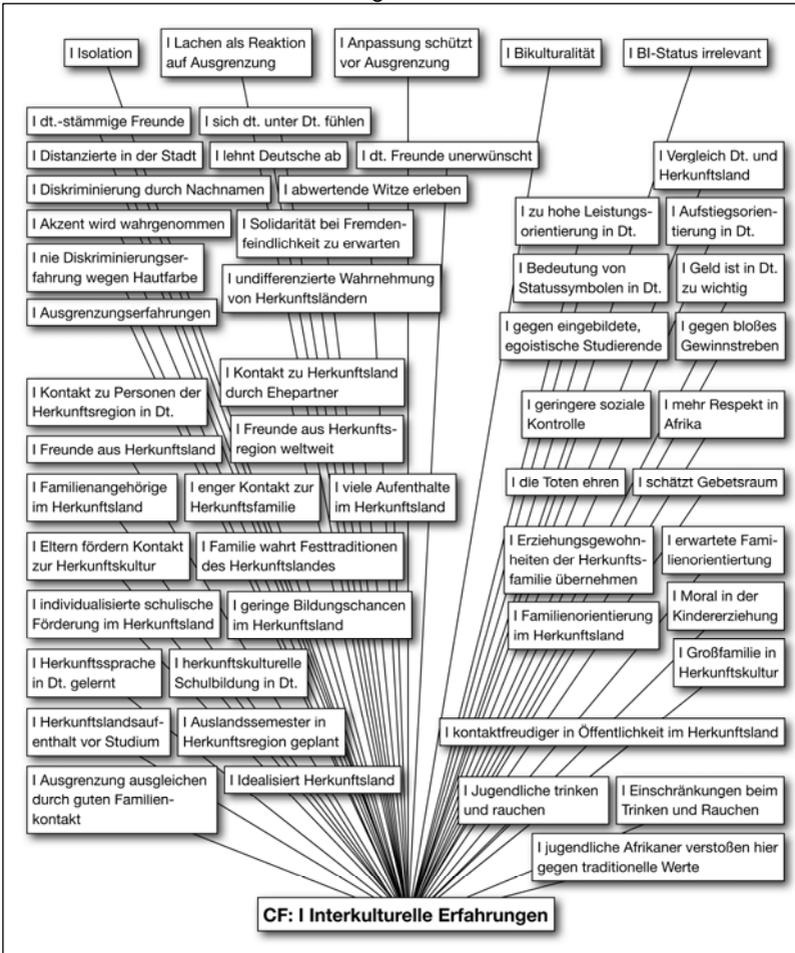


Abb. 10: BI interkulturelle Erfahrungen



Die Gesamteinschätzungen der BA thematisieren kulturellen Kontrast. Kontakt zu Deutschland entsteht über einzelne Personen. Die Trennung von Personen im Herkunftsland, zu denen eine enge emotionale Beziehung besteht, ist nur für die Dauer des Auslandsstudiums zu erwarten und damit zeitlich befristet. Bei Kontakten in Deutschland werden unvertraute Kommunikations- und Umgangsformen und familienartige Unterstützungen thematisiert. Wenn ein deutliches Wohlstandsgefälle zwischen Deutschland und dem Herkunftsland besteht, wird dieses stark gewichtet.

Internationale Vergleiche beziehen sich schwerpunktmäßig auf Ernährung, Verkehr und Wetter.

Typisch für die BI scheint ein Spannungsverhältnis, dessen Auflösung nicht gelingt. So steht Ausgrenzung auf Grund von Andersartigkeit neben Zugehörigkeit wegen fehlender Unterschiedlichkeit. Ein ähnliches Spannungsverhältnis besteht zwischen Ablehnung von Deutschen auf der einen und sich deutsch fühlen unter Deutschen auf der anderen Seite. Genannt werden Freundschaft zu Deutschen auf der einen und Ablehnung solcher Freundschaften auf der anderen Seite. Ausgrenzungserfahrungen werden thematisiert und zugleich relativiert durch solidarische Unterstützung.

Auf der einen Seite zeigt sich ein enger Bezug zum Herkunftsland (der Eltern), durch Kontakte zu Personen aus dem Herkunftsland, durch herkunftskulturelle Bezüge in Deutschland und durch eigenes Reisen. Es handelt es hierbei nicht um Überbrückung der zeitlich sehr begrenzten Phase des Auslandsaufenthaltes für das Studium – wie bei dem meisten BA –, sondern um längerfristige biographische Prozesse. Auf der anderen Seite sind die deutschen Lebensverhältnisse den BI recht vertraut. Sie werden eher negativ und recht moralisch gefasst. Kritisiert werden Materialismus und Ehrgeiz, weniger enge Familienbeziehungen sowie der Umgang mit Rauchen und Alkohol. Dass es tendenziell zu einer Zuordnung zur deutschen Seite kommt, legt folgendes Ergebnis nahe. Dem Code „BI-Status irrelevant“ wurden 10 Zitate zugeordnet.

Folgendes Zitat zu interkulturellen Erfahrungen stammt von einer BI aus Kamerun:

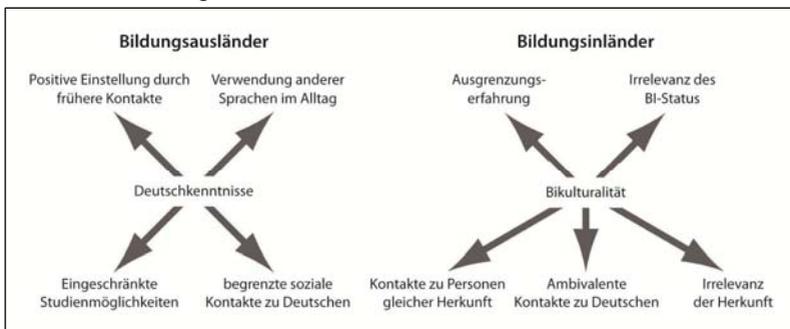
N: „ich hab mich damit ((lacht)) abgefunden ganz ehrlich [...] darüber ärger ich mich überhaupt nich ganz ehrlich gesagt dass mich irgend jemand mh ööh ... zurückweist“ A: „o.k. ((erstaunt))“ N: „dass des dass des ... des kümmert mich überhaupt gar nich ... weil ich weiß ... ich hab ja Personen mit denen ich ja reden kann ich kann meine Mama anrufen wenn irgendetwas ist ich hab mein Mann ich hab meine Kleine was wichtiger für mich ne“ (Nesrin I., Z. 750-760)

Die Studentin ist vermutlich verletzt, als sie zugeben möchte. Daraufhin deuten ihr Lachen, das Erstaunen des Interviewenden und die Wiederholungen. Die Möglichkeit, sich bei Ausgrenzung in die eigene Familie zurückzuziehen, besteht für BI eher als für BA. Für letztere könnte aber der Zusammenschluss mit Studierenden gleicher Herkunft ähnliche Funktionen wahrnehmen.

4. Gesamtbild

Als Kernkategorie für BA wurde „Deutschkenntnisse“ gewählt, denn diese bestimmen entscheidend die Möglichkeiten sozialer Einbettung und sind eine zentrale Voraussetzung für Erfolg im Studium. Die Einstellung der BA zu Deutschen ist eher positiv und knüpft an frühere Kontakterfahrungen an. Die recht zahlreichen Kontakte zu internationalen Studierenden unterschiedlichster Nationalität führen zur Präsenz mehrerer Sprachen im Alltag. Bei BI hingegen scheint „Bikulturalität“ im Zentrum zu stehen. Diese tritt zumeist nicht positiv, sondern als schwer zu bewältigendes Spannungsverhältnis durch die gleichzeitige Zuordnung zur deutschen und zur Herkunftskultur auf. BI erleben zum einen Ausgrenzungen als Migranten und empfinden zugleich Zugehörigkeit zu dem Land, in dem sie leben. Durch Mehrfachzugehörigkeit bestehen für BI mit sehr unterschiedlichen Personen Gemeinsamkeiten als Anknüpfungspunkte für soziale Kontakte. Diese Kontakte sind wohl gerade deshalb besonders vielfältig.

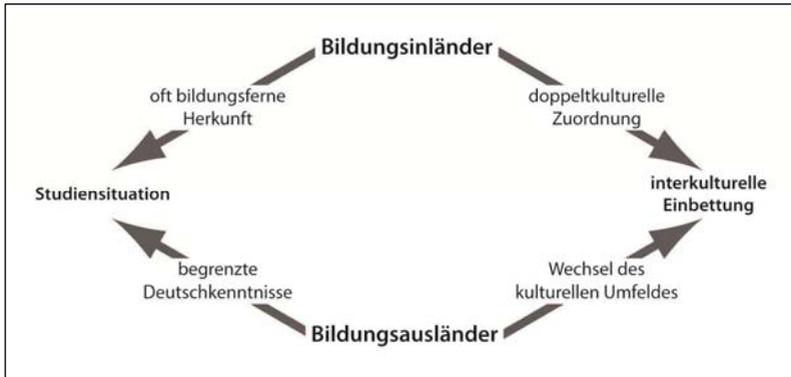
Abb. 11: Kernkategorien



BI sind einen doppelt-kulturellen Alltag bereits gewöhnt, während BA zunächst einen Wechsel des kulturellen Umfeldes verkraften müssen. Die typischen Studienschwierigkeiten der BI lassen sich durch die Herkunft aus eher bildungsfernen Schichten erklären, die im quantitativen Teil der Studie herausgearbeitet wurde. Bei den BA dagegen ist das im qualitativen Teil hervorgehobene Niveau der Deutschkenntnisse entscheidend. Dies führt zu unterschiedlichem Unterstützungsbedarf. Während die BI vermutlich eher Unterstützung beim wissenschaftlichen Arbeiten benötigen, das bei bildungsferner Herkunft weniger leicht fallen könnte, brauchen die BA vermutlich eher Unterstützung beim Erwerb deutscher Fachsprache. Ob BI oder BA nun bildungserfolgreicher sind, lässt sich schwer

sagen, da BA häufig nur einen Teil ihres Studiums in Deutschland absolvieren, während BI – abgesehen von Auslandssemestern – ihr ganzes Studium in Deutschland verbringen.

Abb. 12: Gesamtzusammenhang



Wichtig scheint, nun nicht statt der „ausländischen Studierenden“ BI und BA als homogene Gruppen zu betrachten. Relevante Differenzierungen sind hier unter anderem bei den BI die Dauer des Deutschlandaufenthaltes, die zwischen dem gesamten Leben und wenigen Jahren liegen kann, und bei den BA die Herkunft aus einer westlichen Industriegesellschaft, einem Schwellenland oder dem globalen Süden.

Die Dezentralisierungsthese, also die Annahme, dass die Bedeutung des Studiums für die Studierenden abnimmt, bestätigt sich für die BA nicht. Dies könnte mit dem hohen Aufwand, mit dem ein Auslandsstudium verbunden ist, und mit der zeitlichen Befristung, die die Studienphase zur Sondersituation macht, zusammenhängen. Bei den BI sind die Ergebnisse weniger eindeutig. Es zeigt sich zumeist eine geringere Gewichtung des Studiums, die im Zusammenhang stehen könnte mit der verbreiteten bildungsfernen Herkunft. Belegt sind aber bei BI sind Studierende mit hoher und Studierende mit geringer Gewichtung des Studiums im Alltagsleben – und dies dürfte wohl für Studierende generell zutreffen.

Literatur

Bourdieu, Pierre u.a. (1993): *La misère du monde*, Paris, Seuil.
 Bülow-Schramm, Margret (2005): Die studentischen Lebenswelten in Zeiten des Bologna-Prozesses, in: Gützkow, Frauke / Quaißler, Gunter (Hg.): *Jahrbuch Hochschule gestalten 2005. Denkanstöße zum Bologna-Prozess*, Bielefeld, UVW Verlag Webler, S. 167-177.

- DAAD: Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hg.) (2010): Internationalität an deutschen Hochschulen. Konzeption und Erhebung von Projektdaten, Bonn, http://www.daad.de/imperia/md/content/portrait/publikationen/dok_und_mat_band_65.pdf, 20.7.2011.
- Esser, Bernhard (2010): Kultursensible Beratung und Dialog. Arbeit und Begegnung mit ausländischen Studentinnen und Studenten, Schwalbach/Ts., Wochenschau.
- Isserstedt, Wolfgang/Elke Middendorff/Maren Kandulla/Lars Borchert/Michael Leszczensky (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem, Bonn/Berlin, <http://www.studentenwerke.de/pdf/Hauptbericht19SE.pdf>, 20.7.2011.
- Isserstedt, Wolfgang/Maren Kandulla (2010): Internationalisierung des Studiums. Ausländische Studierende in Deutschland. Deutsche Studierende im Ausland. Ergebnisse der 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem, <http://www.studentenwerke.de/pdf/Internationalisierungsbericht.pdf>, 30.9.2011.
- Köhler, Thomas/Jörg Gapski (1997): Fachkultur und Lebenswelt Studierender, in: Geiling, Heiko (Hg.): Integration und Ausgrenzung. Hannoversche Forschungen zum gesellschaftlichen Strukturwandel, Hannover, Offizin, S. 205-234.
- Strauss, Anselm L. (1991) [1987]: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung, München, Fink.

Diversity und Studienabbruch im Zeitalter von Bologna

Bedingungsfaktoren für Studienabbruchsgedanken in den alten und neuen Studiengängen an der Universität Duisburg-Essen

Christina Kliegl
Ursula M. Müller
München/Duisburg-Essen

Die wettbewerbsorientierte Hochschulentwicklung führt dazu, dass der Erhöhung der Studienerfolgsrate und der Senkung der Studienabbrecherzahlen besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird. Die Höhe der Studienabbrecherquote gilt als ein wichtiges Maß für Erfolg und Effektivität der akademischen Ausbildung

und ist als solches akzeptiert. Je mehr Studierende ihr Studium ohne Examen abbrechen, umso höher ist die Fehlleitung von finanziellen, aber auch von Humanressourcen. Die Hochschulen müssen schließlich nicht nur sorgsam mit gesellschaftlichen Ressourcen umgehen, sondern auch die Wahrung persönlicher Ressourcen im Blick behalten.

Dies hat man auch an der Universität Duisburg-Essen (UDE) erkannt. Im Rahmen von „institutional research“-Aktivitäten und einer umfassenden Qualitätsentwicklung ist die Analyse von Ursachen für Studienabbrüche dort zu einem zentralen Thema für die Qualitätssicherung der Hochschullehre geworden. Mit der Einrichtung eines Prorektorats für Diversity Management gab man zudem der Vermutung Ausdruck, dass Studierende mit Diversity-Merkmalen besonderer Aufmerksamkeit bedürfen und stärker von Studienabbruch betroffen sein könnten.

Eine Untersuchung zu den Ursachen von Studienabbrüchen zeigte in dieser Hinsicht eine positive Wirkung der Bologna-Reform: Studienabbrüche aufgrund finanzieller, familiärer oder gesundheitlicher Probleme sind in den neuen Studiengängen seltener als in den alten (vgl. Heublein et al. 2009: 26, 41 und 43). Dabei wurde jedoch die Frage aufgeworfen, ob dies auf eine Verbesserung der Studienbedingungen für Studierende mit Diversity-Merkmalen oder auf eine veränderte Zusammensetzung der Studierendenschaft zurückzuführen ist. Auf Basis der Daten aus einer großen Studierendenbefragung an der UDE soll im Folgenden versucht werden, hierauf eine Antwort zu geben.

Dazu werden zunächst die Begriffe Diversity und Diversity Management sowie die Zielsetzung der Studierendenbefragung erläutert, die in diesem Kontext vom Prorektorat für Diversity-Management der UDE in Auftrag gegeben worden ist (1). Im Anschluss wird der Forschungsstand zum Thema „Studienabbruch im Kontext von Diversity und Bologna“ dargestellt (2). Darauf aufbauend werden anhand theoretischer Überlegungen empirisch prüfbare Hypothesen abgeleitet (3). Im folgenden Abschnitt werden die Methodik und die bestehende Datengrundlage vorgestellt sowie ein erster Überblick über die Verteilung Diversity-relevanter Merkmale innerhalb der Studierendenstruktur gegeben (4). Den Kern des Artikels bildet die Vorstellung zweier logistischer Regressionsmodelle für die „alten“ und „neuen“ Studiengänge der UDE, die die Bedeutung verschiedener studentischer Probleme für das Vorhandensein von Studienabbruchsgedanken schätzen (5). Abschließend wird außerdem der Frage nachgegangen, ob abbruchgefährdete Studierende die bestehenden Beratungs- und Informationsangebote der UDE nutzen (6).

1. Diversity und Diversity Management

Der Begriff „Diversity“ bedeutet Vielfalt, Diversität, Unterschiedlichkeit, Individualität, Ungleichheit, Verschiedenheit und Vielfältigkeit. Unter Diversity Management (DiM) versteht man im Allgemeinen eine Managementstrategie bzw. eine umfassende Philosophie, Vision und Mission, die im US-amerikanischen Kontext entstanden ist (vgl. Vedder 2006) und zunächst auf Unternehmen der Privatwirtschaft beschränkt war (vgl. Arnetz/Hansen, 2002). Angewendet auf den Hochschulkontext zielt Diversity Management darauf ab, die soziale Vielfalt der Studierenden konstruktiv zu nutzen. Es wird nicht nur die individuelle Verschiedenheit von Studierenden *toleriert*, sondern diese wird im Sinne einer positiven Wertschätzung besonders hervorgehoben. Dabei stehen studierendenspezifische Diversitäts-Merkmale im Vordergrund wie z. B. Migrationshintergrund, bildungsferne Herkunft, Krankheit bzw. Behinderung, Eigenfinanzierung des Studiums oder Elternschaft.

Aufgrund ihrer Lage in Mitten der Metropole Ruhr, rekrutiert sich die Studierendenschaft der UDE aus einer bunten Mischung von Nationen, Kulturkreisen und gesellschaftlichen Schichten. Um sich im intensivierten Wettbewerb zwischen den Hochschulen ein individuelles Profil zu geben, schuf die UDE daher im Jahr 2008 erstmalig in Deutschland ein Prorektorat für Diversity Management (vgl. Klammer/Matuko 2010). Um im Sinne einer umfassenden Qualitätsentwicklung Aufschluss über die Lebenswirklichkeit und die spezifischen Probleme einer heterogenen Stu-

dierendenschaft zu bekommen, wurde an der UDE die Idee für eine große Studierendenbefragung geboren. Denn die üblichen, verfügbaren Daten aus der Hochschulstatistik, die im Rahmen von Bewerbung, Einschreibung, Prüfungswesen und Exmatrikulation gewonnen werden können, lassen nur Informationen zu einigen wenigen Diversitätsmerkmalen wie z. B. Geschlecht, Alter, Nationalität und Art der Hochschulzugangsberechtigung zu. Zu Fragen der Kindererziehung oder der Behinderung liegen nur Informationen vor, sofern entsprechende Anträge gestellt wurden.

Über die UDE-weite Verteilung von Merkmalen wie „Bildungshintergrund“ oder „Migrationshintergrund“ konnte man vor der Studierendenbefragung nur spekulieren (vgl. Schönborn/Stammen 2011). Ziel der Studierendenbefragung war es, einen Überblick über die Heterogenitätsmerkmale der Studierenden zu gewinnen sowie konkrete Handlungsableitungen zu treffen, um z. B. Studienabbruch präventiv zu begegnen und das gesamte Informations- und Beratungsangebot zu optimieren. Für die Befragung wurden folgende Diversity-Merkmale als relevant definiert: Geschlecht, nicht-akademischer Bildungshintergrund, Migrationshintergrund, Finanzierung des Studiums vorrangig durch eigene Erwerbstätigkeit oder eigene Rücklagen, chronische Erkrankung oder Behinderung, Elternschaft und Alter (hier: älter als 32 Jahre).

2. Forschungsstand

Die Studienabbruchforschung beschäftigt sich im Wesentlichen mit vier verschiedenen Fragekomplexen: dem Umfang von Studienabbruch, seinen Ursachen, seinen Folgen und seiner Prävention (Schröder-Gronostay 1999: 210). Dabei arbeiten die meisten Forscherinnen und Forscher im Feld der Ursachenforschung (Heublein/Wolter 2011: 223). Als bedeutendste Faktoren für eine Studienabbruchgefährdung zeigten sich immer wieder unzureichende Informationen über das gewählte Studium im Vorfeld (vgl. Heublein et al. 2009: 28), mangelndes Interesse am Studienfach (vgl. Unger et al. 2009: 66, Blüthmann et al. 2008: 407), Leistungsprobleme (vgl. Heublein et al. 2009: 20), fehlende Betreuung (vgl. Fellenberg/Hannover 2006: 392) und mangelnde soziale Integration (vgl. Unger et al. 2009: 88).

Das Thema Diversity findet in diesem Zusammenhang bislang nur wenig Beachtung. Es gibt keine Zahlen zur Höhe der Studienabbruchquoten von Studierenden mit Diversity-Merkmalen im Vergleich zu den übrigen Studierenden. Dass das Vorhandensein von Diversity-Merkmalen Studienabbrüche bzw. die Gedanken an Studienabbrüche begünstigen

kann, wurde immer wieder festgestellt (vgl. z. B. Heublein et al. 2009: 19, Blüthmann et al. 2011: 120). Häufig werden Diversity-Merkmale jedoch als Ursachen für Studienabbrüche behandelt, ohne dass auf die dahinterstehenden Mechanismen eingegangen wird.

Speziell zum Thema Studienabbruch und Diversity gibt es kaum Untersuchungen, die zudem meist auf ein bestimmtes Diversity-Merkmal fokussieren, z. B. Migrationshintergrund (vgl. Weegen 2011).

Lediglich eine Studie kombiniert das Erkenntnisinteresse an bestimmten Diversity-Aspekten für Studienabbruchsgründe mit der Betrachtung der Veränderungsprozesse im Rahmen des Bologna-Prozesses. Die Exmatrikuliertenbefragung des Studienjahres 2007/2008 des HIS-Institut für Hochschulforschung zeigte, dass insbesondere Leistungsprobleme und eine mangelnde Studienmotivation bei den Bachelorstudiengängen im Gegensatz zu den „alten“ Studiengängen als Grund für einen Studienabbruch an Bedeutung gewonnen haben (vgl. Heublein et al. 2009: 22, 30). In Bezug auf Diversity-relevante Merkmale wie finanzielle oder familiäre Probleme oder Krankheit wurde hingegen festgestellt, dass diese von den Exmatrikulierten der Bachelorstudiengänge seltener als ausschlaggebende Gründe für einen Studienabbruch angesehen werden als von den Exmatrikulierten der herkömmlichen Studiengänge (vgl. Heublein et al. 2009: 26, 41, 43). Die Autoren weisen jedoch darauf hin, dass dieser Befund darauf zurückzuführen sein kann, dass die Bachelorstudierenden im Durchschnitt jünger sind und ihr Studienabbruch meist in früheren Phasen des Studiums stattfindet als bei den Studierenden der herkömmlichen Studiengänge (vgl. Heublein et al. 2009: IV). Der Rückgang der Bedeutung dieser Gründe für einen Studienabbruch dürfte ihres Erachtens also auch damit zusammenhängen, dass insgesamt weniger Studierende in den Bachelorstudiengängen überhaupt Diversity-Merkmale wie ein überdurchschnittlich hohes Alter oder Elternschaft aufweisen.

Es bleibt aber unklar, wie sich die Bedingungen für diejenigen Studierenden, die entsprechende Diversity-Merkmale aufweisen, in den Studiengängen mit neuen und alten Abschlüssen unterscheiden. Hierfür ist eine multivariate Analyse notwendig. Nur so ist es möglich, Aussagen zu treffen, die nicht durch die Größe der Subpopulationen beeinflusst werden.

3. Theorien und Hypothesen

Die bekanntesten und einflussreichsten Ansätze zur Erklärung von Studienabbrüchen wurden bereits in den siebziger und achtziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts formuliert. Sie basieren auf der Annahme, dass

die Passung zwischen dem einzelnen Studierenden und der Hochschule, an der er eingeschrieben ist, stimmen muss, damit er eine Bindung an sein Studium und diese Hochschule entwickelt. Entsteht diese Bindung nicht, so kommt es zu einem Hochschulwechsel oder gar einem Studienabbruch. Die wichtigsten Vertreter dieses sogenannten „Student-Institution Fit Approach“ sind Vincent Tinto (1975, 1982, 1988, 1993) und John P. Bean (1980, 1982, 1985). Ihre Ansätze unterscheiden sich in den Variablen, die für die Entwicklung der so wichtigen Bindungen als einflussreich betrachtet werden. Sie stimmen jedoch darin überein, dass Hintergrundvariablen, wie es die meisten Diversity-Merkmale sind, keinen eigenen Einfluss auf Studienabbrüche haben sollten. Studienabbrüche sind vielmehr auf Faktoren wie fachliche Schwierigkeiten, das Fehlen allgemeiner Studienkompetenzen, Schwierigkeiten im Umgang mit Lehrenden oder eine schlechte soziale Integration zurückzuführen.

Die „Ability-to-Pay Theory“ (Cabrera et al. 1990, 1992) kritisiert die Ansätze Tintos und Beans, da sie die Studienfinanzierung nicht als direkte wirksame Einflussgröße in Bezug auf Studienabbrüche betrachten. Vielmehr wird in ihren Ansätzen davon ausgegangen, dass vor der Immatrikulation geklärt wird, wie das Studium finanziert werden soll, und später keine weiteren Überlegungen dazu angestellt werden müssen. Cabrera et al. (1990) nehmen hingegen an, dass die Studienfinanzierung über das gesamte Studium hinweg immer wieder neu gesichert werden muss und daher einen eigenen, direkten Einfluss auf die Entscheidung hat, das Studium fortzusetzen oder abbrechen. Darüber hinaus bleibt Studierenden, die ihr Studium selbst finanzieren, weniger Zeit für die soziale und akademische Integration in die Hochschule, die auch Cabrera et al. (1990, 1992) in ihrer Theorie als entscheidend betrachten. Entsprechend ergibt sich folgende Hypothese: Studierende, die ihr Studium vollständig selbst finanzieren, denken eher an Studienabbruch als Studierende, die auch andere Finanzierungsquellen für ihr Studium haben.

Ferner gibt es in der Studienabbruchforschung eine Perspektive, die sich an Bourdieu anlehnt (Thomas 2002). Demnach sind Studienabbrüche hauptsächlich darauf zurückzuführen, dass der eigene Habitus im Umfeld der Hochschule zu Problemen führt. Studierenden, deren Eltern nicht studiert haben, fehlt die Sozialisation, die Studierenden mit akademischem Bildungshintergrund eine Eingewöhnung an der Hochschule erleichtert. Daraus folgt die Hypothese: Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern denken eher an Studienabbruch als Studierende mit mindestens einem Akademiker-Elternteil. Ähnlich verhält es sich mit Studierenden mit Migrationshintergrund bzw. aus dem Ausland. Auch ihnen ist der Ha-

bitus an deutschen Universitäten häufig fremd, was zu Orientierungsproblemen führen kann.

Alle Probleme, die Studierende mit Diversity-Merkmalen haben, sollten sich in Bachelorstudiengängen in verschärfter Form zeigen. Schließlich haben sie durch die neue Studienstruktur weniger Zeit in ihrem individuellen Tempo zu studieren: Sprach- und Orientierungsprobleme müssen schneller beseitigt werden, die Zeit zum Arbeiten neben dem Studium ist knapper, Kinder müssen häufiger fremdbetreut werden, Kurse, in denen krankheitsbedingt einzelne Stunden versäumt wurden, müssen eher komplett wiederholt werden. Inwieweit diese Überlegungen richtig sind, soll im Folgenden anhand des Datensatzes der Studierendenbefragung der UDE exemplarisch für eine Hochschule geklärt werden.

4. Datengrundlage und Methodik

Im Sommer 2009 haben 5.544 Personen den Online-Fragebogen zur Studierendenbefragung der UDE vollständig ausgefüllt. Dies entspricht einem Rücklauf von 19,3 %. Bezüglich der wichtigsten soziodemographischen Merkmale, deren Verteilung aus der universitätsweiten Statistik bekannt ist, scheint es sich bei den Befragten um ein recht gutes Abbild der Grundgesamtheit zu handeln. Die teilnehmenden Studierenden waren zwar eher weiblich, überdurchschnittlich jung und verfügten überdurchschnittlich oft über die allgemeine Hochschulreife, während Studierende aus dem Ausland etwas unterrepräsentiert waren. Doch unverhältnismäßig große Abweichungen blieben aus (vgl. Stammen 2010: 5 ff.).

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die wichtigsten Diversity-Merkmale, die im Rahmen des DiM der UDE eine Rolle spielen. Streng genommen sind auch die Merkmale „Geschlecht“ und „akademischer vs. nicht-akademischer Bildungshintergrund der Eltern“ als Diversity-Merkmale zu bezeichnen, obwohl sich deren Diversity-relevanten Ausprägungen auf etwa die Hälfte der gesamten Befragten beziehen.

Zur Beantwortung der Frage, wie sich das Auftreten von Studienabbruchsgedanken (nicht: tatsächlichen Studienabbruch) zwischen Studierenden in den neuen und den alten Studiengängen unterscheidet, wurden zwei logistische Regressionsmodelle für die alten und neuen Studiengänge geschätzt. Als abhängige Variable wurde jeweils die Antwort auf die Frage verwendet, ob jemals an Studienabbruch gedacht worden ist oder nicht. Als unabhängige Variablen gingen die oben genannten Diversitymerkmale, unterschiedliche Schwierigkeiten, die einem Studierenden während des Studiums begegnen können, sowie der wahrgenommene Beratungsbedarf zu verschiedenen Themen ein. Daneben wurden die Fächer-

gruppe, die Semesterzahl, eine eventuelle Studienunterbrechung, die Art der Hochschulzugangsberechtigung, eine mögliche vor Studienbeginn abgeschlossene Berufsausbildung und die allgemeine Zufriedenheit mit dem Studium in die Modelle integriert.

Tabelle 1: Übersicht über die Vielfalt der befragten Studierendenschaft

	Absolute Häufigkeit	Prozent
Frauen	3.251	59,3
Studierende aus Nicht-Akademiker-Familien ¹	2.651	52,1
Studierende mit Migrationshintergrund ²	1.329	24,2
Studierende, die sich vorrangig durch eigene Erwerbstätigkeit oder eigene Rücklagen finanzieren	709	12,8
Studierende mit chronischer Erkrankung oder Behinderung	581	10,5
Studierende mit Kind(ern)	215	3,9
Ältere Studierende (hier: älter als 32 Jahre)	191	3,4
Studierende mit Eltern ohne Berufsabschluss	127	2,3
Ausländische, nur zum Studium nach Deutschland gekommene Studierende	124	2,2

5. Ergebnisse

Was den Einfluss von Diversity-Merkmalen auf Studienabbruchsgedanken anbelangt, so zeigen die Daten der Universität Duisburg-Essen (siehe Tabelle 2) ein differenziertes und in Teilen überraschendes Bild.

Während man weiß, dass Frauen beispielsweise in den Ingenieurwissenschaften eine höhere Studienabbruchneigung aufweisen (Derboven/Winker 2010), hat das Geschlecht im hier vorliegenden Modell keinerlei Einfluss auf Studienabbruchsgedanken. Eventuell verschiedene fakultätsspezifische Abbruchquoten scheinen sich die Waage zu halten.

¹ Unter „Studierende aus Nicht-Akademiker-Familien“ werden Studierende gefasst, von denen kein Elternteil über eine akademische Ausbildung verfügt.

² Das latente Konstrukt des Migrationshintergrundes wurde in der Erhebung mit einer Vielzahl an manifesten Variablen erfasst (z.B. eigene Staatsangehörigkeit, Geburtsland des Vaters bzw. der Mutter, Staatsangehörigkeit von Mutter und Vater). Die hier verwendete Operationalisierung des Migrationshintergrundes umfasst Studierende, von denen ein oder zwei Elternteile nicht in Deutschland geboren wurden. Diese Definition umfasst also auch Studierende, die in zweiter Generation in Deutschland leben, und stellt auf die räumliche Migration der Eltern ab.

Entgegen der Hypothese der „Ability-to-Pay“-Theorie, dass Studierende, die sich komplett selbst finanzieren müssen, eher an Studienabbruch denken, ergeben sich bezüglich Selbstfinanzierung keine signifikanten Effekte. Man hätte vermuten können, dass insbesondere bei Bachelor-Studierenden aufgrund der höheren zeitlichen Restriktionen sich das Merkmal der Selbstfinanzierung negativ auswirkt. Eine mögliche Erklärung für die fehlenden Effekte könnte sein, dass diejenigen, die sich komplett selbst finanzieren müssen, bereits bei ihrer Entscheidung, ein Studium aufzunehmen, sich über dieser Tatsache bewusst waren und nicht mitten im Studium davon „überrascht“ wurden.

Liegt eine chronische Erkrankung bzw. Behinderung vor, so hat dies bei den alten, herkömmlichen Studiengängen einen hochsignifikanten Effekt auf Studienabbruchsgedanken, während dies bei den Bachelor-Studierenden nicht stärker abbruchgefährdend wirkt.

Ein weiteres Diversity-Merkmal ist das Alter. Doch vom Alter hängt es nicht ab, ob jemand jemals an Studienabbruch gedacht hat oder nicht.

Die Tatsache allein, ob jemand ein Kind hat oder nicht, hat noch keinen Einfluss auf Studienabbruchsgedanken. Geht man jedoch von denjenigen aus, die Kinder haben und zudem Probleme mit der Kinderbetreuung haben, so wirkt sich dies bei den Studierenden der alten Studiengänge stark abbruchgefährdend aus, wohingegen es bei den Bachelor-Studierenden keinen signifikanten Effekt gibt.

Ein Migrationshintergrund wirkt weder hemmend noch förderlich auf Studienabbruchsgedanken. Dies trifft gleichermaßen auf Studierende aus herkömmlichen und neuen Studiengängen zu. Dies steht im Gegensatz zu einer Untersuchung von Weegen (2011), der feststellt, dass die – allerdings in diesem Fall – *tatsächlichen* Absolventen- bzw. Erfolgsquoten von (muslimischen) Migranten bei weitem geringer sind als von deutschstämmigen Studierenden. Aus weiteren Analysen zur UDE-Studierendenbefragung weiß man jedoch, dass nicht die Gruppe der türkischstämmigen Migranten die größte nationale Gruppe darstellt, sondern die Gruppe der polnischstämmigen Migranten. Vielleicht denkt letztere Gruppe seltener an einen Studienabbruch.

Ausländische Studierende, die extra zum Studium nach Deutschland gekommen sind, haben – sowohl in den alten als auch den neuen Studiengängen – eine geringere Wahrscheinlichkeit, einen Studienabbruch in Betracht zu ziehen. Vermutlich sind ausländische Studierende hochmotiviert und stehen sicherlich auch unter einem höheren Erfolgsdruck.

Während andere (insbesondere weiter zurückliegende) Studien zeigen, dass der Anteil der Studienabbrecher aus unteren sozialen Herkunftsgruppen besonders groß ist (Heublein/Spangenberg/Sommer 2002;

Reissert/Marciszewski 1987), kann dies von den Daten der UDE-Studierendenbefragung nicht bestätigt werden. Denn was das Diversity-Merkmal „Bildungshintergrund“ betrifft, zeigen sich keine signifikanten Effekte, weder in der Gruppe derjenigen, deren Eltern(teil) eine Berufsausbildung hat/haben, noch in der Gruppe derjenigen, die aus sehr bildungsfernen Elternhäusern kommen, in denen kein Elternteil über eine Berufsausbildung verfügt. Dies mag angesichts der eingangs erwähnten, an Bourdieu angelehnten Hypothese, dass Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern höhere Schwierigkeiten haben, sich im Umfeld der Hochschule einzugewöhnen, überraschen.

Insgesamt ist durchaus überraschend, dass insbesondere bei den drei äußerst einschlägigen Diversity-Merkmalen „Geschlecht“, „Migrationshintergrund“ und „Bildungshintergrund“ keine Effekte festgestellt werden können – weder im Modell der herkömmlichen Studiengänge, noch im Modell der neuen Studiengänge. Zumindest was Studierende mit Migrationshintergrund und Bildungsaufsteiger anbelangt, so kann vermutet werden, dass eine starke Vorselektion vorherrscht, so dass nur besonders gute und durchsetzungsfähige Studierende sich überhaupt bis zur Aufnahme eines Studiums vorgearbeitet haben (Sarletti/Müller 2011: 4).

Aus weiteren Analysen wissen wir, dass Studierende mit Migrationshintergrund und Bildungsaufsteiger – wenn auch nur geringfügig – doch mehr Schwierigkeiten mit bestimmten allgemeinen Studienkompetenzen wie z.B. dem Verfassen schriftlicher Arbeiten oder dem Halten von Referaten haben. Jedoch scheint sich dies nicht auf Studienabbruchsgedanken niederzuschlagen.

Lediglich bezüglich einiger weiterer Diversity-Merkmale zeigt sich – wie eingangs vermutet – dass die einzelnen Merkmale und die damit einhergehenden Probleme sich stärker auf die Bachelor-Studierenden niederschlagen als auf Studierende herkömmlicher Studiengänge. Denn eine chronische Krankheit und Probleme mit der Kinderbetreuung wirken sich bei den Studierenden herkömmlicher Studiengänge, wobei man intuitiv immer annahm, dass solche Probleme innerhalb ihrer lockereren Studienstrukturen (mit Ausnahme der Medizin und einzelner weiterer Fächer) noch leichter zu kompensieren sind, stattdessen gravierender auf Studienabbruchsgedanken aus. Dies mag mit unterschiedlichen Erwartungen an das Studium zusammenhängen.

Im Folgenden sollen nun die Effekte bestimmter Schwierigkeiten auf Studienabbruchsgedanken jeweils für Studierende der alten sowie der neuen Studiengänge untersucht werden. Schwierigkeiten mit der „individuellen Betreuung und dem Umgang mit Lehrenden“ wirken sich nur bei den Bachelor-Studierenden auf das Vorhandensein von Studienabbruchs-

gedanken aus. Dies mag vielleicht daran liegen, dass Studierende aus herkömmlichen Studiengängen gar nicht erst so hohe Ansprüche an ihre Betreuung anstellen und dann auch nicht frustriert werden können.

Erstmals zeigen sich bei dem Item „Schwierigkeiten mit der sozialen Einbindung/Konkurrenz unter Studierenden“ gleichzeitig bei beiden betrachteten Studierendengruppen hohe signifikante Effekte. Somit scheint der „Student-Institution-Fit-Approach“, demgemäß eine mangelnde soziale Einbindung in die Welt der Hochschule Studienabbruchsgedanken erhöht, von den Daten bestätigt zu werden. Auch das Item „Schwierigkeiten bei der Orientierung an der UDE“ beziehungsweise „Schwierigkeiten mit allgemeinen Studienkompetenzen“ weist sowohl für Studierende alter Studiengänge als auch für Studierende neuer Studiengänge hohe Effekte auf. Dies heißt also, dass über die einzelnen Studienabschlusstypen hinweg Schwierigkeiten bei der Orientierung und beim Erwerb allgemeiner Studienkompetenzen zu Studienabbruchsgedanken führen.

Ein letzter Schwierigkeitsbereich betrifft die Leistungsanforderungen im Fachstudium. Hierbei ist festzustellen, dass nur bei den Bachelor-Studierenden Schwierigkeiten im Fachstudium die Studienabbruchsnähe erhöhen. Dies mag vielleicht daran liegen, dass Bachelor-Studierende bereits zu einem früheren Zeitpunkt im Studium aufgrund des in höherem Maße vorgegebenen Curriculums auf fachliche Probleme aufmerksam werden und diese nicht länger ignorieren bzw. in spätere Semester „verschleppen“ können.

Im Folgenden sollen nun einzelne Beratungsbedarfe und deren Wechselwirkung zu Studienabbruchsgedanken betrachtet werden. Dazu wurde im Vorhinein eine gesamte Item-Batterie zum Thema Beratungsbedarf einer Faktorenanalyse unterzogen. Ein „wirtschaftlicher und rechtlicher Beratungsbedarf“³ führt bei Studierenden der herkömmlichen Studiengänge zu einer Erhöhung von Studienabbruchsgedanken, während dies auf Studierende der Bachelor-Studiengänge keinen Einfluss hat.

Ein „studienbezogener Beratungsbedarf“⁴ hingegen verringert die Wahrscheinlichkeit von Studienabbruchsgedanken, jedoch ist der Effekt nur für die Bachelor-Studierenden signifikant. Diesen negativen Effekt

³ Zum „wirtschaftlichen und rechtlichen Beratungsbedarf“ zählen Bedarfe zu folgenden Items: „Finanzierung des Studiums“, „Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit“, „Vereinbarkeit von Studium und familiären Verpflichtungen“, „Krankenversicherung“ sowie „Bleiberecht und sonstige rechtliche Fragen (z.B. BAföG)“.

⁴ Zum „studienbezogenen Beratungsbedarf“ zählen Bedarfe zu folgenden Items: „Studienfachbezogene Beratung“, „Beratung im Studienverlauf“, „Studienabschlussprobleme“, „Finanzierung eines studienbezogenen Auslandsaufenthaltes“, „Arbeitsorganisation/ Zeitmanagement“, sowie „wissenschaftliches Arbeiten“.

könnte man dadurch erklären, dass Bachelor-Studierende sich stärker als Studierende der herkömmlichen Studiengänge darüber bewusst sind bzw. werden, bezüglich ganz konkreter studienbezogener Probleme Beratungsbedarf zu haben und dann auch das bestehende Angebot stärker wahrnehmen und somit Studienabbruch(sgedanken) stärker vorbeugen.

Was einen „sozialen und persönlichen Beratungsbedarf“⁵ anbelangt, so führt dies nur bei Studierenden herkömmlicher Studiengänge zu einer Erhöhung von Studienabbruchsgedanken. Auch hierfür könnten verschiedene Erwartungshaltungen gegenüber der Institution Hochschule verantwortlich sein. Unter Umständen verstehen Bachelor-Studierende ihre Hochschule mehr als pragmatische Ausbildungsinstitution und nicht mehr so sehr als allumfassende, ganzheitliche Bildungseinrichtung, so dass sie sich bei sozialen und persönlichen Problemen nicht von der Hochschule eine Lösung erwarten, sondern sich anderweitig Hilfe holen.

Ein „ich-bezogener Beratungsbedarf“⁶ erhöht die Wahrscheinlichkeit von Studienabbruchsgedanken sowohl für die alten als auch für die neuen Studiengänge. Dies verwundert nicht, da z.B. das dazugehörige Item „Zweifel, das Studium fortzuführen“ natürlich ein Indikator für Studienabbruchsgedanken ist.

Die These, dass Studierende der Geisteswissenschaften aufgrund schlechter Arbeitsmarktchancen stärker zu Studienabbruchsgedanken tendieren, kann nur im Bezug auf die Bachelor-Studierenden bestätigt werden. Denn im Vergleich zur Referenzkategorie der Wirtschaftswissenschaften tendieren Studierende der Geisteswissenschaften häufiger zu Studienabbruchsgedanken. Aufgrund des Unterschiedes zwischen Studierenden herkömmlicher Studiengänge und Bachelor-Studierenden ist zu vermuten, dass es nicht an den Arbeitsmarktchancen liegt, sondern vielmehr an Faktoren, die etwas mit dem Bologna-Prozess und den Abgleich von Erwartungen und tatsächlichen Erfahrungen zu tun hat.

Darüber hinaus ist festzustellen, dass Lehramtsstudierende, die noch das alte Staatsexamen machen, besonders resistent gegenüber Studienabbruchsgedanken zu sein scheinen.

⁵ Zum „sozialen und persönlichen Beratungsbedarf“ zählen Bedarfe zu folgenden Items: „Diskriminierungsvorfall“, „Mobbing unter Studierenden“, „Studium mit einer Behinderung/chronischer Krankheit“, „Kontaktschwierigkeiten“, „Probleme mit Alkohol oder Drogen“ sowie „familiäre Probleme im Heimatland/Heimweh (für Studierende aus dem Ausland“.

⁶ Zum „ich-bezogenen Beratungsbedarf“ zählen Bedarfe zu folgenden Items: „psychische Probleme“, „mangelndes Selbstwertgefühl“, „Partnerschaftsprobleme/Probleme im familiären Umfeld“, „Prüfungsanst“, „Arbeits- und Konzentrationsschwierigkeiten“ sowie „Zweifel, das Studium fortzuführen“.

Im Folgenden werden die Ergebnisse zu einer Reihe weiterer studien- und ausbildungsbezogener, unabhängiger Variablen vorgestellt. Während – wie oben festgestellt – das Alter der Studierenden keinen signifikanten Einfluss auf Studienabbruchsgedanken ausübt, geht eine Erhöhung der Semesterzahl bei den Bachelor-Studierenden mit einer Erhöhung von Studienabbruchsgedanken einher. Bei den Studierenden herkömmlicher Studiengänge gibt es diesen Effekt nicht.

Für beide Studienabschlusstypen gilt, dass eine Studienunterbrechung um mindestens ein Semester die Studienabbruchsgedanken erhöht. Es scheint, als würde eine Studienunterbrechung die Bindung an die Hochschule so stark reduzieren, dass im Anschluss ein Studienabbruch wahrscheinlicher wird.

In den herkömmlichen Studiengängen verringert eine andere Hochschulzugangsberechtigung als ein allgemeines, in Deutschland erworbenes Abitur die Gefahr an Studienabbruch zu denken. Das heißt also, dass jemand der nicht das allgemeine Abitur besitzt, sondern auf anderem Weg die Hochschulreife erlangt hat, besser vor Studienabbruchsgedanken geschützt ist. Diese Gruppe scheint aufgrund ihres besonderen Werdegangs besonders robust gegen Studienabbruchsgedanken zu sein. Für Studierende von Bachelor-Studiengängen gilt dieser Effekt nicht.

Eine abgeschlossene Berufsausbildung – egal zu welchem Zeitpunkt sie abgeschlossen wurde – wirkt sich bei den herkömmlichen Studiengängen mildernd auf Studienabbruchsgedanken aus. Das betrifft also Personen, die entweder zunächst eine berufliche Ausbildung abgeschlossen haben und dann über den „zweiten Bildungsweg“ noch die Hochschulreife „nachgeholt“ haben, als auch Personen, die im Anschluss an das Erlangen der Hochschulreife zunächst eine Ausbildung absolviert haben und sich dann doch noch für ein Studium entschieden haben. Jedoch schützt bei den Bachelor-Studiengängen eine abgeschlossene Berufsausbildung nicht vor Studienabbruchsgedanken.

Herrscht eine große Unzufriedenheit mit dem Studium im Allgemeinen, so wirkt sich dies sowohl für Studierende der herkömmlichen Studiengänge als auch der Bachelor-Studiengänge studienabbruchgefährdend aus.

Tabelle 2: Logistische Regressionsmodelle nach Studienabschlusstypen

	Magister-, Diplom- und Staatsexamens-Studierende (N = 2768)	Bachelor-Studierende (N =2362)
Geschlecht (1 = weiblich)	,007	-,055
Selbst-Finanzierung	,117	,235
Chronische Krankheit/Behinderung	,788***	,220
Alter	-,005	-,029
Kind		
• ja, aber keine Probleme mit Betreuung	-,012	-1,043
• ja und Probleme mit Betreuung	,711*	-,050
Migrationshintergrund	-,216	-,168
Ausländische Studierende, die nur zum Studium nach Deutschland gekommen sind	-1,697**	-,757*
Bildungshintergrund (Ref.: Mindestens ein Elternteil hat Hochschulabschluss)		
• Mindestens ein Elternteil hat Berufsausbildung	-,067	-,116
• Kein Elternteil hat Berufsausbildung	,101	,090
Schwierigkeiten		
• Individuelle Betreuung und Umgang mit Lehrenden	,005	,401***
• Soziale Einbindung/ Konkurrenz unter Studierenden	,327**	,508***
• Leistungsanforderungen im Fachstudium	,041	,124**
• Orientierung an der UDE / Allgemeine Studienkompetenzen	,280*	,373**
Beratungsbedarf		
• Wirtschaftlicher und rechtlicher Beratungsbedarf	,448***	,260
• Studienbezogener Beratungsbedarf	-,223	-,304*
• Sozialer und persönlicher Beratungsbedarf	,348*	-,019
• Ich-bezogener Beratungsbedarf	,492***	,569**
Studienfach (Ref.: Wirtschaftswissenschaften)		
• Geisteswissenschaften	,319	,389***
• Bildungs- und Gesellschaftswissenschaften	,134	-,147
• MINT	-,065	,149
• Medizin	-,053	-
• Lehramt	-,251**	-
Semesterzahl	,010	,024*
Studienunterbrechung für mindestens ein Semester	,575***	,564**
Hochschulzugangsberechtigung (1 = andere als in Deutschland erworbene allgemeine Hochschulreife)	-,155*	,023
Abgeschlossene Berufsausbildung	-,258*	-,112
Große Unzufriedenheit mit dem Studium allgemein	,772***	,203*
Nagelkerkes R²	0,182	0,161

* = signifikant auf 5 %-Niveau,

** = signifikant auf 1 %-Niveau,

*** = signifikant auf 0,1 %-Niveau.

6. Studienabbruchsgedanken und die Wahrnehmung bzw. Optimierung von Informations- und Beratungsangeboten

Im Folgenden wird betrachtet, inwiefern sich die drei Gruppen, die noch nie, gelegentlich bzw. oft Studienabbruchsgedanken hatten, im Bezug auf das Wahrnehmen von Beratungs- und Informationsangeboten unterscheiden (Tabelle 3).

Tabelle 3: Teilnahme an Beratungs- und Informationsangeboten nach der Intensität von Studienabbruchsgedanken (in Prozent)

Beratungsinhalte bzw. Beratungsgründunde	Intensivität der Studienabbruchsgedanken		
	Nie	Gelegentlich	Oft
Studienfachbezogene Beratung	39,1	32,8	30,9
Beratung zum Studienverlauf	37,9	25,6	28,6
Studienabschlussprobleme	18,8	15,5	12,9
Arbeitsorganisation/Zeitmanagement	4,5	5,5	6,0
Prüfungsangst	4,9	5,3	4,5
Arbeits- und Konzentrations-schwierigkeiten	2,1	5,4	2,3
Kontaktschwierigkeiten	0,4	5,4	1,8
Zweifel, das Studium fortzuführen	6,7	8,0	11,8

Dabei fällt auf, dass mit steigender Intensität von Studienabbruchsgedanken, die Inanspruchnahme der unmittelbar studienbezogenen Angebote wie z.B. „studienfachbezogene Beratung“ „Beratung zum Studienverlauf“ bzw. „Studienabschlussprobleme“, zurückgeht. Abbruchgefährdete scheinen ihr Studium weniger proaktiv zu planen und Beratungsleistungen einzufordern. Was eher problembezogene Aspekte anbelangt (z.B. Arbeitsorganisation/Zeitmanagement, Prüfungsangst, Arbeits- und Konzentrationsschwierigkeiten und Kontaktschwierigkeiten), so sind aufgrund der insgesamt doch sehr geringen Inanspruchnahme kaum verlässliche Aussagen über die Zusammenhänge mit Studienabbruchsgedanken zu treffen. Erwartungsgemäß nehmen diejenigen, die mit dem Studium hadern, auch öfter ein Beratungsangebot wahr, das sich auf ihre Zweifel, das Studium fortzuführen, bezog. Doch insgesamt ist selbst der Anteil, der sich bei starken Abbruchsgedanken (nämlich 11,8 %) beraten lässt, unerfreulich gering.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Abbruchgefährdete besonders resistent gegenüber Beratungs- und Informationsangeboten zu sein scheinen. Bereits die unmittelbar studienbezogenen Beratungsleistungen müssten Abbruchgefährdete in viel höherem Maße ansprechen, so dass

bereits in einem frühen Stadium entgegen gewirkt werden kann, bevor sich Studienabbruchsgedanken überhaupt festsetzen können.

In Studien wurde nachgewiesen, dass eine in Anspruch genommene Studienberatung positive Effekte auf den weiteren Studienverlauf hat (Brandstätter/Grillich/Farthofer 2002). Doch wie schafft es eine Institution wie die UDE Studierende, die daran denken ihr Studium abzubrechen, gezielt anzusprechen und mit ihren Beratungs- und Unterstützungsangeboten zu erreichen? An der UDE ist ein allumfassendes, längsschnittartig angelegtes Studierendenpanel geplant, auf dessen Basis vielleicht genauere Anhaltspunkte darüber gewonnen werden können, wie Studienabbruchprävention konkret konzipiert sein müsste, um die gefährdeten Studierenden tatsächlich zu erreichen. Es wäre zum Beispiel möglich, auf Basis der Hochschulstatistik bzw. der Prüfungsstatistik gezielt abbruchgefährdete Panel-Teilnehmer zu identifizieren und diese gezielt zu befragen, um mehr über die Dynamiken zwischen Studienabbruch und universitärer Unterstützungsleistungen zu erfahren. Auch wäre es zumindest auf Basis der Prüfungsstatistik – bei Befragungsdaten wäre dies datenschutzrechtlich etwas bedenklich – möglich, Studierende herauszufiltern, denen man eine Pflichtberatung zukommen lassen will.

7. Fazit

Im vorliegenden Artikel wurde der Frage nachgegangen, ob sich das Auftreten von Studienabbruchsgedanken zwischen Studierenden der alten und neuen Studiengänge an der UDE bezüglich einer Reihe von Variablen unterscheidet.

Insgesamt ist es ein schwieriges Unterfangen, die Determinanten von Studienabbruch bestimmen zu wollen. Es ist als ein methodisches Problem zu bezeichnen, dass die Untersuchungen zu den Studienabbruchgründen sich meist auf intendierten bzw. potentiellen Studienabbruch beziehen, nur wenige dagegen auf tatsächlichen Abbruch (Heublein/Wolter 2011: 228). Denn Studienabbrecher sind im Rahmen von Exmatrikulierten-Befragungen nur schwer zu erreichen. Im Rahmen der vorliegenden Studierendenbefragung sind vermutlich diejenigen mit starken Studienabbruchsabsichten unterrepräsentiert. Die Variablen zum Vorhandensein von Studienabbruchsgedanken bzw. zu deren Häufigkeit sind lediglich als Proxi-Variablen für den tatsächlichen Studienabbruch anzusehen.

Ein weiteres Problem ist, dass keine Variablen erhoben wurden, die die Ziele eines Studierenden und seine subjektive Einschätzung seiner Situation abbilden. Diese haben in vielen Studien einen hohen Erklärungswert gezeigt (z.B. Cabrera et al. 1990 und 1992). Außerdem wurden kei-

ne Variablen zur Studienfachwahl einbezogen, die ebenfalls als wichtig erkannt wurden (St. John/Paulsen/Starkey 1996).

Doch es ist gar nicht Ziel des Artikels, Studienabbruch möglichst vollständig erklären zu können. Vielmehr sollen vor allem Variablen im Vordergrund stehen, auf die die UDE im Rahmen von Diversity Management-Aktivitäten bzw. übergeordneten QM-Aktivitäten Einfluss nehmen kann. Dieser Artikel trägt zur Schließung einer Forschungslücke bei, indem er den Einfluss einzelner Diversity-Merkmale und einer Reihe anderer Merkmale auf Studienabbruch über den Bologna-Prozess hinweg betrachtet. Auf Basis einzelner Theoriestränge wurden Hypothesen abgeleitet, die dann empirisch anhand der Studierendenbefragung der Universität Duisburg-Essen überprüft wurden.

Insbesondere überraschte, dass die Diversity-Merkmale „Geschlecht“, „Migrationshintergrund“ und „Bildungshintergrund“ keinen Einfluss auf Studienabbruchsgedanken haben. Denn dies sind die zentralen Merkmale, die im Rahmen von Gender Mainstreaming-Aktivitäten und Diversity Management-Aktivitäten im Mittelpunkt stehen. Man weiß jedoch aus anderen Analysen zur Studierendenbefragung an der UDE, dass z.B. Studierende mit Migrationshintergrund bzw. Bildungsaufsteiger durchweg etwas mehr Probleme im Studienverlauf, insbesondere beim Verfassen schriftlicher Arbeiten und beim Halten von Referaten haben. Probleme sind also vorhanden, sie scheinen sich jedoch nicht unbedingt in Form von Studienabbruch zu manifestieren. Aus diesen Ergebnissen könnte man ableiten, dass Gelder nicht so sehr in die Bindung von bestimmten Studierendengruppen, nämlich von Migranten und Bildungsaufsteigern (z.B. in Form von Mentoring-Programmen etc.), fließen sollten, sondern vielleicht noch mehr in die Studierendenrekrutierung bzw. in spätere Phasen der wissenschaftlichen Betätigung, z.B. der Promotionsphase. Möglicherweise spitzen sich die Probleme an diesen Stellen zu.

Die eingangs formulierte Hypothese, dass sich Diversity-Merkmale bei Studierenden der Bachelor-Studiengänge stärker in Form von Problemen bzw. Studienabbruch niederschlagen, konnte nicht bestätigt werden. Stattdessen führen eine chronische Erkrankung bzw. Behinderung sowie eine mit Betreuungsproblemen verbundene Elternschaft nur bei Studierenden der herkömmlichen Studiengänge zu größeren Studienabbruchsgedanken. Insgesamt deutet Einiges darauf hin, dass Studierende der beiden Studienabschlusstypen sich auch in Bezug auf ihre Studienerwartungen und deren Abgleich mit den tatsächlichen Studienerfahrungen unterscheiden. Bachelor-Studierende erwarten mehr konkreten Dienstleistungsnutzen, z. B. eine gute Betreuung im Studium, jedoch nehmen sie die Institution Hochschule nicht so sehr als Sozialisationsinstanz

wahr, die für alle Probleme innerhalb eines Lebensabschnitts zuständig ist. Doch dies sind nur einige Vermutungen, die sich auf Basis der Ergebnisse anstellen lassen. Um mehr darüber aussagen zu können, sind weitere Untersuchungen notwendig.

Literatur

- Aretz, Hans-Jürgen/Hansen, Katrin 2002: Diversity und Diversity-Management im Unternehmen – Eine Analyse aus systemtheoretischer Sicht. Münster.
- Bean, John P. 1980: Dropouts and Turnover: The Synthesis and Test of a Causal Model of Student Attrition. In: *Research in Higher Education*, Vol. 12, Heft 2, S. 155-187.
- Bean, John P. 1982: Student Attrition, Attentions, and Confidence: Interaction Effects in a Path Model. In: *Research in Higher Education*, Vol. 17, Heft 4, S. 291-320.
- Bean, John P. 1985: Interaction Effects on Class Level in an Explanatory Model of College Student Dropout Syndrome. In: *American Educational Research Journal*, Vol. 22, Heft 1, S. 35-64.
- Bean, John P./Metzner, Barbara S. 1985: A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. In: *Review of Educational Research*, Vol. 55, Heft 4, S. 485-540.
- Blüthmann, Irmela/Lepa, Steffen/Thiel, Felicitas 2008: Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen. Untersuchung und Analyse von Abbruchgründen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften (ZfE)* 11 (2008), 3, S. 406-429.
- Blüthmann, Irmela/Thiel, Felicitas/Wolfgang, Christine 2011: Abbruchtendenzen in den Bachelorstudiengängen. Individuelle Schwierigkeiten oder mangelhafte Studienbedingungen? In: *Die Hochschule*, 20. Jahrgang, Heft 1, S. 110-126.
- Cabrera, Alberto F./Nora, Amaury/Castañeda, Maria B. 1992: The Role of Finances in the Persistence Process: A Structural Model. In: *Research in Higher Education*, Vol. 33, Heft 5, S. 571-593.
- Cabrera, Alberto F./Stampen, Jacob O./Hansen, W. Lee 1990: Exploring the Effects of Ability to Pay on Persistence in College. In: *Review of Higher Education*, Vol. 13, Heft 3, S. 303-336.
- Derboven, Wibke/Winker, Gabriele 2010: „Tausend Formeln und dahinter keine Welt“. Eine geschlechtersensitive Studie zum Studienabbruch in den Ingenieurwissenschaften. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*, 32. Jahrgang, Heft 1, S. 56-78.
- Fellenberg, Franziska/Hannover, Bettina 2006: Kaum begonnen, schon zerronnen? In: *Empirische Pädagogik* 20 (2006) 4, S. 381-399.
- Heublein, Ulrich/Hutzsch, Christopher/Schreiber, Jochen/Sommer, Dieter/Besuch, Georg 2009: Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. Hannover: HIS Forum Hochschule.
- Heublein, Ulrich/Spangenberg, Heike/Sommer, Dieter 2002. Ursachen des Studienabbruchs. Hannover: HIS Hochschulplanung Band 163.
- Heublein, Ulrich/Wolter, Andrä 2011: Studienabbruch in Deutschland. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 57. Jahrgang, Heft 2, S. 214-236.

- Klammer, Ute/Matuko, Bartholomäus J. 2010: Diversity Management als Zukunftsaufgabe der Hochschulen – Ausgangsbedingungen und Ansatzpunkte. In: Der pädagogische Blick. 18. Jg. , Heft 2.
- Reissert, Reiner/Marciszewski, Bernard 1987. Studienverlauf und Berufseintritt. Ergebnisse einer Befragung von Hochschulabsolventen und Studienabbrechern des Studienjahres 1984. Hannover: HIS Hochschulplanung 61.
- Sarletti, Andreas/Müller, Sophie 2011 (i.Ersch.): Zum Stand der Studienabbruchforschung. Theoretische Perspektiven, zentrale Ergebnisse und methodische Anforderungen an künftige Studien. In: Zeitschrift für Bildungsforschung. Online veröffentlicht am 8. November 2011 (DOI 10.1007/s35834-011-0020-2). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Schönborn, Anette/Stammen, Karl-Heinz 2011: Vielfalt als Potential. Heterogenität von Studierenden im Kontext von Qualitätsentwicklung an der Universität Duisburg-Essen. I.Ersch. in "Das Hochschulwesen".
- Schröder-Gronostay, Manuela 1999: Studienabbruch – Zusammenfassung des Forschungsstandes. In: Schröder-Gronostay, Manuela/Daniel, Hans-Dieter (Hrsg.): Studierenerfolg und Studienabbruch. S. 209-240. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand Verlag GmbH.
- St. John, Edward P./Paulsen, Michael B./Starkey, Johnny B. (1996). The nexus between college choice and persistence. In: Research in Higher Education, 37, S. 175–220.
- Stammen, Karl-Heinz 2010: Ergebnisse der Studierenden-Befragung im Auftrag der Prorektorin für Diversity Management der Universität Duisburg-Essen. Kurzbericht. http://www.uni-due.de/imperia/md/content/diversity/kurzbericht_diversity_stand_november_2010.pdf, Zugriff am 14.04.2011.
- Tinto, Vincent 1975: Dropout from Higher Education. A Theoretical Synthesis of Recent Research. In: Review of Educational Research, Vol. 45, Heft 1, S. 89-125.
- Tinto, Vincent 1982: Limits of Theory and Practice in Student Attrition. In: The Journal of Higher Education, Vol. 53, Heft 6, S. 687-700.
- Tinto, Vincent 1988: Stages of Student Departure: Reflections on the Longitudinal Character of Student Leaving. In: The Journal of Higher Education, Vol. 59, Heft 4, S. 438-455.
- Tinto, Vincent 1993: Leaving College. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition. Chicago: The University of Chicago Press.
- Thomas, Liz 2002: Student Retention in Higher Education: The Role of Institutional Habitus. In: Journal of Education Policy, Vol. 17, Heft 4, S. 423-442.
- Unger, Martin/Wroblewski, Angela/Latcheva, Rossalina/Zaussinger, Sarah/Hofmann, Julia/Musik, Christoph 2009: Frühe Studienabbrüche an Universitäten in Österreich. Wien: Institut für Höhere Studien (IHS).
- Vedder, Günther 2006: Die historische Entwicklung von Diversity Management in den USA und in Deutschland. In: Krell, Gertraude/Wächter, Hartmut (Hrsg.): Managing Diversity. Impulse aus der Personalforschung. S. 1-24. München/Mering: Rainer Hampp Verlag.
- Weegen, Michael 2011. Studierenerfolg von deutschen Studierenden mit muslimischen Wurzeln. In: Das Hochschulwesen, 1/2011.

Kulturelles Kapital auf dem Weg zur Professur

Unterschiedliche Ausgangslagen von Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund

Edith Pichler
Grazia Prontera
Berlin/Salzburg

In diesem Artikel wird am Beispiel des möglichen Zugangs von Wissenschaftler/innen in universitären Strukturen untersucht, welche Rolle das kulturelle und das soziale Kapital für die räumliche und soziale Mobilität von Personen mit *Migrationshintergrund* spielt. Gleichzeitig wird die Frage nachgegangen zu wel-

chen Migrantentypen die Wissenschaftler/innen gehören: Sind sie Nachkommen der sogenannten *Gastarbeitergeneration*, Angehörige der neuen „postmodernen“ Migrantentypen (also Protagonisten der jüngsten Migrationsformen), oder gehören sie vorwiegend zur akademischen Mobilität (also charakterisiert durch einen begrenzten Auslandsaufenthalt)? Sind die Wissenschaftler/innen immer noch eher ein Beispiel für eine räumliche Mobilität in einem transnationalen Kontext oder sind sie zunehmend auch ein Zeichen von vertikalen und sozialen Mobilitätsprozessen innerhalb der alteingesessenen Communities?

Am Standort Berlin haben wir untersucht, welche Chancen Geisteswissenschaftler/innen mit *Migrationshintergrund* im universitären Leben haben, ob sie einen Zugang zu einer höheren Position finden oder mit Formen der Exklusion konfrontiert sind. Die Möglichkeit der Inklusion und Exklusion kann auch anhand der ungleichen Verteilung von kulturellem und sozialem Kapital (Bourdieu) und der *Habitus-Eigenschaften* analysiert werden:

- Kulturelles Kapital unterscheidet Bourdieu in die drei Formen inkorporiertes, institutionalisiertes und objektiviertes Kapital (Bourdieu 1983: 183-198), wobei die letzte Form aufgrund der vorliegenden Daten in unserer Studie nicht berücksichtigt wird:
 - a) in einer inkorporierten Form: Wissen, Erziehung, kulturelle Fähigkeiten. Hierbei spielt die soziale Herkunft eine bedeutende Rolle, also das Aufwachsen in einem bestimmten Milieu;

- b) in einer institutionalisierten Form: Bildungstitel, akademische Titel. Das von der Familie ererbte kulturelle Kapital wird so durch Titel von akademischen Institutionen bestätigt und legitimiert;
 - c) in einer objektivierten Form: Bücher, Kunstwerke, etc. (hier nicht untersucht).
- Soziales Kapital ist die Zugangsmöglichkeit zu sozialen Ressourcen, die über soziale Beziehungen (Netzwerke und Assoziationen) und über den politisch-rechtlichen Status (Staatsbürgerschaftsstatus) vermittelt werden (Bourdieu 1983: 183-198).

In seinen Studien über Klassenstrukturen hat Bourdieu die Konzepte von Distinktion und Lebensstilen eingeführt, die einem bestimmten *Habitus* entsprechen. Mit *Habitus* meint man die Haltung des Individuums in der sozialen Welt, seine Gewohnheiten, seine Disposition, seine Lebensstile, seine Wertvorstellungen und Einstellungen. Der *Habitus* enthält die Schemata, die dazu dienen, die soziale Realität wahrzunehmen, die ästhetischen Kriterien, um kulturelle Produkte und Praktiken zu bewerten, sowie Schemata, die die Hervorbringung von Handlungen einleiten. Der *Habitus* ist Ausdruck und Ergebnis der Situation der Gruppen im Raum der sozialen Ungleichheit; er ist ein Klassenhabitus (Bourdieu 1983, 2001).

Für unsere Studie haben wir zunächst die auf den Webseiten der Universität veröffentlichten Lebensläufe von Wissenschaftlerinnen mit Migrationshintergrund in den Geisteswissenschaftlichen Fachbereichen der drei Berliner Universitäten analysiert. Bei der Untersuchung ergab sich, dass eine große Zahl der Wissenschaftler mit Migrationshintergrund als Lehrbeauftragte beschäftigt war, und zwar besonders dort, wo bestimmte, spezifische (auch sprachliche) Kompetenzen gefragt waren, wie zum Beispiel in Byzantinistik, Turkologie, Skandinavistik, Japanologie, Iranistik, Afrikanistik usw. Die dort verlangten sprachlichen und kulturellen Kompetenzen legitimieren offenbar die stärkere Präsenz von Akademiker/innen mit Migrationshintergrund. Aus der Analyse der Lebensläufe kann man feststellen, dass die Mehrheit der Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund an den Berliner Universitäten im Ausland ihr Abitur gemacht und dort studiert hat, allerdings begleitet von Studienaufenthalten in Deutschland, wo sie manchmal promoviert oder habilitiert wurden.

Im Anschluss daran wurden 27 Wissenschaftlerinnen (je drei ProfessorInnen, Wissenschaftliche MitarbeiterInnen und Lehrbeauftragte) schriftlich zu Ihren wissenschaftlichen Karrieren befragt (Pichler/Prontera 2008). Um die unterschiedlichen Bedingungen dieser Lebensläufe nachvollziehbar zu machen, wurden für diesen Beitrag vier typische Karrieren von

Wissenschaftler/innen ausgewählt und in Bezug auf den Kapitalerwerb analysiert. Diese stehen exemplarisch für verschiedene akademische Laufbahnen von Personen mit *Migrationshintergrund* und können die Zugangsmechanismen in die deutsche Akademie veranschaulichen. Die Fallbeispiele werden zunächst kurz biographisch vorgestellt und dann genauer analysiert.

Vier exemplarische Fallstudien

Die inländische Wissenschaftlerin (Die Trägerin der „Multikulturalität“)

G.G. wurde 1960 in der Türkei geboren und ist kurdischer Herkunft. G.G. ist seit Jahren deutsche Staatsbürgerin. Sie lebte bis zu ihrer Emigration auf dem Lande. Die Mutter war Hausfrau. Der Vater wanderte 1962 nach Deutschland aus und wurde Fabrikarbeiter. Nach dem Tod der Mutter, holte der Vater die Kinder 1973 nach und seine zweite Frau 1974, die auch Hausfrau ist. G.G. hatte gerade die Grundschule beendet. Da sie kein Deutsch sprach, wurde sie in die Hauptschule eingeschult. Obwohl sie von der Schule keine besondere Förderung bekam, schaffte sie es in der 10. Klasse die Empfehlung bzw. eine Qualifikation für das Gymnasium zu bekommen. Von 1981-1986 studierte G.G. Politikwissenschaft, Soziologie, Islamwissenschaft und wurde 1989 promoviert. 2003 wurde sie habilitiert. Während des Studiums und der Habilitation war sie zu Forschungsaufenthalten in der Türkei, in den U.S.A. und in England. G.G. ist seit Jahren als Beamtin in einem Bundesministerium beschäftigt. An der Universität ist sie seit 1991 als Lehrbeauftragte und seit 2003 als Privatdozentin tätig.

Die „außereuropäische“ Wissenschaftlerin (Die kosmopolitische Grenzgängerin)

K.J. wurde 1969 in Seoul (Südkorea) geboren und wuchs in der Hauptstadt auf. Der Vater ist Arzt und die Mutter Lehrerin. Sie besuchte die Schule und die High School in Seoul. K.J. hat die südkoreanische Staatsangehörigkeit. Nach Deutschland kam sie wegen des Studiums, und sie hat ihr akademisches Kurrikulum ganz in Deutschland absolviert. K.J. studierte von 1991 bis 1999 Musikwissenschaft (Hauptfach), Soziologie (1. Nebenfach) und Sinologie (2. Nebenfach). 1999 wurde sie promoviert. Durch Unterstützung ihres Doktorvaters bekam sie 2000/2001 eine befristete Stelle als Wissenschaftliche Mitarbeiterin an einer Universität

in Berlin. Inzwischen wurde K.J. habilitiert und hat eine außerordentliche befristete Professur in Korea inne. Zurzeit pendelt sie zwischen Seoul und Berlin, wo sie eine Privatdozentur inne hat.

Die EU-Wissenschaftlerin (Die globale Playerin – Networking)

F.S. wurde 1972 in Paris geboren. Der Vater war Lehrer und die Mutter Hausfrau. Sie hat in Paris die Pflichtschule besucht und studierte dann von 1992-1996 Germanistik an die Ecole Normale Supérieure und an der Sorbonne, im Jahre 2000 wurde sie in Paris an der Ecole Normale Supérieure promoviert. In Paris arbeitete sie ein Jahr an der Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales als Wissenschaftliche Mitarbeiterin. Von 1998-2001 arbeitete sie als Wissenschaftliche Mitarbeiterin (Assistant Moniteur Normalien) am Centre Marc Bloch (Berlin). In dieser Zeit war sie auch Lehrbeauftragte an der Technischen Universität und an der Freien Universität. Von 2003 bis März 2009 war F.S. Juniorprofessorin, und seit April 2009 Professor für Kunstgeschichte an einer Berliner Universität. F.S ist französische Staatsbürgerin.

Der „transatlantische“ Wissenschaftler (Der Nischen-Akademiker)

J.D. wurde 1943 in den USA geboren und ist amerikanischer Staatsbürger. Die Mutter war Hausfrau, der Vater Kegelbahnleiter. J.D. studierte nach der Schule an den Universitäten von Ohio und Pennsylvania Philosophie, Ethnologie und Germanistik. Abgesehen von einigen Unterbrechungen als teaching Assistent an der Ohio University und an der Pennsylvania State University, ist J.D. seit 1975 an deutschen Universitäten tätig. Die erste Stelle bekam er durch Vermittlung des Instituts für Philosophie in Pennsylvania. J.D. wurde 1988 an der Philipps-Universität Marburg promoviert. Seit 1994 ist er als Dozent und später als Professor für Philosophie in Berlin tätig.

Wechselwirkungen zwischen Lebensweg und Kapitalerwerb

Bei der überwiegend im deutschen Schulsystem ausgebildeten Tochter eines türkischen *Gastarbeiters* kann man annehmen, dass ihr inkorporiertes kulturelles Kapital nicht innerhalb der Familie gewonnen wurde bzw. dass das kulturelle und nicht institutionalisierte Kapital der Familie in der hiesigen Gesellschaft keine Entsprechung fand:

„Ich erlebe eine doppelte Benachteiligung als Frau und als ausländische Frau, da der Migrationshintergrund und interkulturelle Kompetenzen eher negativ assoziiert werden“ (G.G.)

Wie bei anderen Kindern aus sogenannten *bildungsfernen* Familien war sie mit einem Schulsystem konfrontiert, bei dem nicht nur Wissen vermittelt und abgefragt wurde. Wie Georg sagt, „wird zudem ein spezifischer Habitus erwartet und belohnt, der mit demjenigen der definitionsmächtigsten Gruppen korrespondiert. Neben den individuellen Kompetenzen und Fähigkeiten ist nach Bourdieus Auffassung eine habituelle Passung zwischen Herkunftskultur und der „Kultur“ der jeweiligen Bildungsinstitutionen oder des jeweiligen Studienfaches förderlich, um einen erfolgreichen Abschluss zu erzielen“ (Georg, 2006, S. 125).

Für den Schulerfolg spielt demnach das kulturelle Kapital besonders in seiner inkorporierten Form eine große Rolle und so indirekt auch der Habitus der Familie bzw. der Schüler. So wurden trotz gymnasialer Empfehlung die Abiturchancen der inzwischen habilitierten Privatdozentin von der Klassenlehrerin nach einem psychologischen Test bezweifelt und sie schlug der Familie eine Lehre für ihre Tochter vor.

Das ist ein Beleg dafür, „dass die Kinder mit ungleichen sozialen und kulturellen ‚Startkapitalien‘ in das deutsche Bildungssystem eintreten und dort dann nach ihrer sozialen Herkunft schrittweise so ‚sortiert‘ werden, dass sie überwiegend in das ebenfalls sozial gestufte Berufssystem gelenkt werden (Vester, 2006a, S. 73). Gerade die Attraktivität der berufsbezogenen Bildung in Deutschland kann Arbeiterkinder vom Weg zum Abitur und in die Hochschulen ablenken (Vester, 2006a). Die soziale Ungleichheit im Bildungssystem findet also auch auf der symbolischen Ebene statt „durch die Definitionsmacht der herrschenden Kapitalfraktionen hinsichtlich der legitimen Kultur und Wissensbestände in den Bildungsinstitutionen“ (Georg, 2006, S. 125). So ist die soziale Reproduktion durch kulturelles Kapital „mit der Verteilung von symbolischer Macht im Rahmen von Lebensstil und Habitus verknüpft“ (ebd.).

Bei den anderen vorgestellten Fallstudien kann man davon ausgehen, dass das inkorporierte kulturelle Kapital eher hoch ist, da die Eltern zum Teil Berufen nachgehen, die eine akademische Qualifikation verlangen, bzw. sie weisen institutionalisiertes Kapital auf. Obwohl in anderen Schulsystemen als in Deutschland aufgewachsen und daher vielleicht mit weniger *Selektion* konfrontiert, kann man davon ausgehen, dass sich auch bei ihnen das vorhandene inkorporierte kulturelle Kapital der Familie positiv auf ihre Schulkarriere und ihr Studium ausgewirkt hat¹. Dies auch

¹ Die Erfolge sind allerdings, wie Vester bemerkt, bei den höheren Herkunftsgruppen nicht nur höher, weil die Kinder von den Eltern und ihrer sozialen Umwelt eher Unterstützung be-

wenn sie ihr Studium ganz in Deutschland absolviert haben, wie im Falle der koreanischen Musikwissenschaftlerin. Allerdings stellt sich die Frage, ob ihr inkorporiertes kulturelles Kapital in der Arbeitswelt anerkannt und für die Universitätskarriere von Nutzen ist. So scheint das inkorporierte kulturelle Kapital der koreanischen Akademikerin hier in Deutschland nicht ganz zur Geltung zu kommen, sie musste immer wieder gegen das Vorurteil ankämpfen, dass in der Musikwissenschaft gebürtige Europäer besser Bescheid wüssten als sie mit außereuropäischer Herkunft:

„Ich finde meinen Herkunftshintergrund in meinem Fach bzw. meinem Forschungsgebiet sehr von Nachteil, weil ich mich mit europäischen Phänomenen beschäftige. Ich musste bisher immer wieder gegen das Vorurteil ankämpfen, dass gebürtige Europäer besser Bescheid wüssten als ich mit außereuropäischer Herkunft.“ (K.J.)

In diesem Fall erfährt das inkorporierte kulturelle Kapital eine *ethnische bzw. geographische Zuschreibung*, die auch das in Deutschland erworbene institutionalisierte Kapital nicht aufzuheben vermag. Diese nicht ganz *neutrale* Charakterisierung bzw. Stereotypisierung des inkorporierten kulturellen Kapitals wird bei den anderen beiden Akademikern nicht vorgenommen, deren zum Teil in zwei Kulturen erworbenes kulturelles Kapital eine *positive Bewertung* erfährt.

Allerdings oder gerade deswegen scheint es auch für sie schwierig zu sein, in Fächern, die den ihnen zugeschriebenen kulturellen Kompetenzen nicht entsprechen, eine Stelle zu bekommen. Eher gelingt es ihnen in Disziplinen eine Professur zu bekommen, die eine Nische darstellen bzw. in der sie ihr in der Heimat erworbenes kulturelles Kapital und ihre Kompetenzen einbringen können. Das zeigt das Beispiel des Professors aus den USA, dessen Fach an amerikanischen Universitäten eine lange Tradition hat, so konnte er sein in der Heimat erworbenes inkorporiertes und institutionalisiertes Kapital in Deutschland für sich einsetzen:

„Man suchte an der Uni X-Stadt eine Lehrkraft, die formale Logik auf Deutsch unterrichten konnte. Eine wichtige Rolle spielte die Tatsache, dass formale Logik an amerikanischen Universitäten öfters als in Deutschland angeboten wird.“ (J.D.)

Eine Umorientierung zur Aneignung doppelter Kompetenzen fand auch bei der koreanischen Musikwissenschaftlerin statt, die ihre Forschungsschwerpunkte auch auf nicht-europäische Themen erweitert hat, und damit, nach eigener Aussage durchaus erfolgreich ist:

kommen, sondern auch, weil sie durch „die Erfahrung ihrer Eltern wissen, dass man gar nicht besonders clever sein muss, um es an der Universität zu schaffen“ (Vester, 2006b S. 17).

„Mit der Aneignung dieser doppelten Kompetenzen bin ich zurzeit einigermaßen erfolgreich, wenn die Zunahme der Zahl von Einladungen zu Probenvorträgen oder zu Symposiumsvorträgen, Projektkooperationen etc. als Indiz gesehen werden kann.“ (K.J.)

Im Gegensatz dazu konkurriert die habilitierte Politikwissenschaftlerin aus der zweiten *Gastarbeitergeneration*, die sich auf internationale Politik spezialisiert hat, mit einer Reihe deutscher und nicht-deutscher Kollegen. Da sie ihre Ausbildung und ihr akademisches Curriculum in Deutschland absolviert hat, kann sie in der Wissenschaft auch wegen ihrer Fachrichtung keine „ethnische Nische“ besetzen. Andererseits ist sie als *Gastarbeiterkind* mit Vorurteilen und Stereotypen konfrontiert: So zum Beispiel bezüglich des in die akademische Welt passenden *Habitus*. Gleichzeitig hat sie aber das kulturelle Kapital bzw. die Kompetenzen die mit der Herkunftsregion verbunden sind, entweder verloren, oder sie werden nicht anerkannt bzw. sind nicht positiv besetzt (*Habitus*). So kann man behaupten, dass sie mit zwei Formen der *Exklusion* konfrontiert ist, die aber einzig auf ihren Status als *Gastarbeiterkind* zurückzuführen sind, und so auf der symbolischen Ebene verlaufen.

Wie oben dargestellt, ist eine von Bourdieu aufgestellte Kapitalsorte das soziale Kapital, was mit dem Begriff soziale Netzwerke und deren Zugangsmöglichkeit umschrieben werden kann. Bei der akademischen Karriere unserer Interviewpartner spielt das mehr oder weniger vorhandene soziale Kapital bzw. die Möglichkeit, Netzwerke zu aktivieren, eine große Rolle. So bekam der Professor aus den USA die erste Stelle in Deutschland durch Vermittlung des Instituts für Philosophie in Pennsylvania, während für die Berufung der französischen Professorin ihr Zugang zu internationalen Netzwerken wichtig war:

„Bei mir war der Herkunftshintergrund von klarem Vorteil, weil meine Universität sich zum Zeitpunkt meiner Berufung gerne „internationalisieren“ wollte und ich Netzwerke mitbrachte, die keiner, der nur in Deutschland seine Karriere gemacht hat, mitgebracht hätte.“ (F.S.)

Aus der Forschung und Literatur weiß man, dass Migration häufig auch den Verlust von sozialem Kapital bedeutet (Boisjoly et al.: 1995; Fischer et al. 1997; Prontera: 2009). Soziale Netzwerke müssen neu aufgebaut werden, das kostet nicht nur Zeit und Energie, sondern impliziert auch eine Neupositionierung, die nicht immer einen privilegierten Zugang zu wichtigen Netzwerken bedeutet. Diese Situation kann zusätzlich akzentuiert werden, wenn im Einwanderungsland auch eine soziale vertikale Mobilität durch Bildung und eine akademische Karriere angestrebt wird. So erklärt die habilitierte Akademikerin aus dem *Gastarbeitermilieu*, dass

sie aufgrund fehlender Netzwerke, keine Chance auf Berufung auf einen Lehrstuhl sieht:

„Ich sehe keine Chance auf Berufung auf einen Lehrstuhl, vor allem wegen fehlender Netzwerke (Universität, Forschung, Wissenschaft)!“ (G.G)

Bei der koreanischen Musikwissenschaftlerin ist der Zugang bzw. die Möglichkeit, sich an Netzwerke im wissenschaftlichen Betrieb anzuschließen oder Verbindungen anzuknüpfen, dadurch erschwert, dass von ihr selbstverständlich erwartet wird, dass sie als *Gastwissenschaftlerin* in ihr Geburtsland zurückkehrt. Und in der Tat aufbauend auf ihre sozialen Netzwerke dort hat sie zunächst eine Professur in ihrem Herkunftsland bekommen, wo das in Deutschland erworbene inkorporierte und institutionalisierte kulturelle Kapital anerkannt wurde und eingesetzt werden konnte. So stellt sich die Rückkehr bzw. das Pendeln zwischen ihrem *Vaterland* Korea und ihrem *akademischen Mutterland* Deutschland einen konkreten Versuch der Inklusion dar, wenn auch zunächst temporär.

Typische Muster des Kapitalerwerbs von Migrant/innen

Wie eingangs erwähnt sollte in diesem Aufsatz gezeigt werden, welche Zugangs- bzw. Hindernismechanismen für Personen mit *Migrationshintergrund* im akademischen Bereich bestehen, ob sie mit Formen der Exklusion konfrontiert sind, welches ihre Zukunftsperspektiven sind und welche Rolle dabei das Kulturelle Kapital spielt.

Bei der zweiten oder dritten Migrantengeneration kann man aufgrund ihrer „niedrigen“ Schulabschlüsse eine de facto Exklusion konstatieren (Pichler, 2010; Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2010). Haben sie es geschafft, diese de facto Exklusion zu überwinden und versuchen, eine akademische Karriere zu starten, sind sie mit Formen der symbolischen Exklusion konfrontiert. Die soziale Konfrontation verlagert sich dann in den Raum der symbolischen Auseinandersetzung (Eder et al.: 2004), wo der Habitus bzw. das Herkunftsmilieu an Bedeutung zunimmt und wo eine „Nichtanerkennung“ stattfindet.

Diese symbolische Exklusion findet selten gegenüber Wissenschaftlern mit Migrationshintergrund statt, die mit entsprechenden Kompetenzen aus der Heimat kommen (das gleiche gilt für Studierende). Bei diesen geht man davon aus, dass sie, aus welchem Milieu sie auch stammen, den passenden Habitus besitzen, um sich im universitären Milieu zu bewegen. Ihre aus dem Ausland mitgebrachten Kompetenzen werden so anerkannt und aufgewertet. Insbesondere wenn es sich um Fachkenntnisse und Spezialisierungen handelt, die in Deutschland eher unterrepräsentiert sind.

Übersicht 1: Zusammenfassung und Bewertung des Kapitalerwerbs in typischen Migrationslebensläufen

Typischer Karriereverlauf Erworbenes Kapital	Inländische Wissenschaftler/in mit Migrationshintergrund (Deutschland)	Außer-europäische Wissenschaftlerin (Korea)	Europäische Wissenschaftler/in (Frankreich)	Transatlantische Wissenschaftler/in (USA)
Inkorporiertes kulturelles Kapital	Geringe Passung aufgrund der Herkunft aus bildungsfernen Familien.	Aufgrund der Bildungsherkunft der Familien eher hoch; kulturell begründet eher negative Bewertung.	Aufgrund der Bildungsherkunft der Familien eher hoch; positive Bewertung.	Trotz der bildungsfernen Herkunft der Familien eher hoch; positive Bewertung.
Institutionalisiertes kulturelles Kapital	Schule, Studium, Promotion und Habilitation in Deutschland. Erwerb erschwert.	Studium, Promotion und Habilitation in Deutschland, Berufung in Seoul, PD in Berlin.	Schule und Promotion in Frankreich, Juniorprofessur und Berufung in Deutschland.	Studium in den USA. Promotion und Berufung in Deutschland.
Soziales Kapital	Fehlende Netzwerke als Grund für Nicht-Berufung.	Getrennte Netzwerke in zwei Kulturkreisen erschweren Berufung.	Internationale Netzwerke ermöglichen Zugang.	Internationale Netzwerke ermöglichen Zugang.
Bewertung	Das in Deutschland erworbene institutionalisierte Kapital kann fehlendes inkorporiertes und soziales Kapital nur bedingt ausgleichen.	Das in Deutschland erworbene institutionalisierte Kapital kann fehlendes soziales Kapital nur bedingt ausgleichen.	Das in Frankreich und in internationalen Netzen erworbene Kapital unterstützt die Berufung in Deutschland.	Das Studium in den USA gleicht die bildungsferne Herkunft offenbar aus, Berufung in einem Nischenfach.

Das bedeutet indirekt, dass die von vielen Seiten der 2. bzw. 3. Migrantengeneration vorgeworfenen mangelnden Sprachkompetenzen, die die schulische Laufbahn negativ beeinflussen und so auch den universitären Zugang erschweren, ein Vorurteil ist, das den „Gastarbeiterkindern“ aufgebürdet wird. Denn für viele Wissenschaftler mit *Migrationshintergrund* sind nicht so sehr die deutschen Sprachkenntnisse von Bedeutung, – so zum Beispiel für diejenigen die Sprachen unterrichten, – sondern die Fachkompetenzen.

Der *Migrationshintergrund* spielt eine positive Rolle, wenn die Universitäten sehr internationalisiert sind, bzw. die Wissenschaftler mit *Migrationshintergrund* können bei stattfindenden Internationalisierungsprozessen davon profitieren, da sie durch ihre internationalen Netzwerke positiv bewertet werden. Dies allerdings gilt häufig für solche Akademiker, deren akademische Karriere auch im Ausland stattgefunden hat, und nicht so sehr für die der 2. oder 3. Generation². Wissenschaftler/innen, die zum Teil nur in Deutschland studiert haben, können zum Teil aufgrund ihres Curriculums keine und wenn doch nur solche *anerkannten* internationalen Netzwerke aufbauen, die sie bei der Bewerbung als Gewinn einbringen können. Dies ist unabhängig davon, ob sie neben ihrer Herkunftssprache auch Deutsch und weitere Fremdsprachen beherrschen.

Die Analyse der Lebensläufe von Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund in Bezug auf die Kapitalakkumulation zeigt, dass hinter dem Begriff „Migrationshintergrund“ ganz unterschiedliche Bedingungen stehen, die sich ganz differenziert auf die Chancen wissenschaftlicher Karrieren auswirken. In der folgenden Tabelle ist beispielhaft dargestellt, in welcher typischen wissenschaftlichen Karriere welche Kapitalarten eine Rolle spielen und wie sich fehlendes Kapital ggf. ausgleichen lässt (vgl. Übersicht 1).

Wenn man schließlich nach den Chancen der Wissenschaftler mit *Migrationshintergrund* fragt, kann man beobachten, dass sie häufig in Disziplinen aktiv sind, in denen sie ihre mit ihrem *Migrationshintergrund* verbundenen kulturellen, sprachlichen und sozialen Kompetenzen einsetzen können. Wissenschaftler mit Migrationshintergrund scheinen im deutschen universitären System vorwiegend dort eine Chance zu haben, wo keine „deutschen“ Wissenschaftler einsetzbar sind, weil sie nicht die entsprechenden kulturellen, sozialen und sprachlichen Kompetenzen mitbringen.

Literatur

- Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2010): 8. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital, in Kreckel, Reinhard (Hg.) Soziale Ungleichheiten. (Soziale Welt, Sonderband 2). S. 183-198. Göttingen: Schwartz.
- Bourdieu, Pierre (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg: VSA.

² Ähnliches ist bei der koreanischen Akademikerin zu beobachten, die nur in Deutschland, für sie das Ausland, studiert hat.

- Boisjoly, Johanne/Greg Duncan/Sandra L. Hoffer (1995): Access to Social Capital. *Journal of Family Issues* 16: 609–631.
- Eder, Klaus / Rauer, Valentin / Schmidtke, Oliver (2004): Die Einhegung des Anderen. Türkische, polnische und russlanddeutsche Einwanderer in Deutschland. Wiesbaden: Vs Verlag.
- Fischer, Peter A./Martin, Reiner/Straubhaar, Thomas (1997): Should I stay or should I go? S. 49–90 in: Hammar, Tomas/Brochmann, Grete/Tamas, Kristof/Faist, Thomas (Hg.): *International Migration, Immobility and Development*. Oxford: Berg.
- Georg, Werner: (2006): Kulturelles Kapital und Statusvererbung, in: Georg, Werner (Hg.): *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandaufnahme*. S. 123-146. Konstanz: UKV.
- Pichler, Edith/Prontera, Grazia (2008): Geisteswissenschaftlerinnen mit Migrationshintergrund in Beruf und Arbeitsmarkt am Beispiel des wissenschaftlichen Standorts Berlin. In: Solga, Heike/Huschka, Denis/Eilsberger, Patricia./Wagner, Gert G. (Hg.): *GeisteswissenschaftlerInnen: kompetent, kreativ, motiviert - und doch chancenlos?* Band II. S. 119-140. Opladen, Farmington Hills: Budrich UniPress Ltd.
- Pichler, Edith (2010): *Junge Italiener zwischen Inklusion und Exklusion. Eine Fallstudie*. Ulm: Ebner& Spiegel.
- Prontera, Grazia (2009): *Partire, tornare, restare? L'esperienza migratoria dei lavoratori italiani nella Repubblica Federale Tedesca nel secondo dopoguerra*, Milano: Guerini e Associati.
- Vester, Michael (2006a): Die geteilte Bildungsexpansion – Die sozialen Milieus und das segregierende Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland, in: Rehberg, Karl-Siebert (Hg.): *Soziale Ungleichheit, Kulturelle Unterschiede. Verhandlungen des 32. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München 2004*, S. 73-89. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Vester, Michael (2006b): Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. Bildung und soziale Ungleichheit zwischen Boudon und Bourdieu, in Georg, Werner (Hg.): *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandaufnahme*. S. 13-54. Konstanz: UKV.

„Es wurde immer unerschaffbarer“

Promotionsabbruch als Konsequenz von Handlungsstrategien zur Reduktion von Unsicherheit. Eine Fallstudie zum Promotionsverlauf einer ausländischen Doktorandin

Anja Franz
Halle-Wittenberg

Die Promotionsphase von Nachwuchswissenschaftler/innen steht im Zuge der tief greifenden Reformen im deutschen Hochschulwesen in den vergangenen Jahren wiederholt im Fokus der hochschulpolitischen Debatte. Immer wieder werden (vermutet) hohe Abbruchquoten und die hiermit u. a. in Verbindung ge-

brachte unzureichende Betreuung, eine unsystematische Doktorand/innen-ausbildung sowie Anschlusschwierigkeiten des wissenschaftlichen Nachwuchses auf dem Arbeitsmarkt in der öffentlichen Diskussion beklagt (vgl. z.B. Wissenschaftsrat 2002, 2011; Mau/Gottschall 2008: 41f.; Cyranoski et. al 2011: 278f.).

Über die Anzahl von Promotionsabbrüchen (und ebenso über Erfolgsquoten) von Doktorand/innen können bislang jedoch aufgrund der fehlenden amtlichen Promovierendenstatistik nur Annahmen formuliert werden. Schätzungen gehen davon aus, dass etwa jede/r zweite Promovierende in Deutschland die Promotion nicht abschließt (vgl. Burkhardt 2008: 176ff.). Umso verwunderlicher erscheint es, dass gerade das Phänomen des Promotionsabbruchs als Untersuchungsgegenstand in der deutschen Hochschulforschung bislang nahezu keine Rolle spielt, obwohl gerade Promotionsabbrüche verschiedene individuell und gesellschaftlich relevante Folgen haben können: „Attrition generates opportunity costs for universities in financial aid and faculty time, for students in foregone earnings and delayed entry into alternative career tracks that better fit their talents and interests, and psychic costs for students whose previous academic achievement was exemplary.“ (Smallwood 2004: 1)

Vor allem in den USA sind Promotionsabbrüche bereits seit den 80er Jahren Gegenstand verschiedener empirischer Forschungsarbeiten. Die größtenteils quantitativen Studien identifizieren dabei strukturelle und individuelle Faktoren als entscheidende Einflussgrößen auf die Wahrscheinlichkeit eines Promotionsabbruchs.

- Das Fehlen einer Struktur in der Promotionsphase sowie eine nicht ausreichende Anleitung durch den/die Betreuer/in oder Supervisor/in und (in geringerem Maße) fehlende Unterstützung durch Peers werden von verschiedenen Autoren als strukturelle Faktoren, die zu Unsicherheiten bei Promovierenden führen und sich damit negativ auf den Promotionsverlauf auswirken können, identifiziert (vgl. z.B. Bowen/Rudenstine 1992).
- Damit eng verbunden ist die fehlende Verfügbarkeit geeigneter Ansprechpartner/innen oder auch die als zu gering empfundene Unterstützung und Motivation der Promovierenden durch Kolleg/innen aus dem wissenschaftlichen Umfeld (vgl. z.B. Golde 2000; Green/Kluever 1997).
- Unzureichende Finanzierung wurde neben familiären Verpflichtungen ebenfalls als strukturelle Ursache für Promotionsabbrüche identifiziert (vgl. z.B. Bowen/Rudenstine 1992; Germeroth 1991).
- Probleme mit der Themenfindung und -konkretisierung, fehlende methodische Kenntnisse für die Bearbeitung der Forschungsfrage sowie Aspekte des Zeitmanagements zählen zu individuellen Faktoren, welche die Leistungsfähigkeit der Promovierenden betreffen und einen Abbruch begünstigen können (vgl. z.B. Bowen/Rudenstine 1992; Green/Kluever 1997).
- Psychologisch-individuelle Faktoren sind das Aufschieben von Arbeitsaufgaben (Prokrastination), fehlendes Engagement und Einstellungsprobleme (Unterschätzung der Arbeitsaufgaben, Selbstüberschätzung; vgl. z.B. Golde 2000; Long/Convey/Chwalek 1985).

Insgesamt scheinen Promotionsabbrüche unterschiedliche Ursachen zu haben, die je nach individuellem Fall in verschiedener Weise zusammenwirken. Faktoren, die nicht direkt zu einem Abbruch führen, können weitere den Abbruch begünstigende Faktoren hervorrufen. Individuelle Ursachen spielen dabei ebenso eine Rolle wie strukturelle Ursachen, die außerhalb des Einflusses des Einzelnen liegen. Ein Abbruch ist vor diesem Hintergrund als multifaktorielles Phänomen zu begreifen, das keine eindimensionalen Erklärungen zulässt.

Die Zahl der immatrikulierten ausländischen Doktorand/innen an deutschen Hochschulen ist seit der Jahrtausendwende stetig gestiegen. Von 2001 bis 2010 hat sich die Anzahl von 9.490 auf 19.561 Promovierende mehr als verdoppelt. Auch die Zahl der abgeschlossenen Promotionen ist deutlich von 1.922 (2001) auf 8.084 (2009) gestiegen (vgl. DAAD/HIS 2011). Die deutschen Hochschulen haben für Doktorand/innen aus anderen Ländern in den letzten Jahren offenbar deutlich an Attraktivität gewonnen.

Über Erfolgs- und Abbruchquoten von ausländischen Doktorand/innen können bislang aufgrund der bereits erwähnten fehlenden amtlichen Promovierendenstatistik keine Aussagen getroffen werden. Auch zu Bedingungen von Promotionsabbrüchen stehen bislang keine Ergebnisse zur Verfügung. Es wäre zu vermuten, dass bei ausländischen Doktorand/innen weitere Faktoren, über die oben dargestellten Aspekte hinaus, Einfluss auf den Verlauf der Promotion haben können. So könnten z.B. die Hochschulsozialisation im Ausland trotz entsprechender Qualifikation für die Zulassung zur Promotion ebenso wie fehlende Sprachkenntnisse zu Integrationsproblemen in das deutsche Wissenschaftssystem führen.

Im Mittelpunkt dieses Aufsatzes soll der Verlauf der Promotion einer ausländischen Doktorandin (Frau B.) stehen, die ihre Promotion in Deutschland nach mehrjähriger Bearbeitung abgebrochen hat. Anhand dieses Einzelfalls sollen explorativ Problembereiche, die diese Doktorandin betreffen, dargestellt werden, um erste Anhaltspunkte zu den Bedingungen von Promotionsabbrüchen herauszuarbeiten. Folgende Fragen stehen im Mittelpunkt:

- Wie kam es dazu, dass Frau B. ihr Promotionsvorhaben nicht beendet hat?
- Welche Bedingungen spielten in diesem Fall eine bzw. keine oder eine geringe Rolle?

Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: Nach einer Einführung zu den Charakteristika wissenschaftlichen Arbeitens und zum Begriff Promotion werden das methodische Vorgehen, die Datengrundlage und der Einzelfall kurz vorgestellt. Eine grafische Darstellung des Phänomens „Diversifizierung als Handlungsstrategie zur Minimierung von Unsicherheit“ erfolgt im nächsten Abschnitt, bevor die Einzelelemente des Phänomens expliziert werden. Eine Zusammenfassung bildet den Abschluss der Darstellung.

Promotion und die Charakteristika wissenschaftlichen Arbeitens

„Eine wirklich endgültige und tüchtige Leistung ist heute stets: eine spezialistische Leistung. Und wer also nicht die Fähigkeit besitzt, sich einmal sozusagen Scheuklappen anzuziehen und sich hineinzusteigern in die Vorstellung, daß das Schicksal seiner Seele davon abhängt: ob er diese, gerade diese Konjektur an dieser Stelle dieser Handschrift richtig macht, der bleibe der Wissenschaft nur ja fern. Niemals wird er in sich das durchmachen, was man das »Erlebnis« der Wissenschaft nennen kann. Ohne diesen seltsamen, von jedem Draußenstehenden belächelten Rausch...“ (Weber 2002: 482)

Den „inneren Beruf“ eines in der Wissenschaft Tätigen beschreibt Max Weber in seinem berühmten Vortrag „Wissenschaft als Beruf“ 1919 als ein Arbeiten um „seiner selbst willen“ entsprechend bestimmter Methoden, das sich durch Leidenschaft, Hingabe und Spezialisierung auszeichnet. Wissenschaftliches Arbeiten hat zum Ziel, „wertfreies“ und „wissenswertes“ Wissen zu produzieren, welches dann im Fortschritt der Wissenschaft zwangsläufig „überboten“, d.h. widerlegt oder weiterentwickelt wird. Hieraus resultiert das „Sinnproblem“ wissenschaftlichen Arbeitens: das Ergebnis bleibt stets ein vorläufiges, niemals endgültiges Wissen, das mit dem Verzicht auf persönliche Sinngebung einhergeht (Weber 2002: 480ff., Weiterentwicklung und Diskussion siehe Oevermann 2005: 15ff).

Wissenschaft hinterfragt gezwungenermaßen selbstverständlich gewordenes Wissen. Routinen werden, mit Oevermann (2005) formuliert, durch Bezweifelung in Krisen umgewandelt, um so wieder neu selbstverständliches Wissen zu erzeugen. Der/die Wissenschaftler/in wagt sich dabei auf der „Folie bewährten Wissens ins Ungewisse vor“ (Oevermann 2005: 29). Forschung fasst Oevermann (2005) entsprechend als „ein in sich widersprüchliches Zusammenspiel von standardisierten Methoden, Techniken und theoretischen Wissens-elementen einerseits und nicht-standardisierbaren Komponenten des Erahmens, der Gestalterfassung und der erfahrungsgesättigten Strukturkenntnis andererseits“ (ebd.: 30).

Hier stellt sich die Frage, ob diese Charakteristika wissenschaftlichen Arbeitens und damit der „Wissensbildung“ in verschiedenen Kulturkreisen gleichermaßen zutreffen. Aus möglichen Unterschieden könnten sich bereits konkrete Probleme die Integration von ausländischen Doktorand/innen in das deutsche Wissenschaftssystem betreffend ergeben. Es liegen allerdings bisher keine Studien vor, in denen kulturelle Unterschiede des wissenschaftlichen Arbeitens im Sinne Webers und Oevermanns analysiert werden.

Die Promotion steht nun für die Erlangung der Doktorwürde und die damit verbundene Verleihung des akademischen Grades „Doktor/in“ in einem bestimmten wissenschaftlichen Fachgebiet. Voraussetzungen sind in der Regel die Vorlage einer selbstständig verfassten wissenschaftlichen Arbeit (Dissertation) sowie das Bestehen einer mündlichen Prüfung (Disputation, z.T. Rigorosum). Mit der Promotion wird institutionell durch eine Hochschule bescheinigt, dass der/die Promovierende die Befähigung zu eigenständiger Forschungsarbeit besitzt und mit seiner/ihrer Arbeit das Wissen in einem Wissenschaftsbereich verändert oder auch erweitert hat (siehe u.a. Wissenschaftsrat 2002, 2009). Die wissenschaftliche Arbeit in ihrer Beschäftigung mit dem oft Unerwarteten und Unvorhersehbaren und den damit verbundenen Risiken steht im Mittelpunkt der Promotion.

Dabei spitzt sich die beschriebene paradoxe Verbindung von wissenschaftlichen Standards einerseits und der Unwägbarkeit des Ungewissen beim Betreten neuer Forschungsfelder andererseits zu, da der Promotion ein nicht unerheblicher Qualifikationsdruck innewohnt. Auch mit noch so viel Leidenschaft lässt sich das Resultat, so schon Weber 1919, das so wichtige Ergebnis einer Qualifikationsarbeit, nicht erzwingen (vgl. Weber 2002: 482).

Eine neue Frage zu stellen ist unbestreitbar ein Meilenstein wissenschaftlicher Arbeit; ob es jedoch gelingt, eine (stets vorläufige) Antwort unter der Voraussetzung zu finden, dass zum Forschungsgebiet eben bislang keines oder nur wenig Wissen existiert, ist von Anbeginn eines jeden Forschungsvorhabens ungewiss. Wissenschaftliches Arbeiten birgt demnach auch das Risiko, dass keine Weiterentwicklung des immer vorläufigen Wissens im Sinne von Fortschritt erzielt werden kann. Scheitern als temporäre Handlungsunfähigkeit in Bezug auf das Erreichen eines Ziels, obgleich ein grundlegender Wesenszug von wissenschaftlicher Tätigkeit, erfüllt jedoch nicht die allgemeine Erfolgserwartung an Nachwuchswissenschaftler/innen. Promovierende finden sich demzufolge in einem Dilemma zwischen dem institutionellen Qualifikationserfordernis, Wissen zu erweitern oder zu verändern, und dem wissenschaftsimmanenten Risiko des Scheiterns, das sich zwangsläufig beim Versuch, neue Forschungsfelder zu betreten ergibt, wieder. Begleitet wird dies häufig von einer gewissen sozialen Isolation, von der „Einsamkeit des Spezialisten, der über seine Krisen im Forschungsprozeß nur mit ganz ganz wenigen Kollegen verständnisvoll reden kann“ (Oevermann 2005: 31).

Das nicht unerhebliche Risiko des Scheiterns ist nicht zuletzt auch über die Promotion hinaus ein Merkmal wissenschaftlicher Arbeit und bezieht sich hierbei nicht nur auf das wissenschaftliche Handeln selbst sondern auch auf die damit verbundene institutionalisierte Berufslaufbahn mit den entsprechenden gesetzlichen Regelungen und Beschäftigungsverhältnissen. Wissenschaft als Beruf ist auch in diesem Zusammenhang traditionell ein „langfristiges Arrangement mit der Unsicherheit“ (Enders 1996/Matthies 2005 nach Dörre/Neis 2008a), eine materielle Entschädigung für dieses soziale Risiko bleibt vielfach aus (vgl. u.a. Dörre/Neis 2008b).

Datenmaterial, methodisches Vorgehen und Fallbeschreibung

Da über Promotionsabbrüche bisher, zumindest in Deutschland, nur sehr wenige Erkenntnisse vorliegen, erschien es nahe liegend, eine qualitative Datenerhebung und -auswertung mit explorativem Charakter durchzuführen. Entsprechend des „Prinzips der Offenheit“ qualitativer Forschung ist

die Analyse methodisch an den rekonstruktiven Forschungsstil der Grounded Theory nach Strauss/Corbin (1996) angelehnt.

Die empirische Basis für diesen Beitrag bildet Datenmaterial aus einem problemzentrierten Interview nach Witzel (2000) mit einer ausländischen Doktorandin (Frau B.) zum Verlauf und Abbruch ihrer Promotion. Dieses Material stammt aus einer umfassenden Studie zu Bedingungen von Promotionsabbrüchen in Deutschland. Das Interview wurde durch Frageheuristiken zum Verlauf der Promotion im Sinne eines variablen Leitfadens strukturiert, digital aufgezeichnet und im Anschluss vollständig transkribiert. Eine Ergänzung erfolgte durch einen Vorfragebogen zur Ermittlung demographischer Daten und ein Postskript zur Erfassung von die Gesprächssituation betreffenden Informationen.

Zu den Eckdaten des zu besprechenden Falles: Frau B. begann ihr Studium der Geistes- und Sprachwissenschaften direkt nach dem Abitur in ihrem Heimatland und schloss dieses in der Regelstudienzeit mit überdurchschnittlichen Noten ab. Ein Jahr verbrachte sie währenddessen als Austauschstudentin an einer Universität in Deutschland. Nach dem Studienabschluss absolvierte sie in Deutschland ebenso erfolgreich ein Masterstudium mit regionalwissenschaftlichem Schwerpunkt. Sie erhielt für dieses Aufbaustudium ein Semesterstipendium der Universität und war zudem als studentische Mitarbeiterin tätig. Den Themenschwerpunkt ihrer späteren Dissertation bearbeitete sie randständig bereits in ihrer Masterarbeit. Der Betreuer ihrer Masterarbeit, und späterer Erstgutachter der Promotion, wies Frau B. noch während des Studiums auf eine Ausschreibung von Promotionsstipendien in einem interdisziplinären Graduiertenkolleg mit einem passenden Rahmenthema an einer anderen Universität hin. Frau B. bewarb sich mit einem Exposé entsprechend der inhaltlichen Vorgaben und bekam das Stipendium. Im Anschluss an mehrere Fachpraktika bei verschiedenen internationalen Institutionen nahm sie die Promotion auf.

Nach etwa einem Jahr Bearbeitungszeit begann sie bei ruhendem Stipendium eine befristete Tätigkeit als Angestellte einer internationalen Institution. An ihrer Promotion arbeitete sie, nun Teilzeit, weiter. Nach Auslaufen des Vertrags widmete sie sich, nun abermals mit Stipendium, erneut Vollzeit ihrer Promotion. Nach etwas weniger als drei Jahren Bearbeitungszeit nahm Frau B. wiederum eine befristete Beschäftigung bei einer internationalen Institution auf, die Promotion verfolgte sie zunächst, im Sinne einer Unterbrechung, nicht weiter. Nach mehreren Monaten Berufstätigkeit reduzierte sie ihre Arbeitszeit um die Hälfte, um sich erneut der Promotion zu widmen und diese zu beenden. Nach eingehender Beschäftigung mit dem vorhandenen Material stellte sie fest, dass eine neue

Datenerhebung notwendig wäre, da ihr Material inzwischen „veraltet“ war. Mit der Rückkehr in die Vollzeitätigkeit und nach insgesamt etwa vier Jahren als Promovierende entschließt sie sich, das Promotionsvorhaben vollständig zugunsten anderer beruflicher Perspektiven aufzugeben. Das Interview fand wenige Monate nach dieser Entscheidung statt. Inzwischen ist Frau B. unbefristet in gehobener Position bei einer internationalen Institution tätig.

Diversifizierung als Handlungsstrategie zur Reduktion von Unsicherheit

Frau B. begann ihre Promotion aus intrinsischer Motivation im Rahmen eines Promotionskollegs mit einem Stipendium eines Begabtenförderwerks. Sie beschreibt sowohl die Betreuung durch ihren Doktorvater und die Kollegstruktur (Seminare, Tagungen) als auch ihr persönliches Umfeld als unterstützend:

„Ich war in engem Kontakt mit dem Erstbetreuer, [...] er war Betreuer von meiner Masterarbeit. [...] Das war eigentlich sehr gut, das lief sehr gut. [...] Also der Betreuer war Spitze, würde ich sagen. Er hat mich sehr unterstützt.“ (Z. 420-431)

„Alle waren unterstützend und das wurde so als normaler weiterer Schritt gesehen. [...] Im allgemeinen Familie und so, die waren alle unterstützend auf alle Fälle.“ (Z: 512-520)

Lediglich die breit angelegte Thematik des Kollegs und die so fehlenden Gemeinsamkeiten zwischen den Einzelprojekten der Kollegiat/innen empfindet sie als weniger förderlich. Frau B. bringt dies jedoch nicht mit ihrer Entscheidung gegen den Abschluss der Promotion in Zusammenhang.

„Das Kolleg, also die Thematik war sehr breit. [...] Die Thematik wurde aus verschiedenen Sichtweisen betrachtet und dadurch hatten wir eigentlich nicht viel gemeinsam.“ (Z. 144-147)

Als Hauptgrund für den Abbruch ihrer Promotion nennt Frau B. verschiedene, nicht zu vereinbarende Interessen (Z: 10-11). Wie es zur Überschneidung von Interessen kam und welche Konsequenzen dies hatte, soll Gegenstand der nachfolgenden chronologischen Beschreibung sein. Ergänzend wurde der Verlauf in Schaubild 1 grafisch dargestellt.

Im beschriebenen Fall lassen sich zunächst zwei Formen von subjektiven Unsicherheiten zeigen. Unsicherheit und Ungewissheit als bewusst wahrgenommene fehlende Sicherheit (vgl. Hillmann 2007: 791) in Bezug auf Handlungsmöglichkeiten resultiert hier zum einen aus der Wissenschaftssozialisation selbst und den damit verknüpften Erwartungen an wissenschaftliches Arbeiten. Frau B. absolvierte ihr Studium zur Hälfte

in ihrem Heimatland und erwarb entsprechend ein bestimmtes theoretisches und methodisches Fachwissen. Dieses Wissen konnte sie in Deutschland entgegen ihrer Erwartung nur zum Teil anwenden. Zudem bestanden nicht näher umrissene Unsicherheiten bezüglich der Promotion selbst.

„Am Anfang der Promotion hatte ich [...] so ein Aha-Erlebnis, was für ein Unterschied zwischen der Wissenschaft in Deutschland und in [Heimatland] besteht. Ich habe nur die Hälfte meines Studiums in [Heimatland] verbracht durch die Zeit als Austauschstudentin, aber ich kannte das Studium, also Wissenschaft ganz anders. Ganz grob gesagt: nicht so gründlich und so vertieft. [...] Ich wusste auch nicht so richtig, womit ich rechnen soll. Was das heißt eine Promotion eigentlich? Ich hatte ein Bild, eine Vorstellung, aber die war ganz anders.“ (Z: 699-715)

Zum anderen sah sich Frau B. mit den wissenschaftsimmanenten Unwägbarkeiten, die aus der Beschäftigung mit dem Ungewissen resultieren, und dem mit der Promotion verbundenen Qualifikationsdruck konfrontiert. Als Forschungsanfängerin stellte sie sich die Frage, ob ihre allgemeinen Kenntnisse für die tiefgründige Bearbeitung einer speziellen Forschungsfrage ausreichen würden. Das Risiko im Sinne einer Entscheidungssituation mit fehlender oder unvollkommener Information erscheint ihr subjektiv als nicht kalkulierbar (vgl. ebd.: 754)¹.

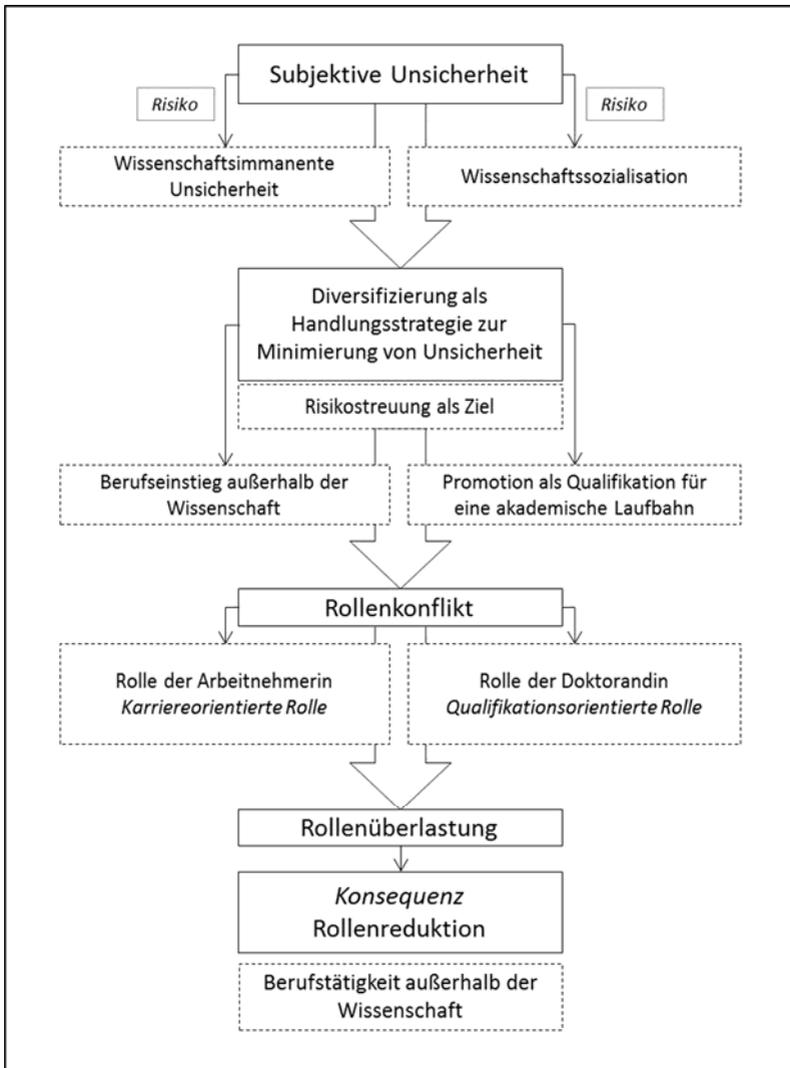
„Es war schon neu für mich, mich auf diesem Niveau einzuarbeiten. Natürlich hatte ich allgemeine Kenntnisse, aber es war relativ neu für mich, mich auf diesem Niveau damit auseinanderzusetzen.“ (Z. 59-63)

Aufgrund der Unsicherheiten und der damit verbundenen Misserfolgsfurcht entschließt sich Frau B. zur Spezialisierung auf zwei mögliche Karrierebereiche mit dem Ziel der beruflichen Risikostreuung. Zum einen arbeitet sie an ihrer Promotion und zum anderen bewirbt sie sich erfolgreich um Stellen außerhalb der Wissenschaft. Sie wählt Diversifizierung als Handlungsstrategie zur Reduktion von Unsicherheit. Welcher dieser Wege langfristig zur gewünschten (beruflichen) Sicherheit führt, ist an dieser Stelle noch ungewiss. Folgerichtig kommt für Frau B. bis zur Herstellung der Sicherheit, zumal sie die Betreuung durch ihren Doktorvater als unterstützend empfand, ein Promotionsabbruch nicht in Frage.

„Er hat mich die ganze Zeit unterstützt. Wie gesagt, das war für mich auch ein Pluspunkt immer. Auch damals, als ich schon Vollzeit angefangen habe, habe ich gar nicht über Aufhören nachgedacht. Also das kam für mich gar nicht in Frage.“ (Z. 621-625)

¹ Weiterführend zur sozialwissenschaftlichen Diskussion zum Risiko: Bennett 2005, Luhmann 1993, zum Handeln unter Unsicherheit: Böhle/Wehrich 2009, zu Unsicherheit und Entscheidungen: Keiner 2005, Hillmert 2005.

Schaubild 1: Phänomen „Diversifizierung als Handlungsstrategie zur Reduktion von Unsicherheit“



Frau B. nimmt über den Zeitraum von etwa drei Jahren parallel verschiedene soziale Rollen ein: die Rollen der Arbeitnehmerin in einer Verwaltung sowie der Doktorandin. Sie agiert damit in zwei Rollen, die sich nicht überschneiden, gleichzeitig. Im Rahmen ihrer Berufsrolle strebt sie Karriereerfolg an. Mit ihrer Forschungsarbeit verfolgt sie, zumindest

Beginn, das Ziel der Qualifikation für die akademische Karriere. Ihr soziales Handeln spielt sich in verschiedenen, mit den Ansprüchen ihrer Handlungspartner/innen verbundenen, Zusammenhängen ab. Frau B. ist dabei den widersprüchlichen Erwartungen dieser sozialen Bezugsgruppen in der Berufseinstiegs- und zugleich Qualifikationsphase ausgesetzt.² Die Erfüllung bestimmter Routineaufgaben innerhalb einer festgelegten Arbeitszeit steht den Erfordernissen einer wissenschaftlichen Beschäftigung gegenüber; die Erwartungen des Arbeitgebers stehen Erwartungen des Doktorvaters sowie der Angehörigen des Promotionskollegs gegenüber.

Die gegensätzlichen sozialen Rollen führen in diesem Fall zu einem Inter-Rollenkonflikt, der mit einer bestimmten Erschöpfung einhergeht. Ein/e Träger/in von zwei oder mehreren Rollen befindet sich dabei in einer Situation, die von Unvereinbarkeiten zwischen den verschiedenen Rollen gekennzeichnet ist (Vgl. Hillmann 2007: 758f.). Ein Rollenkonflikt liegt auch dann vor, wenn der/die Rolleninhaber/in an sich selbst und damit an die Rolle Erwartungen stellt, mit denen er/sie sich überfordert. Zunächst versucht Frau B. vermittels abwechselnder Erfüllung den Rollenkonflikt zu lösen. Sie ist dabei jeweils für mehrere Monate als Arbeitnehmerin bei einer internationalen Institution tätig, um sich dann bei ruhendem Arbeitsverhältnis wiederum der Promotion zu widmen. Der Versuch der Vereinbarung beider Rollen ist jedoch aus Sicht der Befragten nur mäßig erfolgreich und zudem mit einer gewissen Ermüdung verbunden.

„Jetzt im Nachhinein, [...] wenn ich jetzt daran denke, ich war auch ein bisschen erschöpft. Das hatte ich damals nicht bemerkt, aber es hat sich irgendwie angesammelt. Ich glaube, das war bei mir auch so ein Punkt. [...] Ich war gar nicht zufrieden, weil ich nicht so schnell vorangegangen bin wie ich mir das vorgestellt hatte. Das kann gut sein, dass so ein Grad der Erschöpfung erreicht wurde. Das ist jetzt meine Theorie. [...] Irgendwie, es war vielleicht doch zu viel, zwei Sachen auf einmal. Alles neu, alles intensiv.“ (Z: 384-396)

Während sie die Erwartungen in Bezug auf ihre Rolle als Arbeitnehmerin erfüllen kann, gelingt ihr dies als Doktorandin aus subjektiver Sicht immer weniger. Vielmehr sieht sich die Befragte einer inzwischen nahezu übermächtigen Aufgabe gegenüber, die ihr als nicht mehr bewältigbar erscheint.

„Es wurde immer unerschaffbarer und unmachbarer. [...] Sowieso wurde mir im Kolleg schon mehrmals angedeutet, dass es zu viel ist. [...] Wie bin ich vorgegangen: ja am Anfang, drei bis vier Monate sogar, habe ich sehr viel ge-

² Vgl. zur sozialen Rolle: Hillmann 2007: 756ff., zusammenfassend zu den Grundlagen sozialen Handelns: Schäfers 1992: 17ff.

lesen, [...] Hintergrundliteratur. [...] Wie gesagt, ich war nicht fit in dem Bereich. Es war keine Spezialisierung von mir.“ (Z: 211-219)

Die beschriebene Erschöpfung kommt einer Rollenüberlastung, für die „individuelle Ansprüche, Ziele und Intensität des Rollenengagements“ (Hillmann 2007: 761) ursächlich sind, gleich. Die Befragte gerät in einen Zustand der Überforderung und kann die widersprüchlichen Erwartungen der Rollenpartner zeitlich nur in gesundheitsbelastender Weise (Erschöpfung, Überlastung) erfüllen (Vgl. Hillmann 2007: 761). Sie versucht, dieser Überlastung zunächst durch Reduktion des Rollenengagements zu begegnen, indem sie abwechselnd mehrere Monate je die Aufgaben in Beruf und Promotion wahrnimmt. Als dies nicht zum gewünschten Fortkommen in der Promotion führt, gibt sie die Rolle als Doktorandin zugunsten ihrer erfolgreichen Berufstätigkeit auf. Inzwischen ist sie unbefristet auf einer Vollzeitstelle bei einer internationalen Institution tätig.

Bilanzierend stellt Frau B. heraus, dass sie mit ihrer Entscheidung, die Promotion nicht zu beenden, Erleichterung verbindet und grundsätzlich zufrieden ist. Der Abbruch der Promotion erschien ihr den gegebenen Umständen entsprechend als nicht abwendbar und folgerichtig. In ihrem Berufsfeld ist die Promotion zudem für die weitere Karriere nicht erforderlich. Dennoch empfindet sie den Abbruch bei gleichzeitig äußerst erfolgreichem Berufseinstieg ambivalent auch als individuellen Misserfolg:

„Ich weiß nicht, ob so ein Hin und Her im Endeffekt solche Mißerfolge [...] erklären können. Also ich bin nicht stolz jetzt. [...] Ich habe mich gefreut, dass ich mich entscheiden konnte. Es war schon zu viel Last zu einem Zeitpunkt, [...] aber ich war [...] jetzt nicht stolz. Ich habe jetzt nicht rumgeschrien: ah, jetzt bin ich meine Diss losgeworden. Aber ich glaube trotzdem, dass ich die richtige Entscheidung getroffen habe. Es wäre so nicht weitergegangen oder hätte nur mehr Frustration verursacht.“ (Z: 564-577)

Zusammenfassung

Frau B. begann ihre Promotion im Rahmen eines Promotionskollegs mit einem Stipendium eines Begabtenförderwerks. Die anfänglich vorhandene intrinsische Forschungsmotivation wird durch ein subjektives Sicherheitsempfinden mehr und mehr von dem Verlangen nach beruflicher Sicherheit und Routine überlagert. Sie gerät in einen Rollenkonflikt zwischen dem Ansinnen, ihre Promotion fertigzustellen, und den ihr entgegengebrachten Erwartungen als Arbeitnehmerin. Der Versuch, beide Rollen zu erfüllen, führt zur Erschöpfung und Überlastung der Befragten. Sie entschließt sich, nachdem sie berufliche Sicherheit erlangt hat (unbefristete Vollzeitstelle), die mit größeren Unsicherheiten verbundene Rolle als

Doktorandin und damit die Promotion aufzugeben. Dem tatsächlichen Abbruch der Promotion, d.h. der Entscheidung gegen die Wiederaufnahme des Promotionsvorhabens, geht ein längerer Zeitraum des Überlegens und Abwägens von Handlungsmöglichkeiten voraus.

Welche der abbruchfördernden Bedingungen, wie oben ausgeführt, lassen sich nun in diesem Fall identifizieren? Bezüglich struktureller Faktoren kann festgestellt werden, dass Frau B. nach subjektivem Empfinden sowohl über eine ausreichende Struktur in der Promotionsphase (über die Einbindung in ein Promotionskolleg) und eine gute Betreuung durch den Doktorvater als auch über eine vergleichsweise sichere Finanzierung (über ein Promotionsstipendium) verfügt. Mit Kollegen aus dem wissenschaftlichen Umfeld führt sie anregende und motivierende Gespräche, auch wenn zu ihrem Forschungsgebiet nur wenige Bezüge bestehen. Familiäre Verpflichtungen z.B. Kindererziehung hat sie (noch) nicht.

Auch aus ihrem persönlichen Umfeld erhält sie Unterstützung: ihr Partner sowie die Eltern und Freunde halten den Entschluss, eine Promotion zu beginnen für folgerichtig. Die aufgeführten möglichen Einflüsse bringt die Befragte subjektiv nicht in Zusammenhang mit dem Entschluss, das Promotionsvorhaben aufzugeben. Vielmehr beschreibt sie ihre Wissenschaftssozialisation, die z.T. außerhalb des deutschen Hochschulsystems erfolgte, und die wissenschaftsimmanenten Unsicherheiten als abbruchbegünstigende strukturelle Faktoren. Außerdem begründet sie die Entscheidung mit individuellen Faktoren: Neben (zu Beginn) fehlenden Kenntnissen im speziellen Forschungsgebiet führt sie Fragen des Zeitmanagements und Selbstüberschätzung als Folge des Interessenkonflikts zwischen Berufseinstieg und Promotion als zentrale Problembereiche an. Fehlendes Engagement, unzureichende Leistungen oder Einstellungsprobleme spielten subjektiv eher keine Rolle.

Insgesamt scheint das Verlangen nach beruflicher Sicherheit, das mit den Unsicherheiten in der Wissenschaft im Allgemeinen und den Unsicherheiten, die mit der Integration als ausländische Doktorandin in das deutsche Wissenschaftssystem zusammenhängen, nicht vereinbar ist, in diesem Fall entscheidend zu sein³. Der Versuch, gleichzeitig berufliche Sicherheit zu erlangen und die Arbeit an der Promotion zu bewältigen, scheitert. Zugunsten einer aussichtsreichen beruflichen Karriere außerhalb der Wissenschaft gibt Frau B. die Promotion, wenn auch mit Wehmut, auf. So schließt sie ihre Ausführungen mit der Empfehlung an zukünftige Promovierende: „Also zuerst mal sollte man die Promotion als

³ Bauschke-Urban spricht hier von einem „erheblichen Anstieg biographischer Risiken“ in transnationalen Wissenschaftlerinnen-Karrieren (2010: 269).

Priorität haben. [...] Aus meiner Sicht geht es nicht als Zweitbeschäftigung [...] oder nicht richtig. Man kann immer so tun als wenn man promovieren würde.“ (Z. 1055-1059)

Literatur

- Bauschke-Urban, C. (2010): Im Transit. Transnationalisierungsprozesse in der Wissenschaft. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaft.
- Bennett, J. G. (2005): Risiko und Freiheit. Hazard – Das Wagnis der Verwirklichung. Zürich: Chalice.
- Böhle, F./Wehrich, M. (2009) (Hrsg.): Handeln unter Unsicherheit. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bowen, W.G./Rudenstine, N.L. (1992): In Pursuit of the PhD. Princeton: Princeton University Press.
- Burkhardt, A. (2008): Wagnis Wissenschaft. Akademische Karrierewege und das Fördersystem in Deutschland. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.
- Cyranoski, D./Gilbert, N./Ledford, H./Nayar, A./Yahia, M. (2011): The PhD factory. The world is producing more PhDs than ever before. Is it time to stop? In: Nature, Volume 472: 276-279.
- DAAD Deutscher Akademischer Austausch-Dienst/HIS Hochschul-Informationssystem GmbH (2011) (Hg.): Wissenschaft weltoffen: Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag; URL <http://www.wissenschaft-weltoffen.de/> (Zugriff am 17.10.2011).
- Dörre, K./Neis, M. (2008a): Forschendes Prekariat? Mögliche Beiträge der Prekarisierungsforschung zur Analyse atypischer Beschäftigungsverhältnisse in der Wissenschaft. In: Klecha, S./Krumbein, W. (Hg.): Die Beschäftigungssituation von wissenschaftlichem Nachwuchs. Wiesbaden: VS Verlag: 127-142.
- Dörre, K./Neis, M. (2008b): Geduldige Prekarier? Unsicherheit als Wegbegleiter wissenschaftlicher Karrieren. In: Forschung und Lehre 10/2008: 672-674.
- Germeroth, D. (1991): Lonely days and lonely nights: Completing the doctoral dissertation. In: ACA Bulletin 76: 60-89.
- Golde, C.M. (2000): Should I Stay or Should I Go? Student Descriptors of the Doctoral Student Attrition Process. In: The Review of Higher Education, Vol. 23/2: 199-227.
- Green, K.E./Kluever, R.C. (1997): The Dissertation Barriers Scale. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago.
- Hillmann, K.-H. (2007): Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Hillmert, S. (2005): Bildungsentscheidungen und Unsicherheit. Soziologische Aspekte eines vielschichtigen Zusammenhangs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Volume 8, Number 2: 173-186.
- Horstkemper, M./Tillmann, K.-J. (2008): Sozialisation in Schule und Hochschule. In: Hurrelmann, K./Grundmann, M./Walper, S. (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 7. vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz: 290-305.
- Junge, M. (2004): Scheitern: Ein unausgearbeitetes Konzept soziologischer Theoriebildung und ein Vorschlag zu seiner Konzeptualisierung. In: Junge, M./Lechner, G. (Hg.): Scheitern: Aspekte eines sozialen Phänomens. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 15-32.

- Keiner, E. (2005): Stichwort: Unsicherheit – Ungewissheit – Entscheidungen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Volume 8, Number 2: 155-172.
- Long, T.J./Convey, J.J./Chwalek, A.R. (1985): Completing Dissertations in the Behavioral Sciences. San Francisco: Jossey-Bass.
- Luhmann, N. (1993): Die Moral des Risikos und das Risiko der Moral. In: Bechmann, G. (Hrsg.): Risiko und Gesellschaft – Grundlagen und Ergebnisse interdisziplinärer Risikoforschung. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mau, S./Gottschall, K. (2008): Strukturierte Promotionsprogramme in den Sozialwissenschaften. In: Soziologie, Jahrgang 37, Heft 1: 41-60.
- Oevermann, U. (2005): Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung. In: Die Hochschule - Journal für Wissenschaft und Bildung, Jg. 14, Heft 1: 15-49.
- Schäfers, B. (1992): Die Grundlagen des Handelns: Sinn, Normen, Werte. In: Korte, H./Schäfers, B. (Hrsg.): Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie. Opladen: Leske + Budrich: 17-34.
- Smallwood, S. (2004): Doctor Dropout: High Attrition from Ph.D. Programs Is Sucking Away Time, Talent, and Money and Breaking Some Hearts, Too. In: Chronicle of Higher Education Vol. 50 No. 9.
- Strauss, A. L./Corbin, J. (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: PsychologischeVerlags Union.
- Weber, M. (2002): Wissenschaft als Beruf. In: Weber, M./Kaesler, D. (Hg.): Max Weber. Schriften 1894 – 1922. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag: 474-511.
- Wissenschaftsrat (2002) (Hg.): Empfehlungen zur Doktorandenausbildung. Köln: Geschäftsstelle des Wissenschaftsrates; URL <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5459-02.pdf> (Zugriff am 17.10.2011).
- Wissenschaftsrat (2011) (Hg.): Anforderungen an die Qualitätssicherung der Promotion. Positionspapier. Köln: Geschäftsstelle des Wissenschaftsrates; URL <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/1704-11.pdf> (Zugriff am 20.12.2011)
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. [25 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum:Qualitative Social Research, 1 (1), Art. 22; URL <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228> (Zugriff am 17.10.2011).

Interkulturelle Lern- und Bildungspotenziale im Hochschulstudium

Matthias Otten
Köln

Dieser Beitrag stellt unterschiedliche Zugangsweisen und Begründungsansätze für die zunehmend geforderte interkulturelle Qualifizierung in Studium und Hochschule dar. Um die Relevanz und die Motive hinter solchen Forderungen genauer und auch kritischer zu verstehen, muss zunächst das bildungs-

und hochschulpolitische Diskursfeld rekonstruiert werden, welches das gesellschaftspolitische HintergrundszENARIO für das Nachdenken über Bildungs- und Lernprozesse bildet. Für die sich anschließende Klärung der interkulturellen Lern- und Bildungspotenziale im Speziellen wird eine Differenzierung von Zielsetzungen für die Studierbefähigung und die Berufsbefähigung vorgenommen. Erst mit einer solchen Präzisierung und Kontextualisierung der jeweiligen Lern- und Professionsanforderungen lässt sich die studien- und berufsbezogene Relevanz interkultureller Kompetenz realistisch begründen. Neben den Möglichkeiten des formalen Erwerbs interkultureller Kompetenzen lenken neuere Forschungen zur transnationalen Mobilität und zum kritischem Kosmopolitismus die Aufmerksamkeit auf die migrationsbiografischen Potenziale vieler Studierender für eine wissenschaftliche Karriere.

Das Diskursfeld

Mit dem Begriff der interkulturellen Kompetenz werden zwei partiell verwobene, aber doch verschiedene Konstitutionsanlässe von Interkulturalität als handlungsrelevanter Lern- und Bildungsdimension aufgerufen. Besonders für den Kontext der Hochschulbildung lassen sich die unterschiedlichen Entwicklungslinien des fachwissenschaftlichen Diskurses um interkulturelle Kompetenz sehr gut nachzeichnen. Grenzüberschreitende Internationalisierungsprozesse einerseits und binnengesellschaftlicher Kulturpluralismus andererseits haben zu unterschiedlichen Begründungsansätzen für die Forderung und Förderung interkultureller Kompe-

tenzen geführt (Lustig/Koester 2005; Otten, et al. 2009). Erst in jüngster Zeit werden sie in der deutschsprachigen Hochschuldiskussion – mit gewisser argumentativer Mühe – zusammengeführt.

Die so genannten *internationalen Ansätze* interkultureller Kommunikation und interkulturellen Lernens haben sich aus kulturanthropologischen und sozialpsychologischen Betrachtungen des internationalen Personenaustausches und internationaler Mobilität entwickelt. Neben den wenigen frühen Studien zu Auslandsentsendungen sowie zu Tätigkeiten in internationalen Organisationen und der Entwicklungszusammenarbeit begründete vor allem der traditionsreiche internationale Personenaustausch in Schule und Studium ab Mitte der 1970er Jahre maßgeblich das Wissenschaftsfeld der interkulturellen Kommunikation (Kitao 1985; Moosmüller 2009). Insofern waren internationale Bildungskontexte und insbesondere die Hochschulen immer schon ein prominenter Ort für die empirische Beobachtung und theoretische Reflexion interkulturellen Handelns (Bachner/Zeuschel 2009; Otten 1999; Paige, et al. 2002).

Kennzeichnend für die so genannten internationalen Ansätze ist, dass die Frage der interkulturellen Kompetenz meistens erst mit dem Auftauchen oder der Antizipation von außergewöhnlichen individuellen Mobilitätsereignissen virulent wird und somit als einschneidende Veränderung gegenüber einem wie auch immer gearteten, lokal verankerten Gewohnen konstruiert wird. Erst die besondere Erfahrung internationaler Mobilität evoziert eine Auseinandersetzung mit Fremdheit und kultureller Differenz. Interkulturelles Lernen kristallisiert sich gewissermaßen dort, wo Kulturkontakterfahrungen als *besondere* Ereignisse und Episoden aus dem Strom des ansonsten als alltäglich und gewöhnlich Erlebten hervortreten.

Auch dort, wo neuere Untersuchungen sich – zuweilen in deutlicher Abgrenzung zum Begriff der Interkulturalität – auf Konzepte der Transnationalität, Transmigration und Transkulturalität beziehen um Prozesse der Kulturbegegnung zu verstehen, geht es letztlich darum, wie Menschen ihre Lebens- und Arbeitswirklichkeit unter den Bedingungen einer nunmehr auf Dauer gestellten Mobilität zwischen kulturellen Sinnwelten und Umfeldveränderungen erleben. An die Stelle der vorübergehenden Interaktion in kulturellen Fremdheits- und Überschneidungssituationen tritt nunmehr das stetige Agieren im „plurilokalen sozialen Raum“ (Pries 2008). Nowicka sieht hier einen neuen Typus des „transnational professional“ (Nowicka 2006) im Entstehen und an anderer Stelle wird danach gefragt, inwieweit Hochschulen sich zunehmend als „transkulturelle Räume“ konstituieren (Darowska/Machold 2010). Transkulturalität als Merkmal grenzüberschreitender und grenzaufhebender Wissenschaft löst sich

von der traditionellen Lesart internationaler akademischer Mobilität insofern, als dass Herkunft, Urheberschaft und Verwendungsformen wissenschaftlicher Erkenntnisse nicht mehr an Orte oder nationale Institutionen gebunden sind und zwischen diesen ausgetauscht werden, sondern indem solche Erkenntnisprozesse von dem „identity capital“ der transnational mobilen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler abhängen (vgl. Kim 2009).

Transnationale Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sind keine Repräsentanten national geprägter Wissenschaftskulturen, sondern bringen einen eigenständigen, quasi entgrenzten Wissenschaftshabitus hervor. Es ist allerdings empirisch bislang weitgehend ungeklärt, wie groß diese Personengruppe in den jeweiligen scientific communities ist, durch welche spezifischen Kompetenzen sich das so genannte identity capital in Lehre und Forschung konkretisiert (abgesehen von der anzunehmenden Mehrsprachigkeit) und wie dies Hochschulinstitutionen letztlich verändert (Kim 2009: 404).

Im Kontext des *binnengesellschaftlichen Umgangs mit Interkulturalität* in Deutschland wurden die bildungspolitischen und -praktischen Implikationen gesellschaftlicher Pluralität lange Zeit völlig vernachlässigt, gerade auch für den Hochschulbereich. Während sich für den frühpädagogischen und schulischen Bereich seit etwa Anfang der 1980er Jahre ein etablierter Fachdiskurs zur interkulturellen bzw. zur Migrationspädagogik entwickelt hat (Überblicksdarstellungen z.B. bei Auernheimer 2010; Gogolin/Krüger-Potratz 2010; Hamburger et al. 2005; Nohl 2006), blieb der Hochschulbereich davon zunächst nahezu unberührt.

Das mag insofern symptomatisch für die Entwicklung der deutschen Bildungsinstitutionen sein, als sich die hohe sozialstrukturelle Selektivität und Bildungssegregation des gegliederten Schulsystems bis in die tertiäre Bildungsphasen fortsetzt (Siegbert 2009). Insoweit Personen mit Migrationshintergrund lange Zeit pauschal als „bildungsferne“ Bevölkerungsgruppe etikettiert wurden und folglich nicht wirklich in den Universitäten und Hochschulen als Zielgruppe akademischer Bildung erwartet wurden, tauchten sie auch weder in den Hochschulstatistiken noch in den Hochschuldiskursen der 1980er und 1990er Jahre auf.

Studierende mit Migrationshintergrund – die bis heute in nahezu allen Hochschulen und Studienrichtungen unterrepräsentiert sind – wurden so wahlweise der Gruppe der ausländischen Studierenden zugeordnet oder sie galten als vollständig assimiliert, da sie mit dem Abitur schon den ‚Beweis‘ höchster Bildungsintegration erbracht hatten. Beide Zuschreibungen bildeten die tatsächlichen, sehr heterogenen Lebensverhältnisse nicht angemessen ab. Mittlerweile wird dies in der migrationspolitisch in-

formierten Hochschulforschung auch erkannt und differenzierter diskutiert (Kowalska/Rokitte 2011). Im Mittelpunkt neuerer Studien stehen primär bildungsstrukturelle Fragen des gerechten Hochschulzugangs von Personen mit Migrationshintergrund, seltener allerdings solche nach konkreten handlungspraktischen kulturellen Diversitätsfolgen, die sich daraus ergeben könnten.

Grob pointiert muss man resümieren, dass die Hochschulen die faktischen strukturellen und interkulturell-pädagogischen Implikationen einer Einwanderungsgesellschaft bis vor wenigen Jahren schlicht ignoriert haben. Insofern wundert es kaum, dass in einem aktuellen Sammelband „Orte der Diversität“ (Allemann-Ghionda/Bukow 2011) die Hochschulen, anders als Schule, Gesundheitswesen und Unternehmen, keine besondere Erwähnung als genuine Institution kultureller Diversität finden.

Erst das aktuelle Trendthema „Diversity Management“ bringt auch in Bezug auf den Umgang mit kultureller Diversität seit einigen Jahren Bewegung in die Hochschulen. Diversitätssensible Maßnahmen und Strategieausrichtungen wurden an die Exzellenzinitiativen gekoppelt und von Institutionen wie dem CHE, dem Stifterverband, der HRK und anderen wichtigen hochschulpolitischen Akteuren auf die Agenda gesetzt. Diese Akzentsetzung ist zwar insgesamt weniger durch ethisch-politische Einsichten zur Anerkennung kultureller Pluralität als vielmehr markt- und wettbewerbspolitisch motiviert, gleichwohl verbinden sich damit gewisse Chancen einer konzeptionellen Neubestimmung der bildungspolitischen Argumentationen.

Interkulturelle Aspekte der Hochschulbildung werden nicht mehr allein mit Mobilitäts- und Internationalisierungsprozessen assoziiert, sondern sie stellen ein breitenwirksames Profilvermerkmal akademischer Bildung dar – und für mehr und mehr Hochschulen in Deutschland und im Ausland auch einen strategischen Ansatzpunkt für die Hochschulentwicklung (Brandenburg, et al. 2009; Brandenburg/Knothe 2008; Klammer/Matuko 2010; Leenen, et al. 2008).

Was im Zeichen von Internationalisierung und einer langsam akzeptierten Einwanderungsgesellschaft populär erscheint, nämlich interkulturelle Kompetenz nunmehr als *die* Schlüsselqualifikation der modernen, globalisierten Arbeits- und Lebenswelt – gerade auch an den Hochschulen – zu präsentieren, wird in den interkulturellen Fachwissenschaften durchaus auch mit Skepsis beobachtet. Wo die Rede von interkultureller Kompetenz primär von neoliberal getöntem Pragmatismus zur effizienten Welterschließung handelt (Sloterdijk 2006), wird das Konstrukt all zu leicht als hegemoniales Machtinstrument von Bildungseliten instrumentalisiert. So mahnen beispielsweise kritische Stimmen zum Neuen Kosmo-

politismus in der politischen Bildung, dass der „Kosmopolit“ als eine Art (post)moderner „Weltbürger“ ohne eine kritische Distanz zu den neoliberalen Bildungsdiskursen völlig unzureichend als Bildungsidealtypus beschrieben wäre (Antweiler 2010; Widmaier/Steffens 2010).

Auch die späte Entdeckung hochqualifizierter Migrantinnen und Migranten als wichtige Zielgruppe für akademische Bildung in Deutschland wird offenkundig stark von der plötzlichen Sorge um den nahenden Fachkräftemangel stimuliert. Gerade an diesem Diskurs lässt sich sehr gut erkennen, dass die derzeit dominierenden und teils auch recht kruden Humankapital-Überlegungen untrennbar mit Fragen der Anerkennung von Qualifikationen, (Wanderungs-)Biografien und Identitätsansprüchen als auch mit einem kritischen Überdenken der Partizipations- und Teilhabestrukturen jenseits der Bildungs- und Arbeitsmarktpassung verbunden sind (Nohl, et al. 2006).

Die Entfaltung des kulturellen Kapitals verweist also gleichermaßen auf die Anerkennung und Förderung fachlicher und interkultureller Kompetenzen im Sinne einer interkulturellen Qualifizierung als auch die institutionellen Rahmenbedingungen, unter denen solchen Kompetenzen im Sinne einer interkulturellen Öffnung von Institutionen und Gesellschaft zur Geltung kommen können – in diesem Fall primär im Kontext von Hochschule und Forschung (Kowalska/Rokitte 2011).

In dem Maße, wie Diversität und Interkulturalität gerade nicht als besonderes biografisches Ereignis von Einzelpersonen, sondern als allumfassendes Merkmal des Vergesellschaftungsprozesses betrachtet werden, verschiebt sich auch der Bezugspunkt interkultureller Lernanlässe: Die Forderung nach einer Auseinandersetzung mit erlebten und konstruierten kulturellen Differenzerfahrungen, aber auch mit subtileren Formen von hegemonialer Deutungsmacht und Zuschreibungen bedarf keines besonderen Mobilitätsereignisses, sondern sie akzentuiert eine *allgemeine* Bildungsaufgabe für alle Bürgerinnen und Bürger in der Einwanderungsgesellschaft.

Konkretisierung interkultureller Bildung und Kompetenz im Hochschulstudium

Mit dem Begriff interkulturelle Kompetenz werden gesellschaftliche Problemdeutungen sowie individuelle und kollektive Entwicklungsaufgaben, die in einer kulturpluralistisch organisierten Lebenswelt allgegenwärtig sind, in den Deutungshorizont der pädagogisch-didaktischen Gestaltbarkeit und des systematischen Lernens überführt. Wo es um die Modellierung, Entwicklung, Förderung und die Kritik interkultureller Kom-

petenz geht, werden die Möglichkeiten des alltäglichen Wahrnehmens, Denkens, Fühlens und Handelns unter expliziter Berücksichtigung unterschiedlicher Wirklichkeiten und Weltbilder nicht der Zufälligkeit eines ‚naturwüchsigem‘ Fremdverstehens überlassen, sondern als temporäre und entwicklungs offene Handlungsorientierungen betrachtet, die bis zu einem gewissen Grad durch gezielte Arrangements des interkulturellen Lernens beeinflussbar sind (J. Straub, et al. 2010). Mit anderen Worten: Interkulturalität ist machbar; sowohl im phänomenologischen Sinne des „doing culture“ (Hörning/Reuter 2004) als auch im interventionistischen Sinne einer reflexiven, pädagogischen Auseinandersetzung mit kulturell gedeuteten Differenz erfahrungen auf der studentischen Lernerebene und – so die Hoffnung – auch in den Fakultäten (Brown-Glaude 2009).

In diesem Beitrag geht es in erster Linie um die Lernmöglichkeiten der Studierenden. Eingedenk der eingangs erwähnten bildungspolitischen Hintergründe erscheint es unter pragmatischen Erwägungen sinnvoll, dazu zwischen interkulturellen Kompetenzen für die Studierfähigkeit von solchen für die Berufsbefähigung (*employability*) zu unterscheiden. Sofern eine wissenschaftliche Laufbahn das Studien- und Berufsziel ist, wäre interkulturelle Kompetenz für die späteren akademischen Kernaufgaben der Lehre, Forschung und – zunehmend – der akademischen (Selbst)Administration auszubuchstabieren.

Studierfähigkeit und interkulturelle Qualifizierung

Allgemeine Studierfähigkeit und *study skills* (Wingate 2006) zeigen sich zunächst einmal in der erfolgreichen Bewältigung der formalen, intellektuellen, psycho-emotionalen und sozialen Anforderungen eines mehr oder minder stark selbst gesteuerten akademischen Lernprozesses (Schüb bach, et al. 2006). Interkulturell ‚aufgeladen‘ wird das Konstrukt der Studierfähigkeit, wenn die genannten Studienanforderungen auch ein gewisses Maß an Reflexion kultureller Differenz erfahrungen erfordern und wenn ohne eine solche Auseinandersetzung potenziell Probleme für den erfolgreichen Studienverlauf zu erwarten sind (Otten 2010). Daher wäre das Konstrukt der Studierfähigkeit in folgenden Hinsichten genauer zu bestimmen (vgl. die rechte Spalte in Tab. 1).

Durch das Studium müssen konkrete *Anforderungssituationen* induziert sein, interkulturelle Kommunikation faktisch zu praktizieren (Schaeper/Briedis 2004), z.B. durch die Zusammenarbeit in gemischtkulturellen Lern- und Arbeitsgruppen (Stumpf/Gruttauer 2010), durch regelmäßige mehrsprachige Kommunikation (Knapp/Schumann 2010), durch einen

längeren Studien- oder Praktikumsaufenthalt im Ausland oder als wissenschaftliche Hilfskraft in einem interkulturellen Forschungsprojekt.¹

Tabelle 1: Merkmale von Handlungskompetenz in interkulturellen Studiensituationen

Allgemeine Merkmale von Handlungskompetenz	Klärungsbedarf für interkulturelle Kompetenz im Studium
Kompetenzen sind konkret und auf die Lösung <i>bestimmter</i> Probleme bezogen	<i>Anforderungsanalyse:</i> Mit welchen konkreten interkulturellen Problemen werden Studierende konfrontiert, für die es nicht nur sozialer und kommunikativer, sondern <i>genuiner</i> interkultureller Kompetenzen bedarf?
Kompetenzen zeigen sich in der Praxis in einer bestimmten Herangehensweise an Probleme und weniger im „richtigen“ oder „falschen“ Ergebnis	<i>Kompetenzdiagnostik:</i> Wie lassen sich <i>interkulturelle Herangehensweisen</i> im Studium beobachten, erfassen, reflektieren? Welche „Ergebnisse“ werden damit erreicht und warum?
Kompetenzen sind eine Relation von „individuellem Handlungsstil“ der Person und der konkreten Anforderung der Situation	<i>Kompetenzentwicklung:</i> Wie lassen sich Relationen (resp. Diskrepanzen/Entwicklungsbedarf) zwischen Handlungsstil und aktuellen bzw. zukünftigen interkulturellen Situationsanforderungen kontextspezifisch bestimmen und durch Lernen beeinflussen?

Quelle: in Anlehnung an Schüpbach et al. (2006)

Die multikulturelle oder multidisziplinäre Zusammensetzung einer Seminarveranstaltung kann grundsätzlich Anlässe liefern, differente kulturelle Wahrnehmungen und Deutungen so zu bearbeiten, dass nicht nur ein kognitiv-intellektuelles Fremdverstehen anderer Positionen erfolgt (dies sollte ohnehin eine Selbstverständlichkeit akademischer Ausbildung sein), sondern darüber hinaus gemeinsame interkulturelle Lernhandlungen erforderlich werden (z.B. die Organisation einer fairen sprachlichen Beteiligung aller in einer längeren Gruppenarbeit, in der Studierende mit verschiedenen Muttersprachen beteiligt sind). Allerdings entstehen solche Lern- und Bildungspotenziale selten von allein, einfach nur durch die ‚kulturelle Mischung‘ der Studierenden. Vielmehr bedarf es dafür einer gezielten didaktischen Gestaltung und Reflexion der Lernerfahrungen. Nur so lassen sich produktive und gelegentlich auch bremsende Differenzenerfahrungen konstruktiv aufgreifen und kulturalisierende Problemzuschreibungen verhindern (Otten 2009).

¹ Zur Veranschaulichung wird im Folgenden exemplarisch als Beispiel die interkulturelle studentische Teamarbeit in Studienprojekten genutzt.

Die Hochschule ist also keineswegs *per se* ein „interkultureller Lernort“ (U. Straub/Schirmer 2010), sondern sie muss in aller Regel durch die institutionellen Akteure als ein solcher gestaltet werden. Neben den Bildungsausländern haben auch viele deutsche Studierende mit Migrationsgeschichte eigene Differenzanliegen und kulturelle Bildungspotenziale in den Hochschulalltag einzubringen, die – jenseits von ethnisierenden Zuschreibungen – als gemeinsame intellektuelle und womöglich auch als transkulturelle Bildungsressource jedoch erst in Ansätzen erkannt und genutzt werden (Badawia 2002; Tepecik 2011).²

Im Sinne einer alltagsnahen *Kompetenzdiagnostik* ginge es dann darum, dass die interkulturellen Lernsituationen und die dabei erzielten Lernerfahrungen und Studienergebnisse (z.B. eine interkulturelle Gruppenarbeit zur Erstellung eines Projektberichts) Freiräume für die Reflexion eigener Handlungsweisen im Umgang mit interkulturellen Situationen eröffnen. Interkulturelle Handlungskompetenz erschöpft sich selbstverständlich nicht in Fremdsprachenkenntnissen und explizitem kulturellen Wissen.³ So müssen z.B. die Teilnehmer einer interkulturellen Gruppenarbeit auch reflektieren, wer wann, was, wie, warum getan hat (oder warum nicht) und wie das im Zusammenhang steht mit der Gruppendynamik und den erzielten Ergebnissen. So ist zum Beispiel genauer zu fragen, wie mit Arbeitsteiligkeit und Entscheidungen in einem studentischen Projekt umgegangen wird. Auch die kulturell bedingt unterschiedlichen Vorerfahrungen mit selbstgesteuertem Lernen, das an deutschen Hochschulen einen hohen Stellenwert hat, können ein Thema werden.

Bezüglich der *Kompetenzentwicklung* sollten Lernsituationen und Aufgabenstellungen so gestaltet sein, dass die im akademischen Lernumfeld erlebten Anforderungssituationen prototypisch für viele verschiedene Studien- und Berufsfelder sind, also eine hohe Generalisierung und Abstraktion der konkreten Lernerfahrungen erlauben. Es ist offenkundig, dass damit hohe didaktische Anforderungen an Prüfungs- und Lernsituationen gestellt werden, damit also auch die interkulturell-pädagogische Kompetenz der Lehrenden aufgerufen wird (Otten 2006). Es wird beispielweise sehr viel vom gemeinsamen Lernen in gemischtkulturellen Lerngruppen im Studium gesprochen und in fast allen Disziplinen gibt es Beispiele für ein Projektstudium. Doch nur in seltenen Fällen werden solche Situatio-

² Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass das Förderprogramm PROFIN des DAAD in der neuesten Förderphase 2011-2012 dezidiert auch Studierende mit Migrationshintergrund adressiert und damit für eine konzeptionelle Erweiterung des klassischen „Ausländerstudiums“ sorgt (Knobloch 2011: 20).

³ Für eine ausführliche Klärung des Konstrukts interkulturelle Kompetenz siehe z.B. (Scheitza 2009; J. Straub 2007).

nen wirklich systematisch als interkulturelle Lernerfahrung im Sinne eines kulturreflexiven „kritischen Ereignisses“ unter kundiger Anleitung aufgearbeitet und im Hinblick auf die persönlichen und Teamkompetenzen weiter entwickelt. Ein Beispiel hierfür wäre das Förderassessment für studentische Arbeitsgruppen an der Fachhochschule Köln, in dem Studierende eine differenzierte Rückmeldung und Unterstützung ihrer Gruppenarbeitserfahrungen erhalten (Stumpf, et al. 2011).

Berufsbefähigung und interkulturelle Qualifizierung

Die Notwendigkeit interkultureller Lerninhalte im Studium wird vor allem im Vorgriff auf antizipierte Berufstätigkeiten thematisiert. Besonders in den Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften streben viele Studierende Tätigkeiten in einem internationalen Umfeld respektive im Ausland an, wenn gleich dies in den seltensten Fällen schon genauer spezifiziert werden kann. In vielen sozial-, erziehungs- und kulturwissenschaftlichen Studiengängen aber auch im Lehramtsstudium werden Studierende auf Tätigkeiten in einem zunehmend multikulturellen Umfeld vorbereitet.⁴

Neben den beruflichen Gründen spielen auch private Umstände, z.B. eine bikulturelle Partnerschaft oder frühere prägende Lebensabschnitte im Ausland, eine gewisse Rolle für die wachsende Relevanz, die Studierende interkulturellen Themen im Studium beimessen und die zumindest indirekt oft berufsbiografische Effekte für internationale Karrieren haben (Bachner/Zeuschel 2009). Sofern nicht unmittelbar bestimmte berufliche Tätigkeiten oder Praktika im Ausland anstehen, sind interkulturelle Kompetenzen eine Art ‚interkulturelle Qualifizierung auf Vorrat‘. Daher müssen entsprechende Studienmodule im Hinblick auf Handlungskontexte, Zielregionen sowie spezielle Erkenntnis- und Forschungsmethoden relativ allgemein bleiben. Die besondere Stärke des interkulturellen Lernens im Studium ist gerade die Tatsache, dass Handlungsmöglichkeiten erstens ohne den Druck tatsächlicher Berufsanforderungen erprobt werden können und dass sie zweitens auch theoretisch durchdrungen werden können, was in Praxisbezügen häufig nicht mehr in gleicher Weise geschieht.

Erst in den letzten Jahren wächst jenseits der Migrationsforschung das Bewusstsein in der Öffentlichkeit für migrationsbedingte Kompetenzen und die bildungspolitische Beachtung von Menschen mit eigener Migrationsgeschichte als Träger spezifischer Bildungs- und Kompetenzerfah-

⁴ Erkennbar ist das z.B. im Kerncurriculum der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (2008): Empfehlungen der DGfE. Sonderband, 19. Jahrgang. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

rungen. Dabei ist die Mehrsprachigkeit nur die naheliegendste migrantisches Kapitalart (Fürstenau 2004) und es gibt darüber hinaus ein großes Spektrum anderer Erfahrungskompetenzen mit hoher berufspraktischer und zivilgesellschaftlicher Relevanz.⁵

Besonders für das Lehramtsstudium, aber auch für die frühkindliche Bildung und für Sozial- und Gesundheitsberufe ist das Werben um Migrantinnen und Migranten für das Studium intensiviert worden.⁶ Neben zahlreichen Studienstiftungen, die gezielt Stipendien für Studierende mit Migrationshintergrund anbieten, stammt die offensivste Werbeaktion von Berlins damaligen Wissenschaftssenator Jürgen Zöllner. Er will den Hochschulen eine Prämie von 10.000 Euro für jeden Studienanfänger mit Migrationshintergrund zahlen. Für Migranten, die ein Lehramtsstudium aufnehmen, gibt es sogar 25.000 Euro.⁷

Mit solchen Initiativen werden bislang als „bildungsfern“ etikettierte Zielgruppen nunmehr zu besonders begehrten Studienanfängern, und zwar immer mit der Vermutung, dass dabei auch besondere, migrationsbedingte interkulturelle Kompetenzen, „inkorporiertes kulturelles Kapitel“ (Nohl et al. 2006) und Ressourcen erschlossen werden. Migrationsbedingte Kompetenzdispositionen und eine entsprechende integrationsrelevante „Transformationsarbeit“ (Tepecik 2011) lassen sich theoretisch und empirisch mithilfe des Konzepts des Sozialkapitals durchaus überzeugend begründen (Haug 2006). Allerdings zeigen entsprechende Studien auch, dass die plausible Ressourcenperspektive sich bisher nur schwer gegen faktische Prozesse der qualifikatorischen und sozialstrukturellen Deprivation und symbolische Exklusion hochqualifizierter Migrantinnen und Migranten durchsetzen kann.

Der Clou einer recht verstandenen interkulturellen Kompetenz reduziert sich also nicht darauf, zielsicher für internationale Jobanforderungen „fit“ zu machen, um sich so gegen die chronischen Risiken des globalisierten Wissensprekariats zu versichern. Vielmehr zielt interkulturelle Kompetenz auf den souveränen, aber nicht omnipotenten Umgang mit Ambivalenzen sowie die Fähigkeit zur kritischen De- und Rekonstruktion kultureller Sinnsetzungen in Beruf, Gesellschaft und im Privaten – auch

⁵ Siehe hierzu exemplarisch und als breite Übersicht die Beiträge in „Aus Politik und Zeitgeschichte“, Ausgabe 46-47, 2010 zum Themenschwerpunkt Anerkennung, Teilhabe und Integration.

⁶ Beispielhaft für eine Vielzahl von Initiativen: <http://www.mehr-migranten-werden-lehrer.de/h/> (14.12.2011)

⁷ <http://www.tagesspiegel.de/wissen/jura-ist-am-billigsten/1675326.html> (14.12.2011)

und gerade dort, wo statt kultureller eher kulturalistische Erklärungen aufgeboren werden.

Fazit

Die Idee einer funktional-biografischen Kompetenzerweiterung einerseits und die normativ-gesellschaftspolitische Anerkennungsforderung andererseits stellen gewissermaßen zwei bildungstheoretische Großerzählungen im gegenwärtigen Interkulturalitätsdiskurs dar. Sie erinnern daran, dass mit dem Ruf nach interkultureller Kompetenzförderung an Hochschulen stets auch eine gegenwartsdiagnostische Weltsicht vertreten wird (Schimank/Volkman 2001). Somit schwingt bei allen konzeptionellen Plädoyers und praktischen Ansätzen zur Stärkung der internationalen und interkulturellen Lern- und Bildungspotenziale in Studium und Lehre stets eine politische Idee mit, die es als gesellschaftliche Kontextvariable von solchen Lern- und Bildungsprozessen mit zu reflektieren gilt.

Faktisch besteht ein erheblicher Bedarf an interkultureller Qualifizierung auf allen Studienniveaus und in der Berufswelt. Hinzu kommt, dass seitens der Studierenden ein oft intrinsisch motiviertes Interesse an diesem Thema vorhanden ist. Interkulturelle Alltags- und Begegnungserfahrungen werden allerdings erst mit einer theoriebasierten Vor- und Nachbearbeitung zu nachhaltigen interkulturellen Lernerfahrungen ‚höherer Ordnung‘. Interkulturelle Lern- und Bildungsprozesse, die sich in einem Hochschulstudium bieten, ‚wirken‘ vor allem dann kompetenzfördernd, wenn subjektive Kulturbegegnungen und Fremdheitserfahrungen zeitnah im Lichte erklärender Modelle und Theorien zur interkulturellen Kommunikation und vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftspolitischer Diskurse vernünftigt gedeutet und interpretiert werden können.

Literatur

- Allemann-Ghionda, Cristina/Bukow, Wolf-Dietrich (Hrsg.) (2011), Orte der Diversität. Formate, Arrangements und Inszenierungen, Wiesbaden.
- Antweiler, Christoph (2010), Mensch und Weltkultur. Für einen realistischen Kosmopolitismus im Zeitalter der Globalisierung, Münster.
- Auernheimer, Georg (2010), Einführung in die interkulturelle Pädagogik (6. Auflage.), Darmstadt.
- Bachner, David/Zeuschel, Ulrich (2009), Students of four decades. Participants' reflections on the meaning and impact of an international homestay experience, Münster.
- Badawia, Tarek (2002), „Der dritte Stuhl“. Eine Grounded-Theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrantenjugendlicher mit kultureller Differenz, Frankfurt am Main.

- Brandenburg, Uwe/De Ridder, Daniela/Seifert, Stefanie/Schwerdtfeger, Ruth (2009). Diversity in neighbouring countries of Germany. CHE working paper 121. Gütersloh: CHE.
- Brandenburg, Uwe/Knothe, Sabine (2008). Institutionalisation von Internationalisierungsstrategien an deutschen Hochschulen. CHE working paper 116. Gütersloh: CHE.
- Brown-Glaude, Winnifred R. (Hrsg.) (2009), *Doing Diversity in Higher Education. Faculty leaders share challenges and strategies*, New Brunswick.
- Darowska, Lucyna/Machold, Claudia (2010), Hochschule als transkultureller Raum unter den Bedingungen von Internationalisierung und Migration - eine Annäherung. in: Darowska, Lucyna/ Lüttenberg, Thomas/Machold, Claudia (Hrsg.), *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität*, Bielefeld, S. 13-37.
- Fürstenau, Sara (2004), *Mehrsprachigkeit als Kapital im transnationalen Raum*, Münster.
- Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne (2010), *Einführung in die interkulturelle Pädagogik* (2. durchges. Auflage.), Opladen [u.a.].
- Hamburger, Franz/Badawia, Tarek/Hummerich, Merle (Hrsg.), (2005), *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*, Wiesbaden.
- Haug, Sonja (2006), Soziales Kapital als Ressource im Kontext von Migration und Integration. in: Diwald, Martin/Lüdicke, Jörg (Hrsg.), *Soziale Netzwerke und soziale Ungleichheit. Zur Rolle von Sozialkapital in modernen Gesellschaften*, Wiesbaden, S. 85-111.
- Hörning, Karl H./Reuter, Julia (2004), *Doing Culture: Kultur als Praxis*. in: Reuter, Julia/Hörning, Karl H. (Hrsg.), *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*, Bielefeld, S. 9-16.
- Kim, Terri (2009), Transnational academic mobility, internationalization and interculturality in higher education, *Intercultural Education*, 20 (5), S. 395-405.
- Kitao, Kenji (1985), *A Brief History of the Study of Intercultural Communication in the United States*, Online-Article, verfügbar unter: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED278212.pdf>. [02.09.2011].
- Klammer, Ute/Matuko, Bartholomäus J. (2010), Diversity Management als Zukunftsaufgabe der Hochschulen – Ausgangsbedingungen und Ansatzpunkte, *Der pädagogische Blick, Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen*, 18 (2), S. 106-118.
- Knapp, Annelie/Schumann, Adelheid (Hrsg.) (2010), *Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im Studium*, Frankfurt am Main.
- Knobloch, Stephanie (2011), *Betreuung und Integration internationaler Studierender im Rahmen der Internationalisierung deutscher Hochschulen: Programme des DAAD und Initiativen der Hochschulen*. in: Bosse, Elke/ Kress, Beatrix/Schlickau, Stephan (Hrsg.), *Methodische Vielfalt in der Erforschung interkultureller Kommunikation an deutschen Hochschulen*, Frankfurt am Main, S. 17-22.
- Kowalska, Katarzyna/Rokitte, Rico (2011), *Plädoyer für Differenzierung: Über die Diversität von MigrantInnen an den Hochschulen*. in: Stiftung, Heinrich Böll (Hrsg.), *Öffnung der Hochschulen. Chancengerechtigkeit, Diversität, Integration*. Dossier Berlin, S. 71-75.

- Leenen, Wolf Rainer /Scheitza, Alexander/Stumpf, Siegfried (2008), Interkultureller Dialog in Organisationen. in: Thomas, Alexander (Hrsg.), Psychologie des interkulturellen Dialogs, Göttingen, S. 150-174.
- Lustig, Myron W./Koester, Jolene (2005), Intercultural competence. Interpersonal communication across cultures (5th edition.), Boston.
- Moosmüller, Alois (2009), Interkulturelle Kommunikation quo vadis? in: Otten, Matthias/ Scheitza, Alexander/Cnyrim, Andrea (Hrsg.), Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Band 1: Grundlegungen, Konzepte, Diskurse, Münster, S. 41-56.
- Nohl, Arnd-Michael (2006), Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung, Bad Heilbrunn.
- Nohl, Arnd-Michael/Schittenhelm, Karin/Schmidke, Oliver/Weiß, Anja (2006), Kulturelles Kapital in der Migration – ein Mehrebenenansatz zur empirisch-rekonstruktiven Analyse der Arbeitsmarkintegration hochqualifizierter MigrantInnen, Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 7(3), verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/printerfriendly/142/311>. [02.09.2011].
- Nowicka, Magdalena (2006), Transnational professionals and their cosmopolitan universes, Frankfurt am Main.
- Otten, Matthias (1999), Bestandsaufnahme und Forschungsstand zum Ausländerstudium in Deutschland. in: Robertson-Wensauer, Caroline Y. (Hrsg.), Campus Internationale? Entwicklungen und Perspektiven des Ausländerstudiums am Beispiel der Universität Karlsruhe (TH), Karlsruhe, S. 29-46.
- Otten, Matthias (2006), Interkulturelles Handeln in der globalisierten Hochschulbildung. Eine kulturosoziologische Studie, Bielefeld.
- Otten, Matthias (2009), Academicus interculturalis? Negotiating interculturality in academic communities of practice, Intercultural Education, 20 (5), S. 407-417.
- Otten, Matthias (2010), Funktionen und Organisationsformen interkulturell ausgerichteter Studienangebote. in: Weidemann, Arne/ Straub, Jürgen/Nothnagel, Steffi (Hrsg.), Wie lehrt man Interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Bielefeld, Bielefeld, S. 163-186.
- Otten, Matthias/Scheitza, Alexander/Cnyrim, Andrea (2009), Die Navigation im interkulturellen Feld. Eine gemeinsame Einleitung für beide Bände. in: Otten, Matthias / Scheitza, Alexander/Cnyrim, Andrea (Hrsg.), Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Band 1: Grundlegungen, Konzepte, Diskurse, Münster, S. 15-40.
- Paige, R. Michael/Cohen, Andrew D./Kappler, Barbara/Chi, Julie C./Lassegard, James P. (2002), Maximizing study abroad. A student's guide to strategies for language and culture learning and use, Minneapolis.
- Pries, Ludger (2008), Transnationalisierung der Sozialen Welt, Frankfurt am Main.
- Schaeper, Hilde/Briedis, Kolja (2004), Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen. Berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform. Hannover: HIS Hochschulinformationssystem.
- Scheitza, Alexander (2009), Interkulturelle Kompetenz: Forschungsansätze, Trends und Implikationen für interkulturelle Trainings. in: Otten, Matthias / Scheitza, Alexander/Cnyrim, Andrea (Hrsg.), Interkulturelle Kompetenz im Wandel. Band 1: Grundlegungen, Konzepte, Diskurse, Münster, S. 91-120.
- Schimank, Uwe/Volkman, Ute (Hrsg.) (2001), Soziologische Gegenwartsdiagnosen, Wiesbaden.
- Schüpbach, Heinz/Pixner, Johann/Zapf, Salome (2006), Handlungskompetenz im Hochschulstudium, Bildung und Erziehung, 59 (2), S. 147-166.

- Siebert, Manuel (2009), Berufliche und akademische Ausbildung von Migranten in Deutschland. Integrationsreport des BAMF, Teil 5. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Sloterdijk, Peter (2006), Im Weltinnenraum des Kapitals, Frankfurt am Main.
- Straub, Jürgen (2007), Kompetenz. in: Straub, Jürgen/ Weidemann, Arne/Weidemann, Doris (Hrsg.), Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz, Stuttgart, S. 35-46.
- Straub, Jürgen/Nothnagel, Steffi/Weidemann, Arne (2010), Interkulturelle Kompetenz Lehren: Begriffliche und theoretische Voraussetzungen. in: Weidemann, Arne/ Straub, Jürgen/Nothnagel, Steffi (Hrsg.), Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulbildung, Bielefeld, S. 15-27.
- Straub, Ute/Schirmer, Uta (2010), Die Hochschule als interkultureller Lernort, Sozialmagazin, 35 (10), S. 34-43.
- Stumpf, Siegfried/Gruttauer, Stefanie (2010), Intercultural teamwork in a program for developing students' intercultural competencies, Contribution to 14th International Workshop on Teamworking IWOT14 (September 2010), Unpublished manuscript.
- Stumpf, Siegfried/Gruttauer, Stefanie/Bitzer, Arno (2011), Plurikulturelle studentische Arbeitsgruppen als Ansatz zur Förderung der Integration ausländischer Studierender. in: Dreyer, Wilfried/Höbner, Ulrich (Hrsg.), Perspektiven interkultureller Kompetenz, Göttingen, S. 280-298.
- Tepecik, Ebru (2011), Bildungserfolge mit Migrationshintergrund. Biografien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft, Wiesbaden.
- Widmaier, Benedikt/Steffens, Gerd (Hrsg.) (2010), Weltbürgertum und Kosmopolitisierung, Schwalbach.
- Wingate, Ursula (2006), Doing away with study skills', Teaching in Higher Education, 11, S. 457-469.

Migration, Bildungsaufstieg und Begabtenförderung

Entwicklungen in der Stipendiat/innenschaft der Hans-Böckler-Stiftung

Jennifer Dusdal
Daniel Houben
Regina Weber
Hannover/Aachen/
Düsseldorf

Die Sozialstruktur der Studierendenschaft an deutschen Hochschulen ist seit langem Thema der empirischen Bildungs- und Hochschulforschung. Seit 1951 werden Studierende in (West-)Deutschland in regelmäßigen Abständen zu ihrer sozialen Situation befragt (Middendorff o.J.). Die so genannte „Sozialerhebung“

erfasst neben sozio-demographischen Merkmalen, Aspekte der studentischen Lebensführung und der finanziellen Situation der Studierenden, seit einigen Jahren ebenfalls den Migrationshintergrund und die Situation ausländischer Studierender. An dem in sämtlichen Erhebungen bestätigten Befund, dass Akademikerkinder eine deutlich höhere Quote beim Hochschulzugang haben als Kinder, deren Familien nicht über Hochschuleraufstiege verfügen, konnte keine der Hochschul- oder BAföG-Reformen bisher etwas ändern (vgl. Haas 1999, Klein 2005, Becker 2010).

Zusätzlich zum elternabhängigen BAföG finanziert das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Stipendien, die über zwölf Begabtenförderwerke vergeben werden. Diese „spiegeln das pluralistische Spektrum der in Deutschland vorhandenen weltanschaulichen, konfessionellen, politischen, wirtschafts- oder gewerkschaftsorientierten Strömungen wider“ (BMBF 2009:3). Im Wintersemester 2008 wurde auf Initiative des BMBF das soziale Profil der Stipendiat/innen der Begabtenförderwerke¹ erhoben (Middendorff et al. 2009). Die Ergebnisse sind ein-

¹ Derzeit erhalten folgende zwölf Begabtenförderwerke Bundesmittel zur Finanzierung von Stipendien: die politisch, konfessionell und weltanschaulich unabhängige Studienstiftung des deutschen Volkes; die parteinahen Stiftungen Friedrich-Ebert-Stiftung, Friedrich-Naumann – Stiftung für die Freiheit, Hanns-Seidel-Stiftung, Heinrich-Böll-Stiftung, Konrad-Adenauer-Stiftung und Rosa-Luxemburg-Stiftung; die Hans-Böckler-Stiftung des Deutschen Gewerkschaftsbundes und die Stiftung der Deutschen Wirtschaft sowie die drei konfessionell geprägten Begabtenförderwerke Evangelisches Studienwerk Haus Villigst, Bischöfliche Studienförderung Cusanuswerk und Ernst Ludwig Ehrlich Studienwerk. Zum Zeitpunkt der Erhebung von Middendorff et al. (2009) vergab letzteres keine Stipendien.

drücklich: Die Geförderten haben mehrheitlich einen gehobenen Bildungshintergrund: bei 71% aller Stipendiat/innen erwarb mindestens ein Elternteil die (Fach-)Hochschulreife. Auf der anderen Seite kommen nur 9% der Geförderten aus einem Elternhaus, in dem die Eltern höchstens einen Hauptschulabschluss besitzen (23). Bezogen auf die berufliche Stellung der Eltern zeigen sich die Geförderten ebenfalls wenig divers: Zwei Drittel kommen aus Elternhäusern, in denen mindestens ein Elternteil ein Studium abgeschlossen hat, während lediglich 3 % aus Familien stammen, wo der höchste berufliche Abschluss eine Ausbildung zum bzw. zur Facharbeiter/in ist (ebd.). Bereits diese knappe Gegenüberstellung der Extremwerte liefert einen eindrucksvollen Beleg für die hohe soziale Selektivität des Zugangs zur Begabtenförderung.

Vor dem Hintergrund des expliziten Ziels der Hans-Böckler-Stiftung, Studierende aus bildungsbenachteiligten Bevölkerungsschichten zu unterstützen, führte sie im Wintersemester 2010/11 eine Vollerhebung unter ihren knapp 1900 Stipendiat/innen in der Grundförderung durch. Überprüft werden sollten damit insbesondere die Effekte des im Jahr 2007 eingeführten Förderprogramms Böckler-Aktion-Bildung (Hebecker 2011): Wie gelingt es, Stipendiat/innen mit Migrationshintergrund stärker für die Studienförderung zu gewinnen? Haben sie besondere Bedürfnisse in der Betreuung und Begleitung während des Studiums? Welche Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und Migrationshintergrund beeinflussen ihre Studiensituation?

Ausgewählte Ergebnisse dieser Umfrage werden folgend vorgestellt und mit Vergleichsergebnissen der letzten Sozialerhebung und der Erhebung unter allen Begabtenförderwerken referenziert.

Studienförderung in der Hans-Böckler-Stiftung – Veränderung der Stipendiat/innenschaft

Mit der Böckler-Aktion Bildung (BAB) startete die Hans-Böckler-Stiftung im Oktober 2007 ein eigenes Auswahlverfahren für studierwillige Schulabgänger/innen mit Zuwanderungsgeschichte, aus bildungsfernen Elternhäusern und einer oft schwierigen finanziellen oder sozialen Lage, um die soziale Diversität der Stipendiatenschaft der Hans-Böckler-Stiftung nachhaltig zu erhöhen. Zielgruppe dieses Aufnahmeweges sind Schülerinnen und Schüler, die ein Studium planen, aber vor der finanziellen Belastung zurück schrecken. Bewerbungsvoraussetzung ist ein Familieneinkommen und Vermögen, mit dem ein voller BAföG-Anspruch besteht. Die Bewerbung erfolgt direkt eigenständig bei der Stiftung, es gibt kein Vorschlagsverfahren. Die Auswahl findet in einem gestuften Verfah-

ren statt. Ein Vorauswahlausschuss wählt zunächst aussichtsreiche Kandidat/innen aus den Bewerbungen aus. Anschließend findet ein Gespräch mit einer Vertrauensdozentin oder einem Vertrauensdozenten und der örtlichen Stipendiat/innengruppe der Stiftung statt. Nach diesen Gesprächen werden jeweils Gutachten erstellt. Bei positivem Ergebnis folgt ein persönliches Vorstellungsgespräch vor einer Auswahlkommission, die auch die Entscheidung trifft. Aktuell wurden über 700 Stipendiat/innen über dieses Verfahren aufgenommen. Vorausgegangen war eine für diese Zielgruppe konzipierte Ansprache des Auswahlverfahrens² (vgl. Hebecker 2011).

Diese Einrichtung des besonderen Aufnahmewegs steht im Zusammenhang mit einer sich ausweitenden Debatte um einen besseren Bildungszugang für junge Menschen aus nichtakademischen Elternhäusern und der Bildungsbeteiligung von Migrant/innen und deren Nachkommen seit Mitte der 1990er Jahre³. Frohwieser et al. sehen dies als Wechselspiel zwischen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Entwicklungen und der „intervenierenden und korrigierenden Funktion“ der Förderpolitik der Stiftung (2009: 240f.).

Mit Bezug auf Boudons Theorie der Herkunftseffekte (Bourdon 1974) ist evident, dass die Aufnahmeverfahren für ein Stipendium je nach Design als Hürde wirken, an der sich primäre und sekundäre Herkunftseffekte zeigen. Primäre Herkunftseffekte ergeben sich aus den unmittelbaren familialen und schulischen Ungleichheiten. Je nach kultureller, sozialer und ökonomischer Ausstattung der Kinder, unterscheidet sich deren schulischen Performanz und Bewertung. Becker erläutert dies wie folgt:

„Weil Abiturienten aus höheren Sozialschichten bessere schulische Leistungen haben und daher eher institutionelle Hürden wie Numerus Clausus überwinden, und weil sie eher erwarten, ein Studium erfolgreich bewältigen zu können, entscheiden sie sich eher für ein Universitätsstudium, als Arbeiterkinder“ (Becker 2010: 225).

Sekundäre Herkunftseffekte sind die Folge differenter Bildungsentscheidungen, die auf primären Effekten basieren:

„Bei gleichen Leistungen oder bei gleicher Leistungsfähigkeit entscheiden sich Abiturienten aus höheren Sozialschichten eher für ein Universitätsstudium als Abiturienten aus den Arbeiterschichten“ (ebd.).

Dementsprechend unterscheiden sich die Erwartungen an den eigenen Staturerhalt und die Einstellungen zum Wert eines Studiums zwischen

² Ansprache und Beschreibung des Verfahrens siehe <http://www.boeckler.de/4369.htm>, 13.09.2011.

³ Vgl. exemplarisch für diese Diskussion Krüger et al. 2010: 7-11.

den sozialen Herkunftsgruppen: „Bei Familien unterer Sozialschichten liegt die Messlatte des Statuserhalts niedriger. Ferner sind die Entscheidungen für weiterführende Bildungsgänge häufig (subjektiv) riskanter und im Verhältnis zu den verfügbaren Ressourcen mit höheren Kosten behaftet“ (Baumert/Schümer 2001: 354). Die Untersuchungen zur sozialen Herkunft von Stipendiat/innen der Begabtenförderwerke sowie die Sozialerhebungen bestätigen dies eindrücklich (Middendorff et al. 2009): Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie das BAB-Verfahren sich auf die soziale Struktur der Stipendiat/innenschaft ausgewirkt hat und welche Eigenschaften die gegebenenfalls „neue Gruppe“ aufweist.

Migration, Soziale Herkunft und Studium – Ergebnisse einer Vollerhebung im Wintersemester 2010/11

Zur sozialen Zusammensetzung der Stipendiat/innenschaft

Rund ein Viertel der Stipendiat/innen in der Hans-Böckler-Stiftung hat einen Migrationshintergrund.⁴ Acht Prozent dieser Stipendiat/innen sind selbst zugewandert, bei 18% der Stipendiat/innen ist mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren. Die größte Gruppe der Stipendiat/innen mit Migrationshintergrund ist damit in Deutschland geboren, hat aber zwei Elternteile, die nicht in Deutschland geboren wurden. Der Anteil der Stipendiat/innen mit deutscher Staatsangehörigkeit liegt insgesamt bei 90%, auch mehr als die Hälfte der Stipendiat/innen, die nicht in Deutschland geboren sind, haben zum Befragungszeitpunkt die deutsche Staatsbürgerschaft (Tabelle 1).⁵

⁴ Der in Wissenschaft und Statistik umstrittene Begriff des „Migrationshintergrunds“ wird hier verwendet für Stipendiat/innen, die entweder eine andere Staatsangehörigkeit haben als die deutsche oder die die deutsche Staatsangehörigkeit haben, selbst nicht in Deutschland geboren sind oder mindestens ein Elternteil haben, das nicht in Deutschland geboren ist. Die Definition weicht von derjenigen ab, die Isserstedt et al. (2010) und Middendorff et al. (2009) verwenden und sich am aktuellen rechtlichen Status (Staatsbürgerschaft, Staatsbürgerschaft der Eltern, Einbürgerung) orientieren. Da an dieser Stelle nicht der direkte Vergleich mit diesen Zahlen im Mittelpunkt steht, sondern Herkunftseffekte und Einflüsse des Elternhauses für die Ansatzpunkte der Studienförderung wichtig scheinen, wird das Geburtsland der Eltern als Kriterium verwendet. Zur Diskussion um die unterschiedlichen Definitionen von Migrationshintergrund vgl. Rokitte 2011, Gresch/Krisen 2011.

⁵ Die Anteile sind höher als unter den geförderten aller Begabtenförderwerke und innerhalb der gesamten Studierendenschaft (8% eigener Migrationshintergrund, 13% bei Einbezug eines Migrationshintergrunds der Eltern, Middendorff et al. 2009:31f.) Durch die unterschiedlichen Definitionen ist ein direkter Vergleich hier jedoch nicht sinnvoll.

Tabelle 1: Migrationshintergrund der StipendiatInnen

	deutsche Staatsangehörigkeit	andere Staatsangehörigkeit	doppelte Staatsangehörigkeit	Gesamt
kein Migrationshintergrund	617 (74%)	0	2 (0,2%)	619 (74,2%)
selbst nicht in Deutschland geboren	40 (4,7%)	24 (2,8%)	7 (0,8%)	71 (8,4%)
ein Elternteil nicht in Deutschland geboren	47 (5,6%)	0	16 (1,9%)	63 (7,5%)
beide Elternteile nicht in Deutschland geboren	55 (6,5%)	28 (3,3%)	7 (0,8%)	90 (10,7%)
Gesamt	759 (90%)	52 (6,2%)	32 (3,8%)	843 (100%)

Von allen Stipendiat/innen mit Migrationshintergrund sprechen zwei Drittel zu Hause mindestens zwei Sprachen (Deutsch und mindestens eine andere), mehr als ein Viertel spricht nur Deutsch und jede/r Zehnte nur eine andere Sprache. Dabei gibt es Unterschiede nach Migrationsstatus: Die Stipendiat/innen, die nicht in Deutschland geboren sind, sprechen am seltensten nur Deutsch zu Hause. Diejenigen, die nur ein Elternteil haben, das nicht in Deutschland geboren ist, sprechen zu zwei Drittel nur Deutsch. Diejenigen, die kein Elternteil haben, das in Deutschland geboren ist, sprechen zu drei Viertel zu Hause zwei Sprachen (Tabelle 2). Als häufigste Sprache wurde in der Befragung Englisch (20,4%) angegeben. Etwas seltener Russisch (18,5%), an dritter Stelle Türkisch (12,8%). Mit einigem Abstand folgen Polnisch (6,2%) und Arabisch (5,7%).

Tabelle 2: Gesprochene Sprachen zu Hause, nur Stipendiat/innen mit Migrationshintergrund

	nur Deutsch	nur (eine) andere Sprache(n)	Deutsch und (eine) andere Sprache(n)	Gesamt
selbst nicht in Deutschland geboren	6 (2,6%)	12 (5,3%)	53 (23,3s%)	71 (31,1%)
ein Elternteil nicht in Deutschland geboren	41 (18,1%)	0	22 (9,7%)	63 (27,8%)
beide Elternteile nicht in Deutschland geboren	14 (6,2%)	12 (5,3%)	67 (29,5%)	93 (41,0%)
Gesamt	61 (26,9%)	24 (10,6%)	142 (62,6%)	227 (100,0%)

Die Wirkung der sozialen Herkunft auf die Bildungsbeteiligung im Hochschulbereich ist an verschiedenen Stellen betont worden.⁶ Die Untersuchung der sozialen Herkunftsgruppen von Geförderten aller Begabtenförderwerke hat gezeigt, dass sich der Zusammenhang innerhalb dieser speziellen Gruppe noch deutlicher zeigt als in der gesamten Studierendenschaft (Middendorff et al. 2009). Daher stellt sich für die Hans-Böckler-Stiftung die Frage, an welcher Stelle sie steht zwischen diesem Befund und dem Anspruch, eine Institution zu sein, die „insbesondere sozial Benachteiligten eine erste und auch zweite Chance für die Aufnahme eines Studiums eröffnet“ (Froh Wieser et al. 2009: 8).

Insgesamt können fast zwei Drittel der Stipendiat/innen der Hans-Böckler-Stiftung den Herkunftsgruppen⁷ „niedrig“ und „mittel“ zugeordnet werden. Die übrigen verteilen sich nahezu gleich auf die Herkunftsgruppen „gehoben“ (19,7%) und „hoch“ (18%). Der Herkunftsgruppenvergleich mit den Geförderten aller Förderwerke und allen Studierenden im Erststudium ist angesichts der vorigen Ergebnisse zu Bildungs- und Berufssituation der Eltern nicht überraschend. Die Hans-Böckler-Stiftung schafft es deutlich besser, Studierende aus den unteren Herkunftsgruppen in die Studienförderung aufzunehmen als die Begabtenförderwerke insgesamt und als es die Verteilung der gesamten Studierendenschaft auf die Herkunftsgruppen vermuten ließe (Tabelle 3).

Tabelle 3: Soziale Herkunftsgruppen, Vergleich

	Hans-Böckler-Stiftung	Alle Förderwerke	19. Sozialerhebung
niedrig	29,7%	9,0%	15,0%
mittel	32,6%	19,0%	26,0%
gehoben	19,7%	21,0%	24,0%
hoch	18,0%	51,0%	35,0%
Gesamt	100%	100%	100%

Quelle: Alle Förderwerke (Stipendiat/innen in der Studienförderung aller Förderwerke): Middendorff et al 2009: 29; 19. Sozialerhebung (Alle Studierenden im Erststudium): Isserstedt et al. 2010: 129. Hans-Böckler-Stiftung: N=854.

⁶ Vgl. zusammenfassend Müller et al. 2009; Isserstedt et al. 2010: 8-12.

⁷ Die soziale Herkunft wird hier analog zu den Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerks (aktuell: Isserstedt et al. 2010) verstanden als Konstrukt vierer unterschiedlicher Herkunftsgruppen (niedrig, mittel, gehoben, hoch) basierend auf dem höchsten schulischen und beruflichen Abschluss der Eltern sowie der aktuellen beruflichen Stellung (vgl. ebenda: 563).

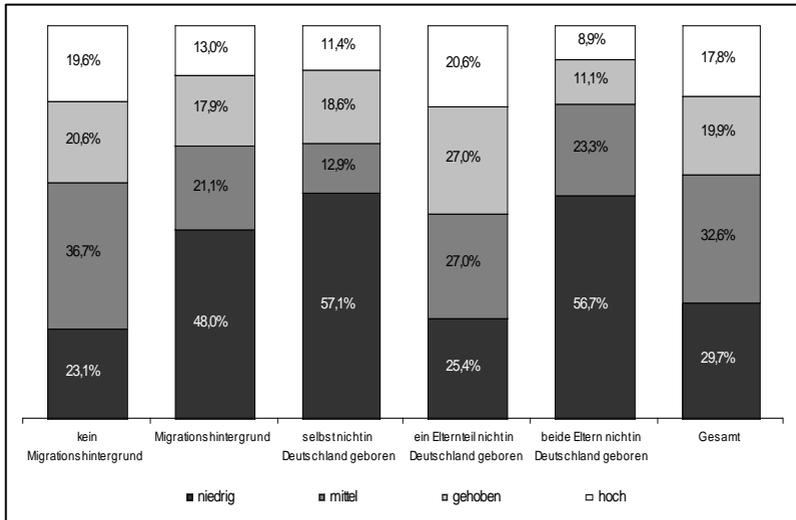
Die Differenzen hinsichtlich der sozialen Herkunft zwischen Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund, die sich in der Gesamtstudierendenschaft zeigen (Isserstedt et al. 2010: 505f.), treffen auch auf die Stipendiat/innen der Hans-Böckler-Stiftung zu. Stipendiat/innen mit Migrationshintergrund kommen deutlich häufiger aus der Herkunftsgruppe „niedrig“ als Stipendiat/innen ohne Migrationshintergrund. Bei den Stipendiat/innen mit Migrationshintergrund ist die Herkunftsgruppe „niedrig“ die häufigste, mit Ausnahme derjenigen, die nur ein Elternteil haben, das nicht in Deutschland geboren ist.

Die Heterogenität der Stipendiat/innen mit Migrationshintergrund ist dabei groß. Die soziale Zusammensetzung derjenigen, die nur ein Elternteil haben, das nicht in Deutschland geboren ist, unterscheidet sich kaum von der Zusammensetzung der Stipendiat/innen ohne Migrationshintergrund. Die Stipendiat/innen, die selber eingewandert sind unterscheiden sich nur wenig von denen, deren beide Elternteile eingewandert sind. Zwischen diesen beiden Gruppen zeigen sich Unterschiede hinsichtlich der Herkunftsgruppen „mittel“ und „gehoben“, bei beiden Gruppen kann über die Hälfte der Stipendiat/innen der Herkunftsgruppe „niedrig“ zugeordnet werden (Abbildung 1).

Diese Differenzierung innerhalb derjenigen Stipendiat/innen mit Migrationshintergrund spiegelt sich auch in den Bildungsabschlüssen der Eltern wieder. Der Anteil der Stipendiat/innen mit Migrationshintergrund, die mindestens ein Elternteil mit Hochschulabschluss haben ist bei den Stipendiat/innen am höchsten, die nur ein Elternteil haben, der zugewandert ist (50,8%). Von den Stipendiat/innen, bei denen beide Eltern zugewandert sind, haben nur ein Fünftel ein Elternteil mit Hochschulabschluss (21,5%). Ein Drittel der Stipendiat/innen ohne Migrationshintergrund hat ein Elternteil mit Hochschulabschluss (34,4%). Dies trifft auf 42,3% der Stipendiat/innen zu, die selbst zugewandert sind.

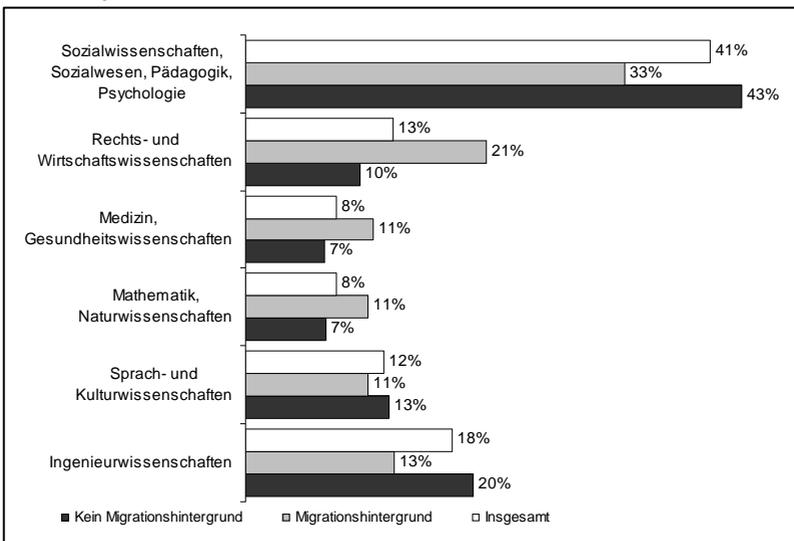
Betrachtet man die Stipendiat/innen des neu eingeführten BAB-Auswahlverfahrens, so wird die besondere Bedeutung des Verfahrens für die soziale Zusammensetzung der Stipendiat/innenschaft deutlich. Diese Stipendiat/innen kommen überdurchschnittlich häufig aus den Herkunftsgruppen „niedrig“ (38,4%) und „mittel“ (31,7%). 50% der BAB-Stipendiat/innen haben einen Migrationshintergrund. Von ihnen ist knapp ein Drittel (32,8%) selbst nicht in Deutschland geboren, 40,6% dieser Stipendiat/innen haben Eltern, die beide eingewandert sind.

Abbildung 1: Migrationshintergrund und soziale Herkunft der Stipendiat/innen



N=841.

Abbildung 2: Studienfachwahl der Stipendiat/innen



Einschätzung der Studiensituation

Die Studienfachwahl der Stipendiat/innen weicht von der allgemeinen Verteilung innerhalb der Studierenden an deutschen Hochschulen deutlich ab. Die Studierenden der Fächer Sozialwissenschaften, Sozialwesen, Pädagogik und Psychologie sind mit 41% aller Stipendiat/innen deutlich stärker vertreten als unter allen Studierenden im Erststudium (14%). Die Stipendiat/innen studieren dagegen seltener Rechts- und Wirtschaftswissenschaften (13% vs. 22%) und Mathematik und Naturwissenschaften (8% vs. 20%, Isserstedt et al. 2010: 149). Stipendiat/innen mit Migrationshintergrund studieren häufiger ein Fach aus den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften, Medizin bzw. Gesundheitswissenschaften sowie Mathematik oder Naturwissenschaften und deutlich seltener ein Fach aus dem Bereich Sozialwissenschaften, Sozialwesen, Pädagogik und Psychologie (Abbildung 2).

Hinsichtlich der grundsätzlichen Zufriedenheit der Stipendiat/innen mit ihrem Studienfach gibt es kaum Unterschiede zwischen Stipendiat/innen hinsichtlich ihres Migrationshintergrunds. Insgesamt geben 1,5% der Stipendiat/innen an, dass sie nicht noch einmal ein Studium aufnehmen würden. 12,3% würden ein anderes Fach wählen, während 56,7% sich wieder für das gleiche Fach an der gleichen Hochschule entscheiden würden. 18,6% und damit fast jede/r Fünfte würde das gleiche Fach, jedoch an einer anderen Hochschule studieren.

Bourdieu's Habitustheorie (Bourdieu 1987, Bourdieu/Passeron 1971) gibt Vermutungen Grund, dass sich herkunftsbezogene Ungleichheiten als habituell bedingte Unsicherheiten im Studium äußern und dort gegebenenfalls beeinträchtigend wirken. Daher wurden die Stipendiat/innen gebeten, den familiären Umgang mit dem Studium und ihre (Fremdheits-) Gefühle an der Hochschule einzuschätzen. Die Einschätzungen erfolgten je auf einer fünfstelligen Likert-Skala mit den Ausprägungen „trifft völlig zu“ bis „trifft überhaupt nicht zu“. Die Selbsteinschätzung der Stipendiat/innen ist insgesamt sehr positiv. Der Großteil fühlt sich an der Hochschule wohl und ist mit den eigenen Studienleistungen zufrieden. Viele trauen sich zu, nach dem Studium wissenschaftlich an einer Hochschule zu arbeiten. Die Akzeptanz des Studiums in der Familie wird ebenfalls insgesamt positiv bewertet:

Die Hälfte der Befragten (50,8%) findet die Aussage „In meiner Familie wird selten gut über mein Studium geredet“ überhaupt nicht zutreffend. Ein weiteres Viertel (26,1%) sagt, dass diese Aussage auf sie nicht zutrifft. Lediglich 4,0% aller Stipendiat/innen geben an, dass in ihrer Familie nicht gut über ihr Studium gesprochen wird. Hier spielt die soziale

Herkunft eine Rolle: Je niedriger die soziale Herkunft der Geförderten, desto eher wird selten gut über das eigene Studium geredet. In Familien von Geförderten ohne Migrationshintergrund wird etwas häufiger schlecht über das Studium gesprochen (13,3%), als in Familien von Geförderten mit Migrationshintergrund (8,8%).

27% der Stipendiat/innen geben mindestens teilweise an, Fremdheitsgefühle an der Hochschule zu empfinden. Der Anteil derer, die keine Fremdheitsgefühle empfinden, steigt mit der sozialen Herkunft an, von 71% der Stipendiat/innen der Herkunftsgruppe „niedrig“ auf 77% derjenigen aus der Herkunftsgruppe „hoch“. Der Migrationshintergrund der Stipendiat/innen spielt keine Rolle.

Strukturelle Unterstützung durch ideelle Studienförderung

„Mit der ideellen Förderung, die bei vielen Werken verpflichtende Angebote beinhaltet, kommen die Begabtenförderungswerke ihrem Bildungsauftrag nach. [...] Im Vordergrund stehen dabei der überfachliche und gesellschaftspolitische Austausch sowie der Erwerb von Schlüsselkompetenzen wie Kommunikationsfähigkeit, Kritikvermögen und Entscheidungskompetenzen“ (Middendorff et al. 2009: 12).

Die Hans-Böckler-Stiftung hat die ideelle Förderung aus Seminarangeboten und der Betreuung durch Referent/innen der Abteilung Studienförderung für einen Zeitraum von zwei Jahren ergänzt um zusätzliche Maßnahmen für spezielle Zielgruppen innerhalb der Stipendiat/innenschaft: Stipendiat/innen ohne akademische Vorerfahrungen in der Familie und solche mit Migrationshintergrund.⁸

Im Projekt *Chancengleichheit in der Begabtenförderung* soll der Versuch gemacht werden, der heterogenen Stipendiat/innenschaft durch ein Bildungs- und Beratungsprogramm Rechnung zu tragen, dass die Kompensation familialer Erfahrung durch strukturelle Unterstützung in den Vordergrund stellt. Dabei sind zwei Konzepte leitend: Die peer-to-peer-Unterstützung von Stipendiat/innen durch andere Stipendiat/innen mit einem ähnlichen Hintergrund zur Weitergabe spezifischer Erfahrungen und die Vermittlung von nichtfachlichen Schlüsselkompetenzen, die für ein erfolgreiches Studium und eine Berufseinmündung unerlässlich sind. Das Konzept des Projekts basiert auf akteurzentrierten Ansätzen und Beratungsformaten wie Tutoring, Mentoring und Coaching, die an der Situation und den konkreten Herausforderungen der Studierenden aus bislang unterrepräsentierten Herkunftsgruppen ansetzen. Dabei kann auf auf Er-

⁸ Vgl. <http://www.boeckler.de/4823.htm> (14.10.2011).

fahrungen in der Schulung von Beratungskompetenzen zurückgegriffen werden. Diese Kompetenzen können anschließend in lokalen, regionalen und fachlichen Netzwerken, beispielsweise im Format der kollegialen Beratung, eingesetzt werden. Durch die systematische Ausweitung entsprechender Beratungsformate und die inhaltliche Sensibilisierung für die Anliegen bisher unterrepräsentierter Studierendengruppen soll der notwendige Support für den Studienerfolg institutionalisiert werden.

Fazit

Die Auswertung der sozialen Herkunft unter besonderer Berücksichtigung des Migrationshintergrunds der Stipendiat/innen zeigt sehr eindrücklich die Heterogenität der Stipendiat/innen der Hans-Böckler-Stiftung im Vergleich zu den übrigen Begabtenförderwerken. Die Gruppe der Stipendiat/innen, die selber eingewandert sind und die Gruppe derer, die zwei zugewanderte Elternteile hat, unterscheidet sich hinsichtlich ihrer sozialen Herkunft deutlich von den Stipendiat/innen ohne Migrationshintergrund und denen, die nur einen zugewanderten Elternteil haben

Für eventuelle habituelle Unsicherheiten im Studium gilt, dass die Stipendiat/innen insgesamt eine sehr positive Einschätzung ihrer eigenen Situation abgeben. Differenzen ergeben sich hier in geringem Maße angesichts der sozialen Herkunft, der Migrationshintergrund alleine spielt dabei keine entscheidende Rolle. Diese Ergebnisse überraschen angesichts des Wissens zu sozialer Herkunft und habituellen Disparitäten und anderen, qualitativen Erkenntnissen.⁹ Hier kann jedoch die sehr spezielle Zusammensetzung der befragten Gruppe eine verzerrende Rolle spielen: Durch die Aufnahme in die Studienförderung haben die Stipendiat/innen zum einen bereits eine gewisse Selektion und Anerkennung erfahren, gleichzeitig sind sie dank der zusätzlichen Betreuung durch die Stiftung nicht allein auf die Angebote der Hochschulen angewiesen. Methodisch muss zudem in Rechnung gestellt werden, dass die Befragten in ihren Antworten mitunter sozial erwünschte bzw. von der Stiftung vermeintlich erwartete Zustände antizipierten (vgl. Schnell et al. 1999: 332f). Letztlich bleibt festzuhalten, dass die neue Förderlinie BAB sehr zur sozialen Diversität der Stipendiat/innenschaft beiträgt und insbesondere den Anteil der Stipendiat/innen mit Migrationshintergrund zu steigern vermochte.

⁹ Vgl. exemplarisch Tepecik 2011; Pott 2002.

Literatur

- Baumert, Jürgen und Gundel Schümer, 2001: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. S. 323-407 in: Baumert, Jürgen et al. (Hrsg.): Deutsches PISA-Konsortium: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Becker, Rolf, 2010: Warum bildungsferne Gruppen von der Universität fernbleiben und wie man sie für ein Studium an der Universität gewinnen könnte. S. 223 – 234 in: Krüger, Heinz-Herrman et al. (Hg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Boudon, Raymond, 1974: Education, Opportunity, and Social Inequality. New York: Wiley.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2009: Mehr als ein Stipendium. Staatliche Begabtenförderung im Hochschulbereich, Bonn/Berlin.
- Bourdieu, Pierre, 1987: Sozialer Sinn. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre, Passeron, J.C., 1971: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart.
- Frohwiesser, Dana, et al., 2009: Die etwas andere Bildungselite. Eine empirische Untersuchung zur gewerkschaftlichen Studienförderung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gresch, Cornelia, Kristen, Cornelia, 2011: Staatsbürgerschaft oder Migrationshintergrund? Ein Vergleich unterschiedlicher Operationalisierungsweisen am Beispiel der Bildungsbeteiligung, in: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 40, Heft 3, Juni 2011, S. 208-277.
- Haas, Erika, 1999: Arbeiter- und Akademikerkinder an der Universität. Frankfurt/M.: Campus.
- Hebecker, Eike, 2011: Statusbericht Böckler-Aktion-Bildung. Düsseldorf: Unveröffentlichtes Manuskript.
- Klein, Thomas, 2005: Sozialstrukturanalyse. Reinbek: Rowohlt.
- Isserstedt, Wolfgang et al., 2010: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009, 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informations-System, Bonn/Berlin.
- Krüger, Heinz-Herrmann et al., 2010: Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule, Wiesbaden: VS Verlag.
- Middendorff, Elke, Isserstedt Wolfgang, Kandulla, Maren, 2009: Das soziale Profil der Begabtenförderung. Ergebnisse einer Online-Befragung unter allen Geförderten der elf Begabtenförderwerken im Oktober 2008, HIS:Projektbericht April 2009.
- Middendorff, Elke, o.J.: Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerks 1951-2009, online: http://www.sozialerhebung.de/pdfs/Geschichte_Sozialerhebung_1-19.pdf , Zugriff am 20.09.2011.
- Müller, Walter et al., 2009: Hochschulbildung und soziale Ungleichheit, in: Becker, R. (Hg.), Lehrbuch der Bildungssoziologie, Wiesbaden: VS Verlag, 281-320.
- Pott, Andreas, 2002: Ethnizität und Raum im Aufstiegsprozess, Opladen: Leske+Budrich.
- Rokitte, Rico, 2011: Studierende mit Migrationshintergrund und Interkulturalität im Studium. Expertise im Rahmen des Projektes „Chancengleichheit in der Begabtenförderung“ der Hans-Böckler-Stiftung, Böckler-Reihe „Arbeitspapiere“ Düsseldorf, im Erscheinen.

- Schnell, Rainer, et al., 1999: Methoden der empirischen Sozialforschung. München: Oldenbourg.
- Tepecik, Ebru, 2010: Bildungserfolge mit Migrationshintergrund Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft. Wiesbaden: VS Verlag.

Kann mit leistungsorientierter Mittelvergabe die Chancengerechtigkeit für Nachwuchswissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund gefördert werden?¹

René Krempkow
Berlin

Internationalisierung und Diversität werden in der Wissenschaftspolitik überwiegend positiv bewertet - zumal davon seit geraumer Zeit eine Verringerung des befürchteten Fachkräftemangels erhofft wird (vgl. Löther 2011, Burkhardt 2008). In der Praxis scheinen aber sprachliche und kulturelle Differenzen die Integra-

tion von Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund in den Alltag einer Hochschule weiterhin zu erschweren. Hochschulpolitisch ist daher zu fragen, ob Integration durch die derzeit eingesetzten Steuerungsinstrumente gefördert werden kann, oder ob die Instrumente so weiter entwickelt werden können, dass sie einen Anreiz für eine chancengerechte Gestaltung des Hochschulalltag bieten. Der folgende Beitrag beleuchtet diese Frage in Bezug auf die Systeme zur leistungsorientierten Mittelverteilung auf der Ebene Land-Hochschule. Es wird daher zunächst geprüft, wie weit Nachwuchswissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund überhaupt von den vorhandenen Mittelverteilungsmodellen erfasst werden (1) und in einem zweiten Abschnitt ein alternatives Beispiel aus Australien vorgestellt (2). Abschließend wird dieses im Hinblick auf die Übertragbarkeit in das Deutsche Wissenschaftssystem diskutiert (3).

1. Nachwuchsförderung in der Leistungsorientierten Mittelverteilung

Wissenschaftlicher Nachwuchs ist in fast allen Mittelverteilungsmodellen auf der Ebene Land-Hochschule ein wesentliches Kriterium, von dem die Zuweisung der Mittel an die einzelnen Hochschulen abhängt. Mit Stand

¹ Für die hilfreichen Hinweise und Anregungen zu diesem Beitrag möchte ich Karsten König (Halle-Wittenberg), Ruth Kamm (Kiel) und Uta Landrock (Berlin) danken.

2008 hatten nur die Modelle in Hamburg und Bremen keinen „Nachwuchsindikator“. Erfasst wird die Nachwuchsförderung der einzelnen Hochschulen in der Regel anhand der abgeschlossenen Promotionen oder anhand einer Promotionsquote (Promotionen pro Professor) (vgl. König 2011: 122f.; Krempkow 2010: 4; detaillierte Beschreibungen von fünf Landes-Modellen in Breitbach 2009; Überblick zu zwölf Bundesländern in BuWiN 2008: 120).

Dabei ist der wissenschaftliche Nachwuchs jeweils einer von drei bis elf Indikatoren. Die Gewichtung ist gemessen am Anteil im Gesamtbudget insgesamt nicht sehr hoch (0,16 bis 7,5 Prozent lt. BuWiN 2008).² Neben diesem Nachwuchsindikator sind für die hier formulierte Fragestellung Indikatoren mit Bezug zur Chancengerechtigkeit und zur Herkunft der Wissenschaftler/innen von Bedeutung. Chancengerechtigkeit wird in allen Modellen nur auf Chancengerechtigkeit der Geschlechter bezogen und war 2008 in 10 Modellen verankert (König 2011: 122f.). Beispielsweise im LoM-Modell in Berlin flossen die Frauenanteile der Graduierten, der Promovierten und Neuberufenen in die Gleichstellungsquote ein (Breitbach 2009: 61).

In fünf Modellen war zudem ein Indikator „Internationalisierung“ enthalten, der anhand der Anzahl ausländischer Studierender oder Absolvent/innen berechnet wird und daher nur mittelbar einen Bezug zu Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund aufweist und nicht im Sinne von Chancengerechtigkeit eingesetzt wird (vgl. König/Kreckel 2003: 74; Krempkow u.a. 2006: 33; Kamm/Krempkow 2010: 74f.). Erstmals wurde im Mittelverteilungsmodell in Berlin Diversität explizit berücksichtigt, indem den Hochschulen „für Studienanfängerinnen und Studienanfänger mit Migrationshintergrund oder aus beruflich qualifizierten Bewerbergruppen ohne Abitur jeweils 10.000 Euro zusätzlich gutgeschrieben“ werden (Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin 2011: 4). Abgesehen von dieser Formulierung ist in Deutschland bisher kein Mittelverteilungsmodell auf der Ebene Staat-Hochschule bekannt, das den möglichen Migrationshintergrund von Studierenden oder Nachwuchswissenschaftler/innen bei der Mittelverteilung berücksichtigt³.

² Autoren, die Effekte von ausgewählten Bundesländer-LOM-Modellen untersuchten, gehen für größere verteilte Summen/Anteile von größeren Steuerungseffekten aus (vgl. König 2011, sowie darin zitierte weitere Autoren).

³ Für die LoM innerhalb von Hochschulen und innerhalb von Fakultäten sind leider in Deutschland bislang nur wenige systematische Erhebungen verfügbar. Die vorliegenden Informationen deuten jedoch darauf hin, dass hier Indikatoren zur wissenschaftlichen Nachwuchsförderung ebenfalls relativ häufig genutzt werden und mit ähnlicher Gewichtung in Berechnungsformeln einfließen wie in Landesmodellen (z.B. Jansen u.a. 2007; Butler 2010, Bogumil u.a. 2011). So war nach einer Erhebung des FÖV Speyer bei 55 Leitern von

Wenn aber der politische Wille besteht, die Integration von Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund durch finanzielle Anreize zu fördern, könnte es sinnvoll sein, differenzierte Modelle zu entwickeln. Als ein mögliches Beispiel wird im Folgenden ein australisches Modell zur Berücksichtigung der unterschiedlichen Herkunft von Studierenden vorgestellt.

2. Beispiel Australien: Adjustierte Indikatoren für unterschiedliche Ausgangsbedingungen

Wie zu Beginn bereits dargelegt, ist bei Anreizsystemen grundsätzlich zu unterscheiden, ob die Anzahl/der Anteil benachteiligter Personen direkt als *Leistungsindikator* in finanzielle Anreizsysteme einfließt, wie dies z.B. mit Gleichstellungsindikatoren in den oben dargestellten Landes-LoM-Systemen geschieht⁴, oder ob sie als Indikator für unterschiedliche *Ausgangsbedingungen* indirekt bei der Berechnung von Leistungsindikatoren einfließen. Das erstgenannte Prinzip ist in Deutschland im Gegensatz zum zweitgenannten relativ bekannt und häufig implementiert. Daher soll exemplarisch für das zweite Prinzip ein hier bisher kaum bekanntes australisches Modell vorgestellt werden⁵. Darin werden unterschiedliche Aspekte sozialer Ungleichheit berücksichtigt und eine Definition genutzt, die dem deutschen Verständnis von „Bildungsausländer/innen“ recht nahe kommt:

„Australian citizens/residents, born overseas, whose main language spoken at home is other than English and who arrived in Australia less than ten years ago (at the time of course commencement)“ (DETYA 1998).

Forschungsgruppen an Universitäten aus Astrophysik, Nanowissenschaft und Ökonomie in den Jahren 2006/07 die LoM bereits bei vier Fünfteln der Befragten eingeführt. An über der Hälfte davon waren auch Promotionen ein Indikator (vgl. von Görtz 2010, ähnlich auch Bogumil u.a. 2011). Nach Daten der Landkarte Hochschulmedizin 2007, die im vergangenen Jahr am IFQ Bonn aufbereitet und z.T. ergänzt wurden, war die LoM ab 2005 bei allen 36 Medizinischen Fakultäten in Deutschland eingeführt. An einem Viertel davon wurden neben Drittmitteln und Publikationen weitere Kriterien genutzt, dabei vor allem Habilitationen. Deren Gewichtung innerhalb der Forschungs-LoM variiert erheblich: Sie liegt zwischen 7 und 60 Prozent (vgl. Krempkow 2010: 6).

⁴ Auf Probleme der Verwendung in Bonus/Malus-Systemen kann an dieser Stelle nicht ausführlicher eingegangen werden. Es sei lediglich exemplarisch auf Folgendes verwiesen: Die Erhöhung von Frauenanteilen an einer Hochschule führt an anderen Hochschulen zu geringeren LoM-Auszahlungssummen (wegen oft „gedeckelten“ Leistungsbudgets selbst bei dort gleichbleibend hohen Frauenanteilen).

⁵ In Frankreich erfolgte vom CERQ (2009) die Simulation einer ähnlichen Performance-Adjustierung.

Dieser in Australien verwendete Anteil an Nichtmuttersprachlern wird in Deutschland als eine (von mehreren) Möglichkeiten zur Identifikation eines Migrationshintergrundes gesehen (vgl. auch Schönborn/Müller 2011). Hintergrund der Entwicklung des australischen Modelles war die Erkenntnis, dass die Leistungsdaten der Hochschule auch wesentlich von der Herkunft der Studierenden abhängen:

„The simplistic use of performance indicators can produce misleading impressions of institutional performance. Institutions have diverse missions, backgrounds, course offerings and students. (...) In the methodology we attempt to adjust for the influence of a wide range of factors.”⁶ (DETYA 1998: 70f.).

Zur Kontrolle des Effekts dieser Faktoren wurde eine Regressionsanalyse in das Modell integriert (zu einer ähnlichen Analyse für Deutschland vgl. Kamm/Krempkow 2010). Der Ansatz des australischen Modells ist in seiner Essenz ein Vergleich der institutionellen Performanz vor dem Hintergrund eines Set von nationalen Werten der Zusammensetzung der Studierendenschaft (vgl. DETYA 1998). Dieser Ansatz lässt sich auch auf die Zusammensetzung von Nachwuchswissenschaftler/innen übertragen. Nachfolgend soll die Methodik exemplarisch am Beispiel „non-English speaking background (NESB) status” in den vier wesentlichen Schritten erläutert werden:

1. Ausgangsbedingungen: Anteile „non-English speaking background” (NESB):

	Institution 1	Institution 2	Total
NESB	20 %	70 %	45 %
Non NESB	80 %	30 %	55 %

2. Erfolgsquote als “crude performance indikator” (Perf.) nach Subgruppen:

	Institution 1	Institution 2	Total
NESB	70 %	75 %	74 %
Non NESB	85 %	95 %	88 %
Total	82 %	81 %	81,5 %

3. Erwartete Erfolgsquote (Erw. Erfq.) am Beispiel der Institution 1:

Erw.Erfq.=NESB-Anteil1 * NESB-Perf + nonNESB-Anteil1 * nonNESB-Perf.				
Erw.Erfq.=20 %	* 74 %	+ 80 %	* 88 %	= 85 %

⁶ “These factors include age, gender, non-English speaking background (NESB) status, Indigenous Australian status, socio-economic status, rural status, isolated status, broad field of study, level of course, basis of admission and type of enrolment.” (DETYA 1998: 70).

4. „Adjusted performance indicator“ als Differenz „crude“-erwartete Erfolgsquote:

	Institution 1	Institution 2	Total
Total erw. Erfq.	85 %	78 %	81,5 %
Diff. Cr.-erw. Erfq.	- 3 %	+ 3%	0 %

Der im ersten Schritt dargestellte Vergleich der Ausgangsbedingungen zeigt die deutlich unterschiedlichen Anteile an Nichtmuttersprachigen (NESB): In Institution 1 ist der NESB-Anteil mit 20% deutlich geringer als in Institution 2 mit 70 Prozent. Im zweiten Schritt wird gezeigt, dass Institution 1 eine höhere Erfolgsquote aufweist als Institution 2 und dass die Erfolgsquoten für die Subgruppen der Nichtmuttersprachigen tendenziell geringer ausfallen.⁷ Im dritten Schritt geschieht die eigentliche Berechnung der für die jeweilige Institution (angesichts ihrer Ausgangsbedingungen) erwarteten Erfolgsquote.⁸ Es zeigt sich, dass Institution 1 vor dem Hintergrund des Set von nationalen Werten der Zusammensetzung der Studierendenschaft mit einer erwarteten Erfolgsquote von 85 % eigentlich eine höhere Erfolgsquote haben sollte (als die beobachteten 82 %).

Als Differenz der beobachteten („crude“) Erfolgsquote und der erwarteten Erfolgsquote wird daher im vierten Schritt schließlich die „Adjusted performance“ berechnet. Das Ergebnis dieses adjustierten Performanzindikators fällt mit minus drei Prozentpunkten für Institution 1 gemäß den vorgestellten Berechnungen geringer aus als für Institution 2 (mit analog berechneten plus drei Prozentpunkten). Somit erhielt Institution 2 als diejenige mit einem deutlich höheren Nichtmuttersprachigenanteil höhere finanzielle Zuwendungen als Institution 1 mit einem niedrigen Nichtmuttersprachigenanteil – wenn nur dieser Aspekt berücksichtigt würde. Im australischen Modell wurden allerdings neben NESB bei der Berechnung gleichzeitig mehrere o.g. weitere Einflussfaktoren berücksichtigt. Durch diese Berechnungsweise können sowohl kumulative Effekte (Löther 2011) berücksichtigt werden (z.B. von Geschlecht im Zusammenwirken mit Migrationshintergrund), als auch kompensative Effekte (z.B. einer höheren Bildungsherkunft wie der akademischen Bil-

⁷ Die Analysen des DETYA (1998) zeigten, dass der Nichtmuttersprachigen-Anteil auch unter Berücksichtigung weiterer (potentiell) mit den Erfolgsquoten zusammenhängenden Variablen signifikante Effekte aufweist.

⁸ Dies geschieht hier zur Veranschaulichung manuell, ist aber in gängigen Statistikprogrammen wie z.B. SPSS oder Stata mittels Kreuztabellierungsfunktionen bzw. Residuenberechnungen leicht zu automatisieren möglich.

derung von Eltern der Nachwuchswissenschaftler/innen im Zusammenwirken mit Migrationshintergrund).⁹

Dies könnte insbesondere für Hochschulen mit stark abweichenden Zusammensetzungen bei Studierenden und vermutlich ähnlich bei Nachwuchswissenschaftler/innen (z.B. Universitäten Kassel, Duisburg-Essen, Bochum) eine Annäherung der Wettbewerbschancen im Bereich Lehre und ggf. Nachwuchsförderung bedeuten. Denn diese haben nach ersten vorliegenden Daten und Analysen in den derzeitigen Mittelvergabesystemen eher ungünstige Ausgangsbedingungen, um im Wettbewerb mit anderen, durch die Zusammensetzung ihrer Klientel tendenziell begünstigten Hochschulen zu bestehen (z.B. Universitäten Freiburg, Berlin (TU), München (LMU), Leipzig – vgl. dazu ausführlicher Krempkow/Kamm 2011).

Die hier analog den Erläuterungen zum australischen Modell für einen Indikator am Beispiel zweier Institutionen vorgestellte Berechnung erfolgte in Australien für insgesamt 43 Hochschulen. Wie die nachfolgende Grafik 1 zeigt, erhielten einzelne Hochschulen deutlich überdurchschnittliche Finanzmittel, die bei ungünstigen Ausgangsbedingungen deutlich mehr als die erwarteten Erfolgsquoten aufwiesen (und damit einen deutlichen „added value“ zeigten). Mehrere Hochschulen hatten kleinere Verluste. Für die meisten Hochschulen ergaben sich aufgrund ihrer Studierendenzusammensetzung kaum Differenzen. Daß einzelne Hochschulen deutlich mehr, keine Hochschule deutlich weniger und die meisten ähnlich viele Mittel erhalten, ist sicherlich als günstig für die Akzeptanz dieses Modells zu werten.

Aber erfüllt das Modell adjustierter Indikatoren auch seinen Zweck? Hierzu wurde es 2005 einem externen Review unterzogen.¹⁰ Während an der Eignung einzelner Leistungsindikatoren deutliche Kritik geübt und deren Weiterentwicklung angemahnt wurde, erhielt das Gesamtkonzept eine durchaus positive Bewertung:

„Access Economics found that the overall concept (...) attempting to create a ‘level playing field’ by removing differences in university performance due to exogenous factors (such as the age and gender mix of students) is a sensible and fair approach. The set of exogenous variables used is also sensible and covers a good range of social and demographic factors that are beyond the

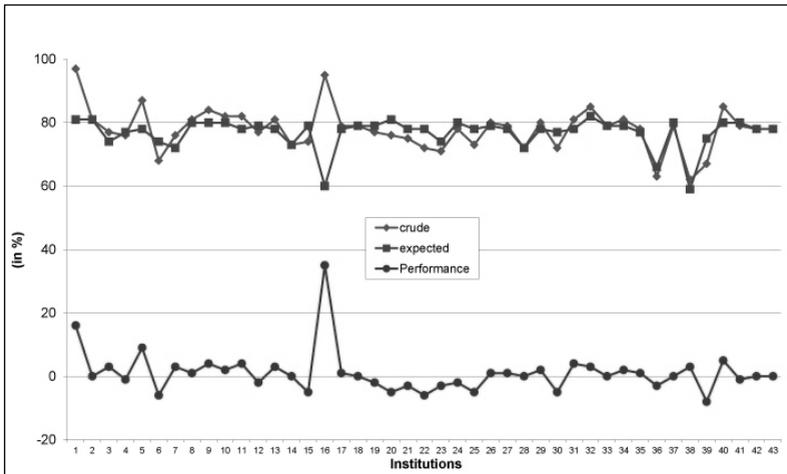
⁹ Im ursprünglichen umfassenderen Modell wurden elf Einflussfaktoren berechnet; später wurde ein vereinfachtes Modell mit nur noch vier Einflussfaktoren berechnet, welches zu fast identischen Ergebnissen führte. Für eine Grafik mit dem Vergleich der Modelle mit 11 Faktoren und 4 Faktoren siehe Krempkow (2010: 14).

¹⁰ Vgl. Review of Higher Education Outcome Performance Indicators, Report by Access Economics (2005).

control of the institutions. [It] has also been careful to exclude any factors that are within the control of a university.“ (Access Economics 2005: 4)

Eine weitere Arbeit hierzu kam zu dem Schluss, dass dieses Modell auch bei relativ kleinen verteilten Summen das Potential hat, mit seinen Indikatoren und deren relativem Gewicht starke Triebkräfte der Institutionspolitik zu entfalten (Harris 2007: 69f.).¹¹

Abbildung 1: „crude“ und erwartete Erfolgsquoten sowie Differenz als Performance



Quelle: Krempkow 2010, Daten: DETYA 1998

3. Fazit und Desiderata

Wie wir im Abschnitt 1 darstellten, wird trotz des erklärten politischen Willens zur Förderung von Internationalität und Diversität bisher ein Migrationshintergrund (von Nachwuchswissenschaftler/innen) in LOM-Modellen kaum berücksichtigt. Wie wir im Abschnitt 2 am Beispiel eines australischen Modells vorstellten, gibt es aber durchaus Möglichkeiten, unterschiedliche Ausgangsbedingungen von Studierenden und Wissenschaftlerinnen auch in der Mittelverteilung zu berücksichtigen. Schwierigkeiten bei der Adaptation solcher Modelle in Deutschland könnten neben deren mangelnder Bekanntheit u.a. in der unklaren Definition des Begriffes Migrationshintergrund liegen (vgl. z.B. Neusel 2010, Schönborn/

¹¹ 2010 wurde nochmals eine Weiterentwicklung des Modells angestoßen, deren Ergebnisse waren zum Redaktionsschluss noch nicht absehbar.

Müller 2011).¹² Ein weiterer möglicher Grund wäre die Datenverfügbarkeit: Im BuWiN (2008: 64) lagen Langzeitdaten lediglich für die Anteile von Ausländer/innen an den Promovierten vor.

Inzwischen wurden auch Daten für Bildungsausländer/innen bzw. Nachwuchswissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund ausgewertet (Neusel 2010: 8; Löther 2011).¹³ Die auf Bundesebene vorhandenen Aggregatdaten belegen allerdings keineswegs eindeutig niedrigere Erfolgchancen von (Bildungs-)Ausländer/innen bzw. Nachwuchswissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund.¹⁴ Qualitative Studien zeigen dagegen z.T. große Schwierigkeiten für Nachwuchswissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund (vgl. z.B. Franken 2010; Tepecik 2010).¹⁵ Auch Befunde aus anderen Bereichen der Bildungsforschung wie z.B. Schulleistungsstudien, lassen tendenziell größere Schwierigkeiten für Bildungsaspiranten mit Migrationshintergrund vermuten. Folgt man jedoch den Argumenten von Neusel (2010: 13f.) und zieht neben der nationalstaatlichen Herkunft auch andere Faktoren wie Gender und soziale Herkunft bzw. Bildungsherkunft in die Überlegungen mit ein, so muss dies auf den zweiten Blick kein Widerspruch sein.

Vielmehr könnten überdurchschnittliche Promotionserfolgsquoten – neben z.T. unterschiedlichen Definitionen von Migrationshintergrund – stärker mit der Bildungsherkunft zusammenhängen (oder mit besonders stark ausgeprägten Bildungsambitionen), die mit nationalstaatlicher Herkunft zusammenhängende Effekte überlagern. So zeigten im Nachgang zum BuWiN-Projekt durchgeführte Analysen zum Ausmaß von (Selbst-)Selektionen beim Zugang zur Promotion in Deutschland, dass z.B. Effekte der

¹² Wir lehnen uns hier in unserem Begriffsverständnis notgedrungen pragmatisch an die Definition bzw. Operationalisierung von Bildungsausländern und Migrationshintergrund in den bundesweiten Befragungen an. Diese bilden die in Neusel (2010) genannten Gruppen nicht vollständig ab, erfassen aber wesentliche Teile.

¹³ Es liegen jedoch bislang nur wenige Daten auf Hochschul- und Fächerebene vor. So gab es z.B. an der Universität Duisburg-Essen eine „Diversity-Befragung“ mit Schwerpunkt Migrationshintergrund. Für Sachsen wurde ein Indikator hierzu für alle Hochschulen berechnet (Kamm/Krempkow 2010: 75).

¹⁴ Zahlen aus bundesweiten Aggregatdatenbeständen lassen für die letzten Jahre überdurchschnittliche Promotionserfolgsquoten für (Bildungs-)Ausländer/innen vermuten. Zu Problemen und Möglichkeiten der Schätzung von Promotionserfolgsquoten vgl. auch Burkhardt (2008: 174f.) und Krempkow (2009: 207f.).

¹⁵ Eine quantitative Analyse der Unterschiede in der Wahrnehmung von Hindernissen zu Beginn der Promotion zwischen Bildungsin-/ und -ausländern zeigte zwar z.T. etwas größere Schwierigkeiten für letztere. Insgesamt unterscheiden sie sich aber „nur unwesentlich“ Hauss (2010: 21).

Bildungsherkunft ähnlich stark sein können wie Effekte der Geschlechtszugehörigkeit (Krempkow 2009: 207f.).

Die Bildungsherkunft könnte im Zusammenspiel mit dem Migrationshintergrund also durchaus Effekte in beide Richtungen haben: Einerseits könnten Hochschulabsolvent/innen trotz ihres Migrationshintergrundes höhere Erfolgchancen erfahren, z.B. wenn sie besonders starke Bildungsaspiration und Leistungsmotivation zeigen, was ihnen evtl. aufgrund ihrer (Akademiker-)Elternhäuser leichter fällt.¹⁶ Andererseits könnten Hochschulabsolvent/innen mit Migrationshintergrund geringere Erfolgchancen haben als ohne, wenn ihnen dies z.B. aufgrund ihrer (Nichtakademiker-)Elternhäuser schwerer fällt (vgl. Pichler 2008).

Eine empirische Überprüfung solcher Vermutungen und weiterer komplexer Wirkungszusammenhänge u.a. mit Gender-Effekten und/oder Elternschaft könnte am ehesten mittels multivariater Analyseverfahren erfolgen (Neusel 2010: 12; Burkhardt 2008). Hier bildet etwa der Beitrag von Loether in diesem Band eine Ausgangsbasis (2011). Ihre deskriptive wie auch multivariate Analyse zeigt anhand der Chancen auf unbefristete Beschäftigung, dass Wissenschaftlerinnen mit Migrationshintergrund die negativen Effekte des Geschlechts und des Migrationshintergrundes kumulieren, während eine akademische Bildungsherkunft (hier: der Mutter) eher kompensierende Effekte hat.

Gerade vor dem Hintergrund dieser komplexen Wirkungszusammenhänge erscheinen einfache Indikatoren wie z.B. die Zahl von Absolvent/innen mit Migrationshintergrund nicht geeignet, tatsächlich zielgenau die Wissenschaftler/innen zu fördern, die möglicherweise auf eine Verbesserung der Chancengerechtigkeit angewiesen sind (und mit der Auswahl der Leistungsfähigsten unanhängig von Herkunft, Elternhaus und Geschlecht auch die Leistungsfähigkeit und Effektivität des Wissenschaftssystems zu verbessern). Vielmehr zeigt das Beispiel aus Australien, dass verschiedene Kategorien sozialer Ungleichheit für den wissenschaftlichen Nachwuchs mit Migrationshintergrund durchaus in ihrer kumulativen und teilweise kompensatorischen Wirkung berücksichtigt werden können.

Wenn die Politik dies in Betracht zöge und darüber die o.g. Ziele im Bereich wissenschaftliche Nachwuchsförderung mit nachhaltiger politischer Relevanz anstreben wölte, wären allerdings einige Desiderata zu bearbeiten:

¹⁶ Eine Sonderauswertung des KOAB-Datensatzes (vgl. Heidemann 2009) zeigt bei Bildungsausländern im Durchschnitt bessere Noten des Studienberechtigungszeugnisses sowie einen höheren Anteil an Akademikerkindern im Vergleich zu Bildungsinländern.

- Erstens wäre die Datenlage zu verbessern, indem (potentiell) benachteiligte Gruppen von Nachwuchswissenschaftler/innen systematisch in existierenden bundesweiten Erhebungen erfasst werden, um damit (Selbst-)Selektionsprozesse besser analysieren zu können.
- Zweitens dürfte die systematische Aufarbeitung der Modelle und Erfahrungen weiterer Staaten hilfreich sein (z.B. neben dem australischen Modell auch der CEREQ-Simulation in Frankreich – vgl. CEREQ 2009).
- Drittens sollte eine umfassende Prüfung der Adaptionsfähigkeit bzw. Simulation solcher Steuerungsmodelle unter Berücksichtigung unterschiedlicher Ausgangsbedingungen erfolgen, die auch mögliche nicht intendierte Effekte berücksichtigt (vgl. Krempkow u.a. 2012).

Literatur

- Bogumil, Jörg/Rolf G. Heinze/Sascha Gerber (15.2.2011): Neue Steuerung von Universitäten – Erste Ergebnisse der deutschlandweiten Befragung. Workshop „Neue Steuerung von Universitäten“, Ruhr-Universität Bochum.
- Breitbach, Michael (2009): Empfehlungen zur Gestaltung von Steuerungssystemen... Kanzlerarbeitskreis „Leistungsorientierte Mittelvergabe und Zielvereinbarungen“ (Hg.).
- Burkhardt, Anke (Hg.) (2008): Wagnis Wissenschaft – Akademische Karrierewege und das Fördersystem in Deutschland. Leipzig. Akademische Verlagsanstalt.
- Butler, Linda (2010): Impacts of Performance-Based Research Funding Systems: A review of the concerns and the evidence. In: OECD-Norway Workshop on Performance-Based Funding for Public Research in Tertiary Education Institutions in Paris, 21. June 2010.
- BuWiN (2008): Bundesbericht zur Förderung des Wissenschaftlichen Nachwuchses (BuWiN). Bonn, Berlin: BMBF.
- CÉREQ (2009): Comparer les universités au regard de l’insertion professionnelle de leurs étudiants. Net.doc 54, Strasbourg: Centre d’études et de recherches sur les qualifications.
- DETYA (1998): Department of Education, Training and Youth Affairs (1998) The Characteristics and Performance of Higher Education Institutions, Occasional Paper Series 98-A.
- Franken, Svetlana (2010): Erfolgsfaktoren für Wissenschaftlerinnen mit Migrationshintergrund. Workshop „Chancengerechtigkeit in der Wissenschaft? Institut für Hochschulforschung (HoF), 18.-19.11.2010, Wittenberg.
- Harris, Kerry-Lee (2007): A critical examination of a recent performance-based incentive fund for teaching excellence in Australia. In: Longden, Bernard/ Harris, Kerry-Lee: Funding Higher Education: A Question of Who pays? EAIR-Monograph Nr. 2, Amsterdam, 62-78.
- Hauss, Kalle (2010): Zum promovieren nach Deutschland? Stand und Perspektiven von BildungsausländerInnen in der Promotion. Workshop „Chancengerechtigkeit in der Wissenschaft? Institut für Hochschulforschung (HoF), 18.-19.11.2010, Wittenberg.

- Heidemann, Lutz (2009): Beitrag zur 8. Tagung des Netzwerkes Absolventenstudien: Studienbedingungen, Kompetenzerwerb und Berufserfolg. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Jansen, Dorothea u.a. (2007): Drittmittel als Performanzindikator der Wissenschaftlichen Forschung. Zum Einfluss der Rahmenbedingungen auf Forschungsleistung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (KZfSS) Nr. 1/2007, 125-149.
- König, Karsten (2011): Hochschulsteuerung. In: Peer Pasternack (Hg.): Hochschulen nach der Föderalismusreform. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt, 106-154.
- König, Karsten & Kreckel, Reinhard (2003): Bevorzugte Geschlechtergerechtigkeit. In: Die Hochschule 2/03, 64-79.
- Kamm, Ruth & Krempkow, René (2010): Ist leistungsorientierte Mittelvergabe im Hochschulbereich „gerecht“ gestaltbar? In: Qualität in der Wissenschaft (QiW) 3/2010, 71-78.
- Krempkow, René (2010): Leistungsorientierte Mittelvergabe und wissenschaftliche Nachwuchsförderung. Workshop „Chancengerechtigkeit in der Wissenschaft? Institut für Hochschulforschung (HoF), 18.-19.11.2010, Wittenberg.
- Krempkow, René (2009): (Selbst)Selektionen zur Promotion. Ansätze zur Schätzung von Selektivität bei Zugang und Verlauf mit Hilfe von Absolventenbefragungen und Hochschulstatistiken, in: Bülow-Schramm, Margret (Hg.): Hochschulzugang und Übergänge in der Hochschule: Selektionsprozesse und Ungleichheiten. Frankfurt: Peter Lang Verlag, 197-213.
- Krempkow, René/ Schulz, Patricia/ unter Mitarbeit von Landrock, Uta, 2012: Welche Effekte hat die leistungsorientierte Mittelvergabe? Das Beispiel der medizinischen Fakultäten Deutschlands. (zur Veröffentlichung eingereicht für: Die Hochschule.
- Krempkow, René/Kamm, Ruth (2011): Leistungsklassen oder „Added Value“? Zwei Ansätze zur Berücksichtigung unterschiedlicher Startbedingungen im Wettbewerb von Hochschulen. In: Qualität in der Wissenschaft (QiW) 4/2011: 115-120.
- Krempkow, René/König, Karsten/Ellwardt, Lea (2006): Studienqualität und Studienerfolg an sächsischen Hochschulen. HoF-Arbeitsbericht 5/2006. Wittenberg: Institut für Hochschulforschung.
- Löther, Andrea (2011/ im Druck): Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit Migrationshintergrund. In: die hochschule 2/2011.
- Neusel, Ayla (2010): Wissenschaftlicher Nachwuchs mit Migrationshintergrund: Was müssen wir wissen? Workshop „Chancengerechtigkeit in der Wissenschaft? Institut für Hochschulforschung (HoF), 18.-19.11.2010, Wittenberg.
- Pichler, Edith (2008): Geisteswissenschaftlerinnen mit Migrationshintergrund im Beruf am Beispiel des wissenschaftlichen Standorts Berlin: Einige Fakten und „Diskurse“. COMCAD Working Papers No. 51, Bielefeld.
- Schönborn, Anette/Müller, Ursula (2011): Studierende mit Migrationshintergrund: ein Konstrukt mit unklarer Operationalisierung. In: Qualität in der Wissenschaft (QiW) 4/2011 (im Druck).
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin (Hg.) (2011): Wissenschaft in Berlin. Leistungsorientierte Hochschulfinanzierung. Berlin. online: <http://www.berlin.de/sen/bildung/> (Zugriff: 04.11.2011).
- Tepecik, Ebru (2010): Bildungserfolge mit Migrationshintergrund. Workshop „Chancengerechtigkeit in der Wissenschaft? Institut für Hochschulforschung (HoF), 18.-19.11.2010, Wittenberg.
- Von Görtz, Regina (2010): Leistungsorientierte Finanzierung im Hochschulbereich. Vortrag im Rahmen der gemeinsamen Tagung des ZWM und des Arbeitskreises Fortbildung: „New Public Management auf dem Prüfstand – eine Bestandsaufnahme“, Leibniz-Universität Hannover, 30./31.08.2010.

Öffnen die Länder ihre Hochschulen?

Annahmen über den Dritten Bildungsweg auf dem Prüfstand

Lena Ulbricht
Berlin

Seit den ersten Regelungen in Preußen sind alternative Wege zur Hochschule neben dem „Königsweg“, dem Abitur am Gymnasium, in Deutschland immer wieder Gegenstand bildungspolitischer Auseinandersetzungen gewesen. Einer dieser alternativen Wege ist der Zweite Bildungsweg, der den nachträglichen

Erwerb des Abiturs ermöglicht. Darüber hinaus haben Forderungen nach einem Zugang zur Hochschule über die berufliche Bildung den Dritten Bildungsweg befördert. Dieser umfasst Regelungen, die beruflich qualifizierten Personen ohne Abitur jenseits der Schulabschlüsse ein Hochschulstudium ermöglichen. In der bildungspolitischen Debatte gilt der Dritte Bildungsweg dabei als Instrument für mehr Durchlässigkeit im Bildungssystem und wird gleichzeitig als Prüfstein der seit Jahrzehnten eingeklagten Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung angesehen. Bildungspolitikern verbinden viele Hoffnungen mit ihm: Ein sozial gerechter Zugang zu Bildung im Lebensverlauf und mehr Studienberechtigte, Hochschulabsolventinnen und hochqualifizierte Fachkräfte sind nur die wichtigsten Motive. Doch Bildungsforscher haben Deutschland immer wieder bildungspolitische Rückständigkeit bescheinigt, da im internationalen Vergleich wenige junge Menschen auf alternativen Wegen in die Hochschule finden – obwohl entsprechende Forderungen bis in die 1920er Jahre zurückgehen (Wolter 2010).

Im Kontrast zu dieser Kritik erweckt ein Blick auf die jüngste Gesetzgebung der Länder, die die Verantwortung für den Hochschulzugang

tragen, den Eindruck einer progressiven Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte. Diese Öffnung gipfelte im Frühjahr 2009 in einem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK). Dieser räumt Absolventen einer beruflichen Aufstiegsfortbildung die allgemeine Hochschulzugangsberechtigung ein (KMK 2009), so dass Befürworter die bisher geforderte Gleichwertigkeit hergestellt sahen – zumindest in formaler Hinsicht. Obwohl die KMK häufig als Blockadeinstanz gilt, die Bildungsreformen in Deutschland behindert (Immerfall 2010), wurde sie in diesem Fall sowohl von politischen Akteuren als auch von Bildungsforscherinnen als treibende Kraft der Öffnungsbewegung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte ohne Abitur angesehen: Die Vereinheitlichung der Regelungen sollte das unübersichtliche „Dickicht“ (Nickel/Leusing 2009: 116) der Regelungen in den Ländern überwinden (z.B. DIHK 2009: 8f., Freitag 2009: 2ff., Loebe/Severing 2011: 83ff.).

Im Diskurs um den Dritten Bildungsweg kursieren drei zentrale Behauptungen:

- 1) Die Regelungen in den Ländern unterscheiden sich stark.
- 2) Sie wurden durch den KMK-Beschluss harmonisiert.
- 3) Die Regelungen in den Ländern sind durch den KMK-Beschluss einen großen Schritt vorangekommen.

Diese Annahmen entbehren zumeist der empirischen Fundierung. Sie sollen hier auf Grundlage einer systematischen Auswertung der rechtlichen Regelungen für das Studium ohne Abitur in den Ländern von 1990 bis heute einer Prüfung unterzogen werden. Die Analyse zeigt, dass eine weit verbreitete Annahme im hochschulpolitischen Diskurs, nach der die Öffnung der Hochschulen in den Ländern nur dann Fortschritte macht, wenn die KMK Druck auf die Länder ausübt, infrage gestellt werden muss.

1. Annahmen über den KMK-Beschluss

Der KMK-Beschluss formuliert Vorgaben für die Regelungen des Dritten Bildungswegs in den Ländern, die zu einer bundesweiten Vereinheitlichung führen sollen (KMK 2009, 2009a). Auf die Heterogenität der Regelungen des Dritten Bildungswegs in den Ländern haben Bildungsforscher wiederholt hingewiesen; kaum eine Publikation zum Thema kommt ohne den Hinweis aus, dass die Unterschiede Interessenten die Orientierung erschweren und für die geringe Inanspruchnahme mitverantwortlich sind (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 176, Hartmann

2009: 102f., HRK/DIHK 2008, Nickel/Leusing 2009: 116, Wolter 2010)¹. Die unterschiedlichen Regelungen in den Ländern werden darüber hinaus kritisiert, weil sie beruflich Qualifizierten ohne Abitur unterschiedlich hohe Hürden stellen und ihnen somit nicht die gleichen Chancen bieten. Zum Teil werden auch einzelne Länder beurteilt: So wird z.B. Niedersachsen häufig als fortschrittliches Land genannt, Bayern als zurückhaltendes.

Eine weitere Annahme ist, dass der KMK-Beschluss die Regelungen in den Ländern vorangebracht hat (Fortschrittsthese). Seit Jahrzehnten gilt Deutschland im internationalen Vergleich als Land, in dem besonders wenige Studierende über alternative Wege in die Hochschulen finden (Orr et al. 2008, Schuetze/Slowey 2001). Verantwortlich dafür sind Bildungsforscherinnen zufolge u.a. die hier thematisierten formalen Regelungen des Hochschulzugangs. Besonders viel Kritik ernten Regelungen, die berufliche Qualifikationen lediglich als Zugangsvoraussetzung werten, zusätzlich aber noch die Studierfähigkeit mittels Zugangsprüfungen oder Probestudium testen. Demgegenüber markiert der KMK-Beschluss in der Tat einen Paradigmenwechsel, da zum ersten Mal der Abschluss einer beruflichen Aufstiegsfortbildung dem Abitur als Hochschulzugangsberichtigung gleichgestellt ist. Auch für Ausgebildete mit 2-3 Jahren Berufserfahrung sollen die Länder Regelungen erlassen – in diesem Fall sieht der Beschluss jedoch eine Eignungsprüfung oder ein Probestudium vor.

Wie die Annahme in Bezug auf die Länderunterschiede ist auch die Fortschrittsthese empirisch nicht belegt. Manche Studien bieten Momentaufnahmen, aber ein systematischer Vergleich der Regelungen im Zeitverlauf fehlt bislang. Ein solcher Vergleich ist jedoch für fundierte Urteile über die Politiken der Länder unerlässlich. Um die aufgeführten Annahmen zu überprüfen, ist eine zweidimensionale Analyse notwendig: Zum einen werden die Regelungen der Länder systematisiert, so dass ein aussagekräftiger Vergleich zwischen den Ländern möglich ist. Zum anderen soll die Regelungstätigkeit der Länder im Zeitverlauf verfolgt werden.

2. Die Entwicklung des Dritten Bildungswegs in den Ländern

2.1. Vergleich der Länderregelungen im Zeitverlauf

Allein in den letzten 20 Jahren hat es in den Bundesländern so viele verschiedene Regelungen des Dritten Bildungswegs gegeben, dass eine sys-

¹ Diese Quellen liegen den Thesen im gesamten Kapitel 1 zugrunde.

tematische Beschreibung schwerfällt: Die Regelungen unterscheiden sich nach den Zugangsbedingungen für Bewerberinnen (Art der beruflichen Vorbildung und Erfahrung, Alter, Wohnort etc.), nach den Leistungen, die für den Hochschulzugang erbracht werden müssen (Art der Prüfung, Probestudium, Beratungsgespräch an der Hochschule) sowie nach den Studienmöglichkeiten (Hochschultyp, Studienfächer).²

Die im Folgenden vorgeschlagene Systematisierung beruht auf der Wertigkeit beruflicher Zertifikate (und Berufserfahrung) im Verhältnis zu schulischen Zertifikaten bei der Regelung des Hochschulzugangs. Diese Wertigkeit äußert sich in zwei Dimensionen: Die erste umfasst die Voraussetzungen, die beruflich Qualifizierte ohne Abitur erfüllen müssen; die zweite Dimension bezieht sich auf die Form der Studienberechtigung, die erlangt werden kann.

Was die Zugangsvoraussetzungen anbelangt, lässt ein Teil der Regelungen berufliche Zertifikate und Erfahrung als direkte Berechtigung für den Hochschulzugang zu (direkte Anerkennung). Ein anderer Teil der Regelungen sieht hingegen neben der beruflichen Qualifikation als Grundvoraussetzung zusätzliche Leistungen vor (z.B. in Form einer Prüfung oder der Evaluierung eines Probestudiums).

Die Studienberechtigungen lassen sich dabei in allgemeine und eingeschränkte Hochschulzugangsberechtigung unterteilen, wobei nur die erstere beruflich Qualifizierte zum Studium aller Fächer an allen Hochschultypen berechtigt. Unter die Formen der eingeschränkten Hochschulzugangsberechtigung fallen die fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung, die Fachhochschulzugangsberechtigung und die fachgebundene Fachhochschulzugangsberechtigung. Hier werden Studierende ohne Abitur auf ein bestimmtes Studienfach und/oder auf ein Studium an Fachhochschulen festgelegt. Anhand der zwei Dimensionen lassen sich diese Regelungen in eine Matrix einordnen (siehe Übersicht 1).

Die Regelungen des Dritten Bildungswegs adressieren zudem zwei Zielgruppen: Gruppe 1 umfasst Personen, die eine Aufstiegsfortbildung absolviert haben (z.B. Meisterinnen, Technikerinnen und Fachwirte); im Folgenden „Meister“ genannt. Gruppe 2 zählt jene, die eine Berufsausbildung und mehrere Jahre Berufserfahrung vorweisen können; hier als „Ausgebildete“ bezeichnet.

² Einen Überblick über die Regelungen in den Ländern zu bestimmten Zeitpunkten bieten die Synopsen der KMK, die jedoch in unregelmäßigen Abständen publiziert werden und für einen Vergleich zu detailliert sind (KMK 2010). Ansätze einer systematischen Aufbereitung finden sich u.a. bei Teichler und Wolter (Teichler 2004, S. 67f.), Nickel und Leusing (2009, S. 35ff.) und Freitag (2009), die sich jedoch auf Momentaufnahmen beschränken.

Übersicht 1: Systematisierung der Regelungen des Dritten Bildungswegs

		Art der Studienberechtigung	
		Erwerb der aHZB [*]	Erwerb der eHZB ^{**}
Zugangsvoraussetzungen der Bewerberinnen	Regelungen direkter Anerkennung		
	Regelungen mit Probestudium		
	Regelungen mit Eignungsprüfung		

* aHZB: allgemeine Hochschulzugangsberechtigung

** eHZB: eingeschränkte Hochschulzugangsberechtigung

Übersicht 2: Regelungen des Dritten Bildungswegs, die in die Analyse eingehen

	Zugangsvoraussetzung	Studienberechtigung	Nummerierung
Gruppe 1 „Meister“	direkte Anerkennung	eHZB1 [*]	1
		aHZB1 ^{**}	2
	Probestudium	eHZB1 [*]	3
		aHZB1 ^{**}	nicht vorhanden
	Prüfung	eHZB1 [*]	4
	aHZB1 ^{**}	zu vernachlässigen	
Gruppe 2 „Ausgebildete“	direkte Anerkennung	eHZB2 [*]	5
		aHZB2 ^{**}	nicht vorhanden
	Probestudium	eHZB2 [*]	6
		aHZB2 ^{**}	nicht vorhanden
	Prüfung	eHZB2 [*]	7
	aHZB2 ^{**}	zu vernachlässigen	

* aHZB: allgemeine Hochschulzugangsberechtigung

** eHZB: eingeschränkte Hochschulzugangsberechtigung

Es ergeben sich zwölf Formen der Regelung, wenn man für die zwei Zielgruppen alle möglichen Regelungen auflistet, die sich aus der Systematik in Übersicht 1 ergeben. Drei sind empirisch nicht vorhanden, zwei weitere wurden nur in zwei Ländern erlassen und können daher vernach-

Übersicht 3: Einführung der Regelungen in den Ländern
vor dem KMK-Beschluss (1990-2008)

Land	Gruppe 1				Gruppe 2		
	1	2	3	4	5	6	7
	Prüfung eHZB	Probekstudium eHZB	direkte Anerkennung eHZB	direkte Anerkennung aHZB	Prüfung eHZB	Probekstudium eHZB	direkte Anerkennung eHZB
BW	X		X		X		
BY	X	X	X		X		
BE	X	X			X	X	
BB	X	X	X		X		X
HB	X	X			X	X	
HH	X		X		X		
HE	X	X		X	X	X	
MV	X		X		X		
NI	X	X	X	X	X	X	
NW	X		X		X		
RP	X	X	X		X	X	
SL	X	X			X	X	
SN	X		X		X		
ST	X		X		X		
SH	X	X		X	X	X	
TH	X	X		X	X		

* eHZB: eingeschränkte Hochschulzugangsberechtigung

** aHZB: allgemeine Hochschulzugangsberechtigung

Eigene Darstellung. Quelle: Hochschulgesetze und Verordnungen der Länder

lässigt werden. Die nachfolgenden Analysen beziehen sich daher auf sieben Regelungen (vgl. Übersicht 2).³

In einem ersten Schritt untersucht die Analyse, welche Regelungen die Länder eingeführt haben. Hierfür wurden Hochschulgesetze und Ver-

³ Diese Systematisierung lässt Details außen vor, die für die Zielgruppe sicherlich von Bedeutung sind, wie z.B. die Frage, wie viele Jahre der Berufserfahrung verlangt werden oder wie viele Jahre der Berufserfahrung durch Erziehungs- und Pflegezeiten ersetzt werden können. Doch angesichts der grundlegenden Frage, welche beruflichen Abschlüsse überhaupt anerkannt werden und ob Zusatzleistungen erbracht werden müssen, erscheint ihre Vernachlässigung hier gerechtfertigt.

Übersicht 4: Regelungen des Dritten Bildungswegs:
Jahr der Ersteinführung (1990-2011)

Land	Gruppe 1				Gruppe 2		
	1	2	3	4	5	6	7
	Prüfung eHZB	Probekurs eHZB	Direkte Anerkennung eHZB	Direkte Anerkennung aHZB	Prüfung eHZB	Probekurs eHZB	Direkte Anerkennung eHZB
BW	1994		2005	2010	2005		
BY	1993	2009	2006	2009	2009	2009	
BE	1990 (80er)	1990	2011	2011	1990 (80er)	1990	2011
BB	1991	1999	2008		1991		2008
HB	1990	1990 (80er)		2010	1990	1990	
HH	1991	2010	1991	2010	1991	2010	
HE	1990 (80er)	1998		2004	1990 (80er)	1998	
MV	1992		2005	2010	1992		
NI	1990 (70er)	1993	2002	2002	1993	1993	2010
NW	1990 (70er)		1993	2010	1990 (70er)		2010
RP	1990 (80er)	1995	1996	2010	1995	1995	2010
SL	1994	2003		2009	1994	2003	
SN	1993		2008		1993		
ST	1993		1998	2009	1993		
SH	1990 (80er)	1990		2007	1990 (80er)	1990	
TH	1992	1999		2006	1992		

* eHZB: eingeschränkte Hochschulzugangsberechtigung

** aHZB: allgemeine Hochschulzugangsberechtigung

Eigene Darstellung. Quelle: Hochschulgesetze und Verordnungen der Länder

ordnungen der Länder ausgewertet (Übersicht 3).⁴ Die konkrete Umsetzung der Regelungen an den Hochschulen fand dabei keine Berücksichtigung. Die Ergebnisse der Auswertung wurden von den zuständigen Wis-

⁴ Eine Übersicht der hier verwendeten Landesgesetze und Verordnungen kann im Internet abgerufen werden unter URL http://www.hof.uni-halle.de/journal/Ulbricht-Anhang_Rechtliche_Grundlagen.pdf

senschaftsverwaltungen geprüft, z.T. konnte die Prüfung jedoch nur zurück bis ins Jahr 2000 erfolgen.

2.2. *Muster der Gesetzstätigkeit in den Ländern*

Welches Bundesland hat welche Regelungen?

Entgegen der landläufigen Meinung sind die Unterschiede zwischen den Regelungen der Länder heute nicht bedeutsam. Zwar weisen die Länder bis Mitte der 1990er Jahre deutliche Unterschiede in der Regelungszahl und -substanz auf. Im Zeitverlauf zeigt sich jedoch ein immer weniger klares Bild, da alle Länder seit 1990 bis zum KMK-Beschluss eine Vielzahl von Regelungen verschiedenen Typs erlassen haben: So hatten bis 2008 alle Länder mindestens eine Regelung mit Prüfung eingeführt, zehn eine Regelung mit Probestudium und zehn Regelungen direkter Anerkennung beruflicher Zertifikate. Alle Länder verfügten über Regelungen für beide Zielgruppen (vgl. Übersicht 3). Die Bilanz zeigt, dass sich kein Land bestimmten Regelungen kategorisch verschließt.

In einem zweiten Analyseschritt wurde überprüft, in welchem Jahr ein Land eine Regelung erstmalig eingeführt hat. Um alle 16 Länder im Zeitverlauf vergleichen zu können, beginnt der Analysezeitraum im Jahr der Wiedervereinigung 1990 und endet 2011 (Übersicht 4). Da die meisten Regelungen des Dritten Bildungswegs ab 1990 erlassen wurden, verzerrt der Analysebeginn im Jahr 1990 den Ländervergleich nicht. Nur die Regelungen zum Hochschulzugang mit Prüfung wurden häufiger vor 1990 erlassen, jedoch selten früher als Mitte der 1980er Jahre.

Unterschiede hinsichtlich des Zeitpunkts der ersten Einführung

Betrachtet man die Zeitpunkte, in denen die Länder ihre Regelungen des Dritten Bildungswegs einführen, zeigen sich endlich systematische Unterschiede zwischen den Ländern: Fünf Länder führen ihre Regelungen im Ländervergleich relativ früh ein – vier werden spät tätig. Die verbleibenden sieben Länder lassen kein einheitliches Muster erkennen. Ein Index ermöglicht eine Klassifizierung der Bundesländer nach Einführungszeitpunkt. Zu diesem Zweck erhält ein Land für jede der sieben Regelungen einen Wert, je nachdem, ob es sie im Bundesländervergleich früh oder spät erlassen hat.⁵ Je höher der Summenwert eines Landes, umso später

⁵ Referenzpunkte sind das Jahr der ersten und der letzten Einführung einer Regelung. Der Wert eines Landes errechnet sich aus seiner Positionierung in dieser Zeitspanne. Der Wert 0 bedeutet, dass ein Land die Regelung als erstes erlassen hat; 1 erhält ein Land, wenn die Regelung hier als letztes eingeführt wurde. Alle Werte bewegen sich auf dem Kontinuum zwischen 0 und 1. Wenn keine Regelung vorliegt, fließt ein Mittelwert in die Bewertung ein –

führt es seine Regelungen ein.⁶ Nach dieser Klassifizierung lassen sich unter den Ländern „Vorreiter“ und „Nachzügler“ ermitteln. Als Nachzügler können z.B. Bayern, Baden-Württemberg und das Saarland gelten; als Vorreiter erweisen sich Niedersachsen, Schleswig-Holstein und Bremen (Übersicht 5). Daneben zeigt sich aber auch ein breites Mittelfeld.

Reihenfolge, in der die Regelungen eingeführt wurden

Betrachtet man die Einführung der Regelungen separat, ergibt sich ein Muster: Zuerst werden Regelungen mit Prüfung eingeführt, dann solche mit Probestudium und als letztes folgen Regelungen direkter Anerkennung. Neue Regelungen ergänzen oder ersetzen die vorherigen und bringen in der Regel eine Aufwertung der beruflichen Abschlüsse mit sich.⁷ Diese Reihenfolge kann man für die Regelungen beider Zielgruppen in 14 von 16 Ländern nachvollziehen. Zusätzlich zeigt sich, dass Regelungen für Meister in der Regel deutlich früher eingeführt werden als Regelungen für die Gruppe der Ausgebildeten, so dass ersteren fast immer weiterreichende Studienmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Ganz allgemein zeigt sich eine Dynamik, nach der die Regelungen sich im Zeitverlauf über die Länder hinweg ausbreiten. Das gilt nicht nur für die Regelungen des KMK-Beschlusses 2009, sondern auch für frühere Generationen von Regelungen, wie z.B. das Probestudium für Meister oder die eingeschränkte Studienberechtigung durch direkte Anerkennung für Meister (eHZB).

Doch der KMK-Beschluss ist nicht ganz ohne Wirkung geblieben: Nach dem Beschluss von 2009 wird die Regelung, die der Gruppe der Meister die allgemeine Hochschulzugangsberechtigung (aHZB) durch direkte Anerkennung der beruflichen Abschlüsse zuweist, innerhalb von 3 Jahren in 10 Ländern eingeführt – eine schnelle Entwicklung, die vermutlich mit dem Beschluss zusammenhängt.

so dass dies weder als frühe noch als späte Regelung gewertet wird. Die Sanktionierung einer fehlenden Regelung wäre nicht sinnvoll, da manche Länder Regelungen als funktionale Äquivalente behandeln, also z.B. die eHZB für Meister nicht einführen, weil sie über das Probestudium für Meister verfügen.

⁶ Der Index konzentriert sich auf die Tätigkeit jedes Landes *im Ländervergleich*. Darüber, ob Regelungen *absolut gemessen* früh oder spät erlassen wurden, kann der Index wenig aussagen, da die Zeitspannen, in denen die Regelungen von den Ländern erlassen wurden, z.T. sehr unterschiedlich sind.

⁷ Ausnahme: In seltenen Fällen wurden Modellversuche angestoßen und aufgrund einer mangelnden Teilnahme der Hochschulen nicht neu aufgegriffen.

Übersicht 5: Index der Länder nach Zeitpunkt der Ersteinführung der Regelungen

	Gruppe 1				Gruppe 2			Summe im Schnitt
	1	2	3	4	5	6	7	
Land	Prüfung eHZB1	Probekstud. eHZB1	dA eHZB1	dA aHZB 1	Prüfung eHZB2	Probekstud. eHZB2	dA eHZB2	
NI	0,00	0,16	0,55	0,00	0,16	0,15	0,67	0,24
SH	0,00	0,00	0,60	0,56	0,00	0,00	0,60	0,25
HB	0,00	0,00	0,60	0,89	0,00	0,00	0,60	0,30
HE	0,00	0,42	0,60	0,22	0,00	0,40	0,60	0,32
RP	0,00	0,25	0,25	0,89	0,26	0,25	0,67	0,37
BB	0,25	0,45	0,85	0,71	0,05	0,38	0,00	0,38
NW	0,00	0,40	0,60	0,89	0,00	0,38	0,67	0,42
BE	0,00	0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	0,43
TH	0,50	0,47	0,60	0,44	0,11	0,38	0,60	0,44
ST	0,75	0,40	0,35	0,78	0,16	0,38	0,60	0,49
MV	0,50	0,40	0,70	0,89	0,11	0,38	0,60	0,51
HH	0,25	1,00	0,00	0,89	0,05	1,00	0,60	0,54
SN	0,75	0,40	0,85	0,71	0,16	0,38	0,60	0,55
SL	1,00	0,65	0,60	0,78	0,21	0,65	0,60	0,64
BW	1,00	0,40	0,70	0,89	0,79	0,38	0,60	0,68
BY	0,75	1,00	0,75	0,78	1,00	0,95	0,60	0,83
Mittelwert	0,36	0,40	0,60	0,71	0,19	0,38	0,60	0,46
Zeitspanne	1990-1994	1990-2010	1991-2011	2002-2011	1990-2009	1990-2010	2008-2011	
N der Regelungen*	16	11	11	14	16	9	5	

* ohne Mittelwerte

Mittelwerte hervorgehoben

0 = Regelung wurde im ersten Jahr erlassen

1 = Regelung wurde im letzten Jahr erlassen

Gleichwohl muss man beachten, dass Brandenburg und Sachsen diese Regelung bisher nicht eingeführt haben. Hier zeigt sich, dass der KMK-Beschluss, der rechtlich nicht verpflichtend ist, auch normativ keinen Zwang, sondern bestenfalls Druck ausübt. Die Bedeutung des KMK-Beschlusses wird auch dadurch relativiert, dass die Regelung bereits 2002 in Niedersachsen erlassen wurde und auch Hessen, Thüringen und Schleswig-Holstein sie vor 2009 eingeführt hatten. Während der KMK-

Beschluss die Regelungen für Meister befördert zu haben scheint, hat er der Gruppe der Ausgebildeten geringeren Fortschritt gebracht: Bereits 15 Länder verfügten schon vor dem Beschluss über eine Regelung mit Prüfung oder Probestudium, so wie es der Beschluss vorsieht. Nur Bayern hatte vor 2009 keine derartige Regelung.⁸

3. Fazit

3.1. *KMK-Beschluss weniger einflussreich als angenommen*

Die Analyse zeigt, dass die Unterschiede zwischen den Ländern bezüglich des Dritten Bildungswegs weniger eindeutig sind als angenommen: Berücksichtigt man nur, welches Land welche Regelungen eingeführt hat, lassen sich keine Muster erkennen. Differenzen zeigen sich erst, wenn man den Zeitpunkt der Ersteinführung der Regelungen betrachtet. Hier lassen sich „Vorreiter“ und „Nachzügler“ unter den Ländern identifizieren.

Der KMK-Beschluss hat eine Vereinheitlichung der Regelungen bewirkt, die jedoch noch immer Raum für Unterschiede lässt, da der Beschluss nicht verpflichtend ist und keine Umsetzungsfrist vorsieht. Wenn die Länder der Vorgabe folgen, agieren sie freiwillig.

Dass der KMK-Beschluss die Regelungen in den Ländern vorangebracht hat, lässt sich weniger klar belegen: Zwar hat er für die Zielgruppe der Meister in vielen Ländern Fortschritte gebracht – für die Gruppe der Ausgebildeten jedoch weitaus weniger. Außerdem zeigt sich, dass es seit 1990 eine progressive Aufwertung der beruflichen Abschlüsse in allen Ländern gegeben hat und dass die Regelungen des KMK-Beschlusses bereits vorher in manchen Ländern galten.

Zusammenfassend kann man feststellen, dass der KMK-Beschluss die Regelungen in den Ländern möglicherweise befördert, aber nicht geschaffen hat. Denn auch ohne KMK-Beschluss hat es eine Entwicklungsdynamik des Dritten Bildungswegs in den Ländern gegeben. Das wundert nicht, wenn man bedenkt, dass KMK-Beschlüsse nicht vom Himmel fallen, sondern von den Ländern erarbeitet und verabschiedet werden – und zwar noch immer häufig nach dem Einstimmigkeitsprinzip. Dieser Be-

⁸ Allerdings haben neben Bayern sechs weitere Länder nach dem KMK-Beschluss ihre bestehenden Regelungen für die Gruppe der Ausgebildeten geändert, selbst wenn nicht immer eindeutig ist, dass die beruflichen Abschlüsse aufgewertet wurden: In Berlin wurde z.B. 2011 das Probestudium durch eine Eignungsprüfung ersetzt. Ob dies die Hürden für die Zielgruppe senkt oder erhöht, ist umstritten.

fund weicht von der weitläufig verarbeiteten Auffassung ab, dass die Länder bei der Öffnung der Hochschulen nur dann Fortschritte machen, wenn sie „von oben“ (d.h. durch die KMK, den Bund oder die Europäisierung) dazu gezwungen werden.

3.2. Forschungsperspektiven: Diffusion, länderinterne Faktoren und Umsetzung

Die empirische Analyse konnte Licht auf drei verbreitete Annahmen über den Dritten Bildungsweg in den Ländern werfen, hat aber auch neuen Forschungsbedarf offengelegt: So ist ein Zusammenhang zwischen dem KMK-Beschluss und den Regelungen in den Ländern zwar wahrscheinlich, aber nicht erwiesen. Ob der Beschluss Regelungen in den Ländern angestoßen, ob er verstärkend oder gar nicht gewirkt hat, müsste empirisch geprüft werden. Auch die Gründe für die Ausbreitung der Regelungen wären zu erforschen: Es gibt zwar Hinweise darauf, dass in der deutschen Bildungspolitik länderübergreifende Diffusionsprozesse stattfinden (Münch 2010), doch kann Politikkonvergenz auch andere Gründe haben (Braun/Gilardi 2006; Holzinger et al. 2007).

Für die Diffusionshypothese spricht, dass es in Deutschland institutionalisierte Gremien des Austauschs zwischen den Ländern gibt, wie z.B. die Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK) und die verschiedenen Arbeitsebenen der KMK. Es ist also wahrscheinlich, dass die Länder über die Regelungen des Dritten Bildungswegs in den anderen Ländern informiert sind. Darüber hinaus müssen die Länder die Regelungen für den Hochschulzugang in den Ländern harmonisieren oder mindestens gegenseitig anerkennen, damit die länderübergreifende Mobilität der Studierenden gewährleistet ist. In der Folge wächst vermutlich mit zunehmender Zahl der Länder, die eine Regelung des Dritten Bildungswegs einführen, der Druck auf die verbleibenden Länder, es den anderen gleichzutun. Manchmal kopieren Länder auch andere, die ihnen ähnlich sind oder die sie als Vorbilder ansehen. Gegen die Diffusionshypothese spricht, dass auch länderinterne Faktoren für die Verbreitung der Regelungen des Dritten Bildungswegs verantwortlich sein könnten.

In der Tat stellt sich die Frage nach dem Stellenwert von länderinternen Faktoren angesichts der Beobachtung, dass es unter den Ländern Vorreiter und Nachzügler gibt. Die Forschung bietet viele Erklärungsansätze, die einer empirischen Überprüfung harren: Sind Regierungsparteien, Interessengruppen, soziodemographische oder andere Faktoren verantwortlich? Ein Blick auf den Index (Übersicht 5) zeigt z.B., dass die parteipolitische Prägung eines Landes eine Rolle spielen könnte: Länder,

die ihre Regelungen spät einführen, wurden in den 1990er und 2000er Jahren überwiegend von unionsdominierten Koalitionen oder gar allein von der CDU/CSU regiert;⁹ Länder, die in dieser Zeit überwiegend von der SPD regiert wurden (allein oder in einer Koalition) führten ihre Regelungen hingegen relativ früh ein.¹⁰

Doch immerhin die Hälfte der Länder ist auf dem Index nicht entsprechend eines parteipolitischen Musters platzierbar. Eine feinere Analyse, die z.B. die parteipolitische Zugehörigkeit der Wissenschaftsminister besonders berücksichtigt, erscheint angebracht. Besonders interessant wäre zudem ein Blick auf die neuen Länder, da diese in dieser Auswertung keine Besonderheiten aufweisen, obwohl es in der DDR langjährige Erfahrungen mit der Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung gab (z.B. den parallelen Erwerb von Abitur und Berufsausbildung, vgl. Lischka/Stein 1995). Es wäre eine Untersuchung wert herauszufinden, weshalb es der Dritte Bildungsweg nach der Wende in den neuen Ländern nicht leichter hatte als im Rest der Bundesrepublik. Allgemeiner könnte die Suche nach treibenden und bremsenden Kräften auch Aufklärung darüber bringen, weshalb die relativ schnelle Entwicklung des Dritten Bildungswegs in den letzten zehn Jahren wider Erwarten möglich war.

Nicht zuletzt die Umsetzung an Hochschulen und die Praxis der Zulassung wären wichtige Ergänzungen für ein umfassendes Bild der Situation in den Ländern. Dieser Artikel hat sich auf Politiken der Länder bezüglich des Dritten Bildungswegs konzentriert, so wie sie in Gesetzen und Verordnungen festgelegt werden. Für die Frage, wie viele beruflich qualifizierte ohne Abitur sich für ein Studium entscheiden, spielen jedoch neben den formalen Regelungen die Rahmenbedingungen, wie z.B. die Studienfinanzierung oder flexible Studienformen, eine wichtige Rolle.

Die hier festgestellten Länderunterschiede wären darüber hinaus erneut zu betrachten, wenn neue Regelungen, die bisher nur in Ansätzen bestehen, sich weiter ausbreiten. Dazu gehören z.B. Regelungen, die Ausgebildeten die allgemeine Hochschulzugangsberechtigung einräumen, Angebote für Meister, ein Studium auf Masterniveau aufzunehmen sowie Möglichkeiten der Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf ein Hochschulstudium.

⁹ Das sind Baden-Württemberg, Bayern, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Mecklenburg-Vorpommern.

¹⁰ Das betrifft Bremen, Schleswig-Holstein, Rheinland-Pfalz.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld: Bertelsmann.
- Braun, Dietmar; Gilardi, Fabrizio (2006): Taking 'Galton's Problem' Seriously : Towards a Theory of Policy Diffusion. In: Journal of Theoretical Politics 18 (3), S. 298–322.
- DIHK (Hg.) (2009): DIHK-Bildungsbericht 2008/2009.
- Freitag, Walburga (2009): Hochschulzugang öffnen - Mehr Chancen für Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Schriftliche Stellungnahme zur Anhörung im Landtag NRW am 3. September 2009 in Düsseldorf. Hg. v. HIS Hochschul-Informationen-System GmbH. Hannover (HIS: Stellungnahme).
- Hartmann, Ernst A. (2009): Akademische Weiterbildung für Facharbeiter. In: Herbert Loebe und Severing Eckart (Hg.): Studium ohne Abitur. Möglichkeiten der akademischen Qualifizierung für Facharbeiter. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 99–115.
- HRK; DIHK (14.10.2008): Für mehr Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung! Gemeinsame Erklärung des Deutschen Industrie- und Handelskammertages (DIHK) und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK).
- Holzinger, Katharina; Jörgens, Helge; Knill, Christoph (2007): Transfer, Diffusion und Konvergenz: Konzepte und Kausalmechanismen. In: Katharina Holzinger, Helge Jörgens und Christoph Knill (Hg.): Transfer, Diffusion und Konvergenz von Politiken. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–35.
- Immerfall, Stefan (2010): Der deutsche Bildungsföderalismus zwischen Aufbruch und Verflechtungsfalle – macht sich die „Griechische Landschildkröte“ auf den Weg? In: Julia von Blumenthal (Hg.): Föderalismusreform in Deutschland. Bilanz und Perspektiven im internationalen Vergleich. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss., S. 197–215.
- KMK, Kultusministerkonferenz (Hg.) (2010): Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen.
- KMK, Kultusministerkonferenz (Hg.) (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009).
- KMK, Kultusministerkonferenz (Hg.) (2009a): Ergebnisse der 325. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 5. und 6. März 2009 in Stralsund.
- Lischka, Irene; Stein, Ruth Heidi (1995): Studium und Berufseinstieg von Berufserfahrenen ohne Abitur. Textband. Sekundäranalyse von Untersuchungen aus den neuen Bundesländern und der DDR. Berlin.
- Loebe, Herbert; Severing, Eckart (2011): Qualifikationsreserven durch Quereinstieg nutzen! Studium ohne Abitur, Berufsabschluss ohne Ausbildung. 1., Aufl. Bielefeld: Bertelsmann.
- Münch, Ursula (2010): Föderale und parteipolitische Interdependenzen bei schulpolitischen Innovationsprozessen. In: Europäisches Zentrum für Föderalismusforschung, Tübingen (Hg.): Jahrbuch des Föderalismus 2010. Föderalismus, Subsidiarität und Regionen in Europa. Baden-Baden: Nomos, S. 188–199.

- Nickel, Sigrun; Leusing, Britta (2009): Studieren ohne Abitur: Entwicklungspotenziale in Bund und Ländern. Eine empirische Analyse. Arbeitspapier Nr. 123. Hg. v. CHE Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH.
- Orr, Dominic; Schnitzer, Klaus; Frackmann, Edgar (2008): Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of indicators | Final report | Eurostudent III 2005–2008. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schuetze, Hans G.; Slowey, Maria (2001): Traditions and new directions in higher education. A comparative perspective on non-traditional students and lifelong learners. In: Hans G. Schuetze und Maria Slowey (Hg.): Higher Education and Lifelong Learners. International perspectives on change: Routledge Falmer, S. 3–24.
- Teichler, Ulrich/Wolter Andrä (2004): Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. In: die hochschule 13 (2), S. 64–80.
- Wolter, Andrä (2010): Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulzugang. Vom Besonderheitenmythos zur beruflichen Kompetenz. In: Klaus Birkelbach, Axel Bolder und Karl Düsseldorf (Hg.): Berufliche Bildung in Zeiten des Wandels. Festschrift für Rolf Dobischat zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 199–219.

Die Hochschulen und die Entwicklung ihrer Forschung

Voraussetzungen, Möglichkeiten und Folgen universitärer Profilbildung

Frank Meier
Bremen

Universitäten galten lange Zeit als besonders träge und starre Organisationen. So sehr sie auch immer wieder Objekt von Reform- und Planungsbemühungen wurden, die hohe Autonomie der Hochschullehrer und ihrer Arbeitsbereiche sowie das anarchische (vgl. March/Olson 1976) und zu Blockaden (Schimank

1995) neigende Entscheidungsverhalten schienen, – im Verein mit den Reformhemmnissen auf staatlicher Seite – tief greifende Veränderungen der Organisationsstruktur zu verhindern. Diese Einschätzungen mögen sich mit der Frustration derer decken, die sich in universitären Gremien bewegt haben, ohne dabei die Universität zu bewegen – in Bezug auf die Forschung waren sie immer schon fragwürdig. Gerade die lose gekoppelte Organisationsstruktur (Weick 1976) machte es leicht möglich, immer neue Disziplinen und Subdisziplinen zu integrieren, und die autonomen und grundfinanzierten Arbeitsbereiche konnten durchaus als Laboratorien der Innovation dienen. Es spricht ja nicht gegen die Anpassungsfähigkeit der Universität, dass sie die Dynamik des wissenschaftlichen Wandels über Jahrzehnte (und Jahrhunderte) überstehen konnte. Zweifellos war diese Form der Erneuerungsfähigkeit unter Bedingungen starken Wachstums (selbst eine der wichtigsten Veränderungsdynamiken) leichter möglich. Wo grimmige Knappheit regiert, wird erkennbar, dass das eigentliche Problem in der Unfähigkeit zur Umverteilung liegen könnte.

Seit den 1990er Jahren sind nun Reformmaßnahmen ergriffen worden, die sich von der Erneuerung von Steuerungs- und Organisationsstrukturen eine höhere Leistungsfähigkeit des Hochschul- und Wissenschaftssystems versprechen (vgl. Schimank 2005; Lange/Schimank 2007). Gesucht wird nach der rationalen Gestaltung von Strukturen, die der Entwicklung der Forschung angemessen sind. Es geht um die Pas-

sung von Organisations- und Governance-Strukturen einerseits und den je spezifischen Bedürfnissen der Forschung andererseits. Unter sich wandelnden Bedingungen sollen durch Wettbewerb und Autonomie mehr Elastizität und Flexibilität dort ermöglicht werden, wo man – begründet oder unbegründet – Starrheit vermutet. Und es geht um die Herstellung organisationaler Handlungsfähigkeit. Denn der eigentliche Clou dieser Reformen besteht darin, dass sich in ihnen ein neues Verständnis der Hochschulorganisation manifestiert. Diese erscheinen nun neben dem Staat und den individuellen Hochschullehrern als Akteure, also als kompakte, autonome Handlungsträger eigenen Rechts (Meier 2009). Erst damit stehen tatsächlich die *Organisationen* mehr als nur metaphorisch vor Herausforderungen. Und erst damit werden die Universitäten mit der Zumutung konfrontiert, für ihr Tun und Lassen in vollem Umfang (wenn auch nicht als Einzige) verantwortlich zu sein. In dieser Ausgangslage sind es denn auch die Hochschulorganisationen, denen die Entwicklung der eigenen Forschung zur intentionalen Gestaltungsaufgabe gerät. Das Stichwort lautet hier: Profilbildung. Diese wird von vornherein als eine Aufgabe im Verantwortungsbereich der Hochschule begriffen. In ihrer Zukunftsorientiertheit bringt sie Organisationsentwicklung und organisationale Wissenschaftsplanung zusammen.

Im Weiteren soll nun nach Voraussetzungen, Möglichkeiten und Folgen von Profilbildung gefragt werden. Zunächst soll diskutiert werden, welche Vorstellungen sich mit Profilbildung verbinden (1), welche institutionellen Bedingungen dazu geführt haben könnten, dass Profilbildung im deutschen Reformdiskurs so prominent wurde (2), sodann welche Konstellationen Hochschulleitungen dazu befähigen können, erfolgreich Profilbildung zu betreiben. Zur Klärung dieser Frage werden Ergebnisse eines explorativen Forschungsprojekts vorgestellt (3). Abschließend finden sich einige Überlegungen darüber, welche Konsequenzen aus konsequenten Profilbildungsbemühungen folgen könnten (4). Insgesamt treten die folgenden Ausführungen mit bescheidenem Anspruch an. Es geht vor allem darum, Fragen zu stellen, analytische Unterscheidungen einzuführen und – zum Teil mit empirischen Befunden plausibilisierte – Antwortperspektiven anzudeuten.

1. Profiliertheit und Profilbildung

Die Profiliertheit von Universitäten ist seit den 1980er Jahren ein zentrales Thema im deutschen Hochschulreformdiskurs. Im Zuge der Debatte um „Wettbewerb im deutschen Hochschulsystem“ (Wissenschaftsrat 1985) etabliert und immer eng mit Wettbewerbsvorstellungen verbunden

gehört die Rede von Profilen, Profiliertheit und Profilbildung bis heute zu den allgegenwärtigen Elementen der Reformrhetorik. Profiliertheit ist Zielsetzung von zahlreichen Maßnahmen und Programmen, vielfach auch Voraussetzung von öffentlichen Förderungen.¹ Dabei werden durchaus heterogene Eigenschaften von Forschungseinheiten mit dem Profilbegriff verbunden. Ich gehe davon aus, dass sich zumindest fünf Hinsichten unterscheiden lassen, in denen sich wissenschaftliche Einheiten dem Diskurs gemäß als profiliert ausweisen können und sollen:²

- *Erstens* ist eine profilierte Forschungseinheit eine solche, die sich gegenüber anderen vergleichbaren Einheiten durch *Besonderheit*, wenn möglich gar durch Einzigartigkeit auszeichnet. Sie verfügt, manageriell formuliert, über „Alleinstellungsmerkmale“.
- *Zweitens* ist die profilierte Forschungseinheit mehr als eine lose Ansammlung von einzelnen Teilen, vielmehr sind diese Teile in relevanten Hinsichten *abgestimmt*. Das heißt, sie sind untereinander koordiniert oder kooperieren sogar miteinander.
- *Drittens* (und als Folge des letztgenannten Punktes) ergibt die profilierte Forschungseinheit insgesamt ein stimmiges Ganzes. Sie ist nicht notwendigerweise homogen, die einzelnen Teile können durchaus komplementär zueinander stehen, sie ist aber in ihrer Gestalt *kohärent*.
- *Viertens* verfügt die profilierte Forschungseinheit über Forschungszusammenhänge einer gewissen *Größe*. Insbesondere in dieser Dimension hat Profiliertheit offensichtlich etwas mit ressourcenbezogenen Prioritätenentscheidungen zu tun und beerbt so die ältere Diskussion um „Schwerpunkte“.
- *Fünftens* sind profilierte Forschungseinheiten für nationale und internationale (Fach-)Öffentlichkeiten *sichtbar*. Das gilt sowohl für die akademischen Peers, wie gegebenenfalls auch für weitere relevante Publika (etwa Unternehmen, Wissenschaftsministerien, Medien, Studierende).

¹ Zum Beispiel heißt es im Leitfaden zur dritten Förderlinie der Exzellenzinitiative: „Im Zentrum steht bei allen zu beantragenden Fördermaßnahmen der nachhaltige Ausbau der Spitzenforschung einer Universität und dazu insbesondere die Schärfung des universitären Profils“ (DFG/Wissenschaftsrat 2005: 4).

² Ich beziehe mich hier insbesondere auf die Profiliertheiterwartungen, die in den Empfehlungen der Gutachtergruppen der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen geäußert wurden, vgl. hierzu noch ohne Differenzierung einzelner Dimensionen Schiene/Schimank (2006: 53-56). Die Analyse von Empfehlungen und Follow-up-Berichten einiger Fächer war Bestandteil des weiter unten verschiedentlich zitierten Forschungsprojekts (vgl. Fußnote 15).

Die genannten Dimensionen können mit unterschiedlichem Erkenntniswert zur wissenschaftlichen Strukturbeschreibung von Forschung eingesetzt werden. Profiliertheit interessiert hier aber vor allem als ein Beobachtungsschema in der Hochschul- und Wissenschaftssteuerung, also des untersuchten Feldes selbst. Wie der bewusst allgemein gehaltene Begriff der „wissenschaftlichen Einheit“ schon andeutet, kann Profiliertheit dabei auf unterschiedlichen Ebenen beobachtet werden – von den Basiseinheiten (z.B. Lehrstühlen) über Institute, Fachbereiche, Fakultäten bis hin zu ganzen Organisationen oder Organisationskonglomeraten. Dabei werden auf den unterschiedlichen Ebenen unterschiedliche Dimensionen von Profiliertheit im Vordergrund stehen. So wird beispielsweise Abstimmtheit in der Regel auf der Ebene der Gesamtorganisation weniger bedeutsam sein als auf der Arbeitsebene der Lehrstühle.

Auch wenn sich dieser Beitrag auf die Profilbildung in der Forschung bezieht, spielen im Fall von Hochschulen jedoch auch Gesichtspunkte der Lehre eine wichtige Rolle. Universitäten können sich über Besonderheiten der Lehre profilieren, ebenso über ein besonderes Verhältnis von Forschung und Lehre (etwa als lehr- oder forschungszentrierte Universität). Außerdem schränken Belange der Lehre die Möglichkeiten einer forschungsbezogenen Profilbildung ein, vor allem weil in der Lehre in aller Regel die „Basics“ der vermittelten Fächer abgedeckt werden müssen und dafür entsprechendes wissenschaftliches Personal benötigt wird (Meier/Schimank 2010: 231f.).³

Profiliertheit, in dem hier vorgeschlagenen Sinne, ist zunächst relativ unabhängig von der Qualität der in einer wissenschaftlichen Einheit betriebenen Forschung. Diese kann im Prinzip auch dann hervorragend sein, wenn sie durch ein inkonsistentes Sammelsurium unabgestimmter Kleinsteinheiten betrieben wird und sich Sichtbarkeit nur auf Einzelpersonen, nicht aber auf die Organisation bezieht. Umgekehrt kann auch die schönste Abstimmung in einer großen und gerade deshalb sichtbaren Einheit mit nur mäßiger Qualität einhergehen.

Der Diskurs stellt allerdings sehr deutlich Beziehungen zwischen Qualität und Profiliertheit her (Schiene/Schimank 2006). Zum einen finden sich Argumente, dass Profilbildung als Voraussetzung von qualitativ hochwertiger Forschung dienen könnte. Profilbildung würde also Qualität ermöglichen. Dem liegt zum Beispiel die Vorstellung zugrunde, dass erfolgreiche Forschung „kritische Massen“ an Personen und Ressourcen zusammenbringen müsse oder dass Synergien zwischen verschiedenen

³ Dort wo Medizin angeboten wird, spielen Belange der Krankenversorgung zwangsläufig eine relevante Rolle.

Forschungskompetenzen entstehen könnten. Zum anderen wird Profiliertheit zunehmend ein Aspekt der Forschungsqualität selbst. Dies geschieht durch eine Veränderung der Zurechnungspraxis: Die Forschungsleistung eines Standorts besteht demnach nicht mehr – oder jedenfalls nicht mehr nur – aus der Summe der individuellen Einzelleistungen. Vielmehr müssen letztere, wie Schiene und Schimank (2006: 59) formulieren,

„als Beitrag zur Herstellung eines kollektiven Gutes verstanden werden: der Forschungsleistung der jeweiligen Organisationseinheit. Anders gesagt: Individualforschung wird schrittweise unter kollektive Forschungsprofile von Fakultäten oder Departments subsumiert“.

Forschungsqualität wird demnach zunehmend als Qualität von Forschungsprofilen verstanden.⁴

Es gibt dabei so etwas wie Marker universitärer Profile, die nach außen und innen signalisieren, wo sich ein Profilbereich einer Universität befindet. Zu denken ist hier an Forschungszusammenhänge, die auf koordinierten Programmen aufliegen.⁵ So markiert beispielsweise ein Sonderforschungsbereich einen in sich profilierten Bereich, der auch für die Gesamtorganisation in aller Regel profilibildend ist. Umgekehrt werden auch Bereiche zu dem Zwecke ausgebaut und profiliert, um in koordinierten Programmen zu reüssieren. Profiliertheit ist deshalb eng verknüpft mit dem Einwerben solcher großen drittmittelfinanzierten Zusammenhänge.

Profiliertheit ist nun grundsätzlich etwas, so lässt sich dem Diskurs entnehmen, das hergestellt werden kann und soll. Es gibt also eine Präferenz für Profiliertheit und – zumindest in gewissem Grade – den Glauben an ihre Machbarkeit: Profile können, wenn schon nicht von Grund auf kreiert, so doch geschärft werden. Das Schlagwort lautet eben *Profilbildung*. Ganz im Gegensatz zur Debatte über Schwerpunkte (vgl. etwa Mikat 1967) wird Profilbildung nicht als eine planerische Aufgabe des Staates, sondern primär als eine Eigenleistung der einzelnen Hochschulen verstanden, die zu den „institutionellen Autoren“ (Olbertz 1999: 87) ihrer Entwicklungsprozesse werden sollen. Das schließt landesplanerische Bemühungen nicht aus, enthebt die Hochschulen aber gerade nicht von der Verantwortlichkeit für ihr Profil.

⁴ Spätestens hier wird natürlich deutlich, dass Forschungsqualität eine soziale Konstruktion ist.

⁵ Man beachte, dass wir es hier auch oft mit Netzwerken zu tun haben, die die Organisationsgrenzen überschreiten. Diese den einzelnen Hochschulen zuzurechnen – was faktisch geschieht – ist nicht unproblematisch.

2. Profilbildung im deutschen Hochschuldiskurs

Dass Universitäten Profilbildung betreiben sollen, muss keineswegs als Selbstverständlichkeit hingenommen werden. Insofern lässt sich fragen, warum Profilbildung eine so prominente Stellung im deutschen Hochschuldiskurs einnimmt. Damit sind im Grunde zwei Teilfragen angesprochen: Welche Voraussetzungen historischer und institutioneller Art haben es ermöglicht, dass Profilbildung zu einem relevanten Thema des Hochschuldiskurses avancieren konnte. Und: Warum ist die Resonanz gerade in Deutschland so groß? Denn ein derartiger Profilbildungsdiskurs ist – wenn der vorempirische Eindruck nicht täuscht, der noch einer systematischen Überprüfung harrt – in anderen Ländern keineswegs überall zu beobachten.⁶ An dieser Stelle seien nur zwei naheliegende Vermutungen formuliert.

Ein erster Ansatzpunkt, der sich mehr oder weniger dem Diskurs selbst ablauschen lässt (und der deshalb noch nicht falsch sein muss), besteht in der Feststellung, dass für das deutsche Hochschulsystem lange Zeit die Idee relativ gleichartiger und gleichrangiger Universitäten kennzeichnend war (Teichler 1999; Wissenschaftsrat 2006: 18). Profilbildung wäre dann deshalb in Deutschland von besonderer Bedeutung, weil die aus anderen Hochschulsystemen übernommene Präferenz für ein differenziertes Hochschulsystem unter den deutschen Bedingungen zuallererst die sozialverträgliche Herstellung von Differenzen erforderlich macht. Dabei besteht die Attraktivität von Profilbildung darin, dass sie im Prinzip Gleichrangigkeit der Universitätsorganisationen (nicht unbedingt der einzelnen Fachbereiche) mit Ungleichartigkeit zu verbinden erlaubt (oder jedenfalls verspricht). Dies entsprach auch noch den frühen in Deutschland vertretenen Wettbewerbsvorstellungen.⁷

Man muss sich jedoch vor Augen führen, dass die Idee der Schwerpunktsetzung in der Forschung bereits in den 1960er Jahren durch das Wachstum und die interne Differenzierung des Wissenschaftsbereichs, sowie den Einsatz erheblicher „Produktionsmittel“ sachlich unumgänglich war, vom Wissenschaftsrat (1960: 41-43) eingefordert wurde und auch in der Neugründung von Forschungsuniversitäten mit speziellem

⁶ Vgl. jedoch zu Österreich Meier/Schimank (2003).

⁷ Hierfür standen insbesondere die Empfehlungen des Wissenschaftsrates von 1985 in denen es hieß: „Ziel gerade einer wettbewerbsorientierten Konzeption von Schwerpunktbildung sind also nicht wenige Spitzenuniversitäten, sondern Leistungszentren in einem Fach oder einigen Fächern an möglichst vielen Hochschulen. Zu einer Konzentration der Ressourcen auf wenige Hochschulen, deren Folge es sein könnte, daß Provinzen der Mittelmäßigkeit entstehen, darf es nicht kommen“ (Wissenschaftsrat 1985: 31).

Fächerprofil (zum Beispiel in Bielefeld) ihren Ausdruck fand. Zudem waren zum Beispiel mit den technischen Hochschulen noch deutlich früher inhaltlich fokussierte Einrichtungen in den Universitätsbereich eingegliedert worden.⁸ Insofern wies das deutsche Hochschulsystem strukturell durchaus eine gewisse interne Differenziertheit auf.

Eine zweite im deutschen Reformdiskurs tief verankerte normative Erwartung mit gewisser Affinität zur Profilbildung ist diejenige, dass Universitäten *Einheiten* sein sollten (Meier 2009). Diese wurzelt wohl in der mythisch aufgeladenen Vorstellung einer einheitsstiftenden „Idee der Universität“ und den damit assoziierten Konzepten: der Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden und der Universität als organisationaler Repräsentation der universell gedachten Wissenschaft (vgl. Anrich 1956; Jaspers 1946).⁹ Vor diesem ideologischen Hintergrund ist die – wiederum durch Wachstum, disziplinäre Differenzierung sowie die oben beschriebene Ausweitung universitärer Aufgaben, vorangetriebene – Heterogenität und organisationale Zergliederung der Universität in Deutschland immer als Defizit begriffen worden (Meier 2009: 173-236). Mag auch die Überzeugungskraft der klassischen Universitätsidee zunehmend verblasen, so zeigt sich doch eine hohe Akzeptanz von Mechanismen, die eine stärkere Integration versprechen. Insofern wirkt es wohl attraktiv, wenn eine Universität, so sie schon nicht durch eine gemeinsame Idee zusammengehalten wird, doch über ein einheitsstiftendes Profil verfügt.

Die Frage nach der institutionellen Einbettung von Profilbildung lässt sich heranziehen, um zu erklären, warum die Thematik sich in Deutschland so entfalten konnte. Interessant ist aber auch, welche Konsequenzen diese Einbettung für die tatsächliche Profilbildungspraxis hat. Insbesondere aber wäre zu fragen, welchen Unterschied die Rahmung im internationalen Vergleich macht. Unter welchen Vorzeichen werden in anderen Hochschulsystemen Entscheidungen getroffen, die hierzulande als Profilbildungsentscheidungen interpretiert werden? Und welchen Unterschied macht dies? Um diese Fragen beantworten zu können, wäre eine sorgfältige international vergleichende Untersuchung erforderlich. Hier kann sie nur notiert werden.

⁸ Man denke auch an Universitäten wie die Deutsche Sporthochschule Köln oder die Deutsche Hochschule für Verwaltungswissenschaften Speyer, die beide bereits 1947 gegründet wurden.

⁹ Zum mythischen Charakter der humboldtschen Universitätsidee siehe insbesondere Paletschek (2002).

3. Bedingungen folgenreicher Profilbildung

Profilbildung avanciert also gerade in Deutschland zu einem legitimen Betätigungsfeld der Hochschulen. Dabei werden nicht zuletzt die Hochschulleitungen in die Pflicht genommen. Dies unterscheidet Profilbildung von einigen anderen Aufgaben, für die die Universität Verantwortung übernimmt und die mitunter als Verwaltungstätigkeit abgearbeitet werden können. Profilbildung ist, soweit sie die Gesamtorganisation betrifft, Chefsache.¹⁰

Bereits im letzten Abschnitt habe ich angedeutet, dass differentielle Fächerprofile nichts grundsätzlich Neues oder Ungewöhnliches für das deutsche Hochschulsystem darstellen. Die Frage ist aber doch, inwieweit eine Universität aus sich heraus – womöglich gar qua managerieller Aktivität – von einem wenig profilierten Zustand ausgehend, zielgerichtet Profiliertheit herstellen kann, insbesondere dann, wenn sie nicht über genügend Ressourcen verfügt, einfach eine neue Einheit mit einer spezifischen Ausrichtung anzufügen oder bestehende Bereiche durch Ergänzungen zu arrondieren.

Profile konnten immer schon dezentral als Summe individueller Wahlentscheidungen der Hochschullehrer entstehen. Durch Prozesse horizontaler Abstimmung entstanden sogar große drittmittelfinanzierte Forschungsagglomerate. Es bildeten sich auch lokale Traditionen heraus, die sich an spezifischen Forschungsthemen, Theorien oder Methoden orientierten und dazu führten, dass bestimmte „Schulen“ an einzelnen Standorten dominierten,¹¹ wobei immer auch spezifische Gelegenheitsstrukturen, zum Beispiel durch – im wahrsten Sinne des Wortes – naheliegende Kooperationspartner von Bedeutung waren.¹² All dies geschah jedoch zunächst auf der Grundlage streng freiwilliger *bottom-up*-Koordination. Die legitime Rolle der Hochschulleitung blieb demgegenüber eng begrenzt. Allzu forsche Interventionen konnten jederzeit als Eingriffe in die ja auch grundgesetzlich verankerte Freiheit von Forschung und Lehre geäußert und legitimerweise zurückgewiesen werden. Und auch die Einflusspotentiale der Hochschulleitungen waren regelmäßig zu schwach ausgeprägt, um wirksam zu sein. Denn die Frage ist ja nicht nur, ob Profilbildung ein

¹⁰ Um Missverständnisse zu vermeiden: Die Unterscheidung, die mit dem Ausdruck „Chefsache“ hervorgehoben werden soll, ist die von Leitung und Verwaltung, nicht die von Top-down- und Bottom-up-Koordination.

¹¹ Dem standen und stehen allerdings das Hausberufungsverbot und die weitgehende Einschränkung innerorganisationaler Karrieren entgegen.

¹² Natürlich war nicht ausgeschlossen, dass solche Gelegenheitsstrukturen ihrerseits Resultat von zielgerichteten planerischen Bemühungen waren.

legitimes Unterfangen für die Hochschulleitungen ist, sondern auch, ob diese über die notwendigen Ressourcen verfügen, um folgenreiche Profilbildungsaktivitäten zu initiieren. In dieser Hinsicht ließ die traditionelle Steuerungsstruktur des deutschen Hochschulsystems zwischen hochgradig autonomen Hochschullehrern einerseits und starken Wissenschaftsministerien andererseits, wenig Raum für eigenständige Bemühungen. Die organisationale Selbstverwaltung, fest in der Hand der akademischen Profession, übte sich darüber hinaus in strikter Zurückhaltung in Bezug auf strategische Entscheidungen oder die Intervention in die Autonomiebereiche der einzelnen Hochschullehrer.¹³ Organisierte Profilbildung im engeren Sinne fand in dieser Situation kaum statt.

Die neuere an Steuerungstheorien wie dem New Public Management orientierte Hochschulreform (Schimank 2005; Lange/Schimank 2007; Meier 2009; Hüther 2010) könnte diese Situation prinzipiell geändert haben, zielte sie doch sowohl auf den Rückzug staatlicher Detailregulierung wie auf die formale Stärkung der Leitungsfiguren ab. Dadurch könnten sich auch in Bezug auf Profilbildung neue Durchsetzungschancen für die Hochschulleitungen ergeben haben.

Allerdings ist noch nicht klar, was dies für die faktische Steuerungspraxis bedeutet. Aus der formalen Ermächtigung – die zudem von Bundesland zu Bundesland durchaus unterschiedlich aussehen kann (Hüther 2010) – ergibt sich noch nicht zwangsläufig ein neuer Leitungsstil. Hinzu kommt im Speziellen, dass Profilbildung ohnehin schwerlich per *ordre de Mufti* praktiziert werden kann, sondern auf die Unterstützung relevanter Gremien und vor allem auf die Mitwirkung der Gesteuerten zählen muss. Vermutlich ist selbst das noch zu stark ausgedrückt, weil Profilbildung in aller Regel geradezu auf der *Initiative* der Arbeitseinheiten und Fachbereiche aufruht. Wer nach der Rolle der Hochschulleitungen auch und gerade im Profilbildungsbereich fragt, mag sich angesichts dieser Lage an Clark Kerrs Beschreibung des amerikanischen Universitätspräsidenten aus den 1960er Jahren erinnern:

„The president in the multiversity¹⁴ is leader, educator, creator, initiator, wielder of power, pump; he is also officeholder, caretaker, inheritor, con-

¹³ Vgl. bereits Plessner (1924: 420) zum „Gesetz der Zurückhaltung auf Gegenseitigkeit“. Dietmar Braun (2001: 249) vertritt die Position, es habe lange Zeit überhaupt keine strategischen Entscheidungen für deutsche Universitäten gegeben.

¹⁴ In seinem Essay zeichnet Kerr das Bild der amerikanischen Forschungsuniversität als einer Multiversität, weil diese sich gerade nicht durch Einheitlichkeit auszeichne, was der Autor jedoch nicht als Pathologie, sondern als eine funktionierende Realität beschrieb. Die oben beschriebene Dominanz von Einheitsvorstellungen im deutschen Hochschuldiskurs trug wohl dazu bei, dass Kerr in Deutschland verhältnismäßig wenig rezipiert und dann zum Teil missverstanden wurde.

sensusseeker, persuader, bottleneck. But he is mostly mediator" (1977 [1963]: 36).

Kerr (1977 [1972]: 142) hat später bedauert, dass er den Begriff des Mediators verwendet, der aus seiner Sicht als eine zu schwache Figur verstanden worden war. Er betont, dass er sich den Mediator durchaus machtvoll vorstelle. Dennoch ist es eher ein facettenreiches Koordinieren und Beeinflussen, nicht ein monokratisches Durchregieren, das man sich auch unter einer durch Leitungsfiguren vorangetriebenen Profilbildung vorstellen muss, selbst wenn im Einzelnen folgenreich auch gegen Widerstände aus den Fachbereichen entschieden wird oder erhebliche Drohpotenziale in Stellung gebracht werden mögen.

In einem explorativen Projekt wurde der Zusammenhang zwischen neuen Steuerungssystemen im Hochschulbereich und den Möglichkeiten zur Profilbildung aus der Perspektive der Hochschulleitungen in den Blick genommen. Das Projekt fokussierte dabei auf als erfolgreich wahrgenommene Profilbildungsprozesse in vier Fachbereichen unterschiedlicher Fächer an niedersächsischen Universitäten.¹⁵

Der Fall Niedersachsen ist insoweit besonders aufschlussreich, als hier durch die Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen (WKN) sukzessive flächendeckende, fächerbezogene Evaluationen der Forschungslandschaft initiiert, unterstützt und koordiniert wurden.¹⁶ Die Evaluationen wurden durch Gutachtergruppen durchgeführt, die mit reputierten Fachvertretern besetzt wurden. Eine Besonderheit besteht darin, dass die Evaluationen die Hochschulen mit zwei Arten von Informationen versorgten: Zum einen wurden Einschätzung der Forschungsqualität der einzelnen Standorte absolut und im Vergleich innerhalb Niedersachsens abgegeben, zum anderen erarbeiteten die Gutachtergruppen Empfehlungen, von denen sie sich eine Verbesserung der Forschungsqualität versprachen.

Jenseits der spezifischen Beiträge der Evaluationen zu einzelnen Profilbildungsmaßnahmen, ist bemerkenswert, dass sich die Forderung, die

¹⁵ Das kleine Projekt, das der Autor gemeinsam mit Uwe Schimank durchführte, basiert auf der Auswertung der Evaluations- und Follow-up-Berichte für die entsprechenden Fächer bzw. Fachbereiche, die uns, so nicht ohnehin frei zugänglich, freundlicherweise durch die untersuchten Standorte zur Verfügung gestellt wurden, sowie von 10 ergänzenden leitfadengestützten Interviews. Letztere wurden im Sommer 2009 durchgeführt und erlaubten – bei allerdings unterschiedlichen Umsetzungsständen der Reformmaßnahmen – weitgehend nur retrospektive Beobachtungen. Zu weiteren Details und Befunden siehe Meier/Schimank (2010).

¹⁶ Zum Verfahren siehe WKN (1999); Orr (2003: 28-35). Nach Abschluss des Evaluationsdurchgangs durch alle Fächer wird die WKN im Weiteren nur noch auf Initiative durch die Hochschulleitungen oder das Ministerium fallbezogene Evaluationen durchführen.

Fachbereiche sollten über ein Profil verfügen und dieses gegebenenfalls schärfen, als Prämisse der Gutachtergruppen „quer durch die Fächer“ zieht (Schiene/Schimank 2006: 55). Damit wird deutlich, wie tief diese Erwartung bereits im institutionellen Kern der Wissenschaft verankert ist.

In den im Rahmen des Projekts untersuchten vier Fällen zeigte sich des Weiteren, dass die Evaluationen die Hochschulleitungen mit zwei für die Profilbildung zentralen Ressourcen versorgten: *Orientierung* und *Legitimität*. Im Hinblick auf *Orientierung* ermöglichen die Evaluationen, die Stellung der jeweiligen Fachbereiche im Vergleich zu anderen Standorten einschätzen zu können und informieren darüber, wie etwaige Pfade zukünftiger Profilbildung aussehen könnten. Darüber hinaus stiften die Evaluationen Anlässe, um überhaupt profilbildend tätig werden zu können und verleihen Bemühungen *Legitimität*, die Empfehlungen umzusetzen, aber im Prinzip auch ergänzende (oder sogar abweichende) Lösungen in den Blick zu nehmen, die die jeweils benannten Problemlagen zu beheben versprechen.¹⁷ Die Autorität der Empfehlungen beruht vor allem darauf, dass hier Urteile der *scientific community* selbst zum Tragen kommen, weshalb ihr legitimatorischer Wert letztlich davon abhängt, welche Autorität den Empfehlenden als Sprechern der Fachgemeinschaft zugesprochen wird.

Generell ist der Orientierungs- und Legitimationsbedarf der Hochschulleitungen wohl erheblich. Gerade in Hinblick auf die Forschung verfügen die Leitungsebenen in aller Regel über nur begrenzte Einsicht in die Aktivitäten und die Leistungsfähigkeit der einzelnen Bereiche – ganz zu schweigen von etwaigen vielversprechenden Entwicklungsperspektiven. Gleichzeitig sind Interventionen in die Belange von Forschung und Lehre trotz aller hier beschriebenen Veränderungen für die Hochschulleitungen ausgesprochen heikel. Dennoch kann der Bedarf an diesen kritischen Ressourcen im Einzelnen sehr unterschiedlich aussehen. Damit variiert die Bedeutung von Evaluationen für den Profilbildungsprozess. Es mag sein, dass in dem zu profilierenden Fach noch in der Leitung auch nur ansatzweise Vorstellungen existieren, wie ein etwaiges zukünftiges Profil aussehen könnte. Dann ist, wenn denn überhaupt Profilbildung stattfinden soll, ein hoher Orientierungsbedarf gegeben. Denkbar ist aber auch der Fall, dass die Hochschulleitung einen sehr klaren Plan hat, diesen aber nicht ohne weiteres gegenüber relevanten Gremien oder betrof-

¹⁷ Ein Interviewter teilte uns allerdings mit, dass das Wissenschaftsministerium deutlich auf die Umsetzung der Evaluationsergebnisse dränge und Abweichungen in Bereichen, die eine Zustimmungspflicht des Ministeriums beinhalten, durchaus nicht einfach durchzusetzen seien.

fenen Wissenschaftlern durchsetzen kann. Die Evaluation kann dann die notwendige Legitimität für die geplanten Maßnahmen beschaffen und sie so vereinfachen oder sogar erst ermöglichen.

Ein solcher Fall ist in dem Projekt beobachtet worden. An diesem besonders markanten Beispiel sollen im Weiteren einige wichtige Aspekte verdeutlicht werden.¹⁸ Hier waren die Profilbildungsbemühungen im Anschluss an die ursprüngliche Evaluation in einem Follow-up-Bericht durch die Gutachtergruppe geradezu euphorisch bewertet worden. Der Standort habe seit der Begutachtung „eine hervorragende Entwicklung genommen“, die Schwerpunktsetzung sei „möglicherweise die gelungenste in Deutschland“ und verleihe „vor allem auch Alleinstellungsmerkmale“. Darüber hinaus wurden auch die Erfolge der Drittmittelwerbung in koordinierten Programmen besonders gewürdigt.

Aus der Binnensicht der Hochschulleitung ist es ihr gelungen, tief greifende, zur Profilierung beitragende Reformen umzusetzen, die weitestgehend den ursprünglichen Empfehlungen der Gutachtergruppe entsprachen.¹⁹ In ihrem Follow-up-Bericht bestätigt die Gutachtergruppe diese Einschätzung. Allerdings stellt die Hochschulleitung die Situation so dar, dass sie kaum Orientierungsbedarfe hatte, die Evaluation daher im Wesentlichen legitimierend wirkte und die Durchsetzung förderte. Ein Mitarbeiter der Leitung sagte dazu im Interview:

„Wobei ich nicht sagen will, dass die X ohne die Evaluation der wissenschaftlichen Kommission nicht gekommen wäre. Es wäre genauso gekommen, muss ich sagen. Nur (...) die Umsetzung ist sehr viel schneller gegangen, sehr viel einmütiger. Überhaupt muss ich sagen: Keine einzige Empfehlung der WKN, glaube ich, war so, dass sie vollkommen neu war. Es war alles bekannt. Nur es hat uns sehr viel leichter gemacht, die Umsetzung und die Akzeptanz in der Hochschule mit einem externen Votum (...). Es hätte kaum was anders stattgefunden, wenn [...] die Empfehlung anders ausgesehen hätte. Also man sah das eigentlich“.

Die Umsetzung der Reformmaßnahmen, die sich auf die Evaluation stützen, ist zumindest auf der Ebene notwendiger Gremienentscheidungen offenbar unproblematisch verlaufen. Den gesamten Prozess „von innen heraus“ – also ohne externe Evaluation – durchzuführen, hätte, so die Einschätzung des interviewten Mitarbeiters, dagegen die Gefahr eines „Selbsterfleischungsprozesses“ beinhaltet.

¹⁸ An diesem Standort wurden drei Interviews durchgeführt. Es wurden der Rektor, ein weiterer Vertreter der Hochschulleitung und ein leitungserfahrener Vertreter des Faches befragt. Für den systematischen Vergleich mit den anderen untersuchten Fällen sei wiederum auf Meier/Schimank (2010) verwiesen.

¹⁹ Wobei natürlich offen ist, welcher kausale Zusammenhang zwischen den Reformbemühungen und den Profilierungserfolgen im Einzelnen besteht.

Ein genauerer Blick auf den Fall, zeigt schnell, dass mehrere Kontextfaktoren zusammen kamen, von denen angenommen werden kann, dass sie den Reformprozess erleichtert haben.

- *Erstens* befand sich die Hochschule insgesamt vor den Reformen offenbar in einer Krisensituation. Das Wissenschaftsministerium übte massiven Druck aus, interne Umbaumaßnahmen durchzuführen, was offenbar die Bereitschaft herstellte, tiefer greifende Reformmaßnahmen in Angriff zu nehmen, um mögliche externe Interventionen zu verhindern.
- *Zweitens* wurde eine neue Hochschulleitung, die bereits mit Reformplänen zur Wahl angetreten war, zeitnah zur Evaluation installiert. Der Hochschulleiter empfand die Evaluation deshalb vor allem als zeitgerechte Unterstützung der eigenen Pläne.
- *Drittens* ermöglichten freiwerdende Stellen Neubesetzungen. Auch in diesem Sinne ergab sich ein „window of opportunity“ durch eine günstige zeitliche Ordnung.
- *Viertens* waren die profilbildenden Bereiche, bereits langfristig am Standort etabliert und auch für die Hochschulleitung mehr oder weniger offensichtlich. Sie sind entwickelt und gefördert, aber keineswegs neu geschaffen worden.²⁰ Dass es sich hierbei um Bereiche handelt, die Alleinstellungsmerkmale konstituieren, mag für die heutige Hochschulleitung eine zusätzliche Motivation darstellen, sie besonders zu umhegen, im Prinzip ist dies für sie jedoch ein günstiger historischer Zufall.
- *Fünftens* handelt es sich um ein Fach, in dem eine vergleichsweise hohe Übereinstimmung über Indikatoren guter Forschungsleistungen besteht, weshalb ceteris paribus eine höhere Akzeptanz von Evaluationsergebnissen zu erwarten war.
- *Sechstens* verfügte die Hochschule insgesamt über eher kompakte Entscheidungsstrukturen.

Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus diesen Befunden ziehen, die natürlich – da es sich um einen einzelnen Fall, zudem mit besonderen Kontextbedingungen, handelt – nicht voreilig generalisiert werden dürfen? Folgende Vermutungen lassen sich formulieren, die sich als Hypothesen für weitere, breiter angelegte Forschung übersetzen ließen:

²⁰ Wie der interviewte Mitarbeiter der Hochschulleitung sich ausdrückte: „[Ich] glaube nicht, dass Schwerpunkte verordnet werden können“.

- *Erstens* ist Profilbildung offenbar möglich. Unter bestimmten günstigen Umständen können Hochschulleitungen auch tiefer greifende profilbildende Maßnahmen durchsetzen oder zumindest ermöglichen. Was dies auf der operativen Ebene etwa für die tatsächliche Abgestimmtheit von Forschung bedeutet, kann auf der vorliegenden Datengrundlage allerdings nicht beurteilt werden.
- *Zweitens* ist der Erfolg von solchen Bemühungen von den spezifischen Vorbedingungen und Aktivitäten auf der Ebene der Fachbereiche und Arbeitsgruppen sowie einer Vielzahl von Kontextbedingungen abhängig, von denen einige nicht von der Hochschulleitung oder einer anderen zentralen Steuerungsinstanz (etwa den Ministerien) kontrolliert werden können. Die Zurechnung von Erfolg und Misserfolg auf die manageriellen Leistungen der Leitungsebenen ist vor diesem Hintergrund schwierig.
- *Drittens* legen die Befunde nahe, dass Evaluationen wie die der WKN wichtige Ressourcen für Profilbildungsprozesse bereitstellen können. Diese stehen den einzelnen Hochschulen und ihren Fachbereichen in unterschiedlichem Maße zur Verfügung. Neuere Bemühungen, wie etwa die Forschungsratings des Wissenschaftsrates,²¹ lassen vermuten, dass in Zukunft mit einer weiteren Verbreitung solcher Ressourcen zu rechnen ist. Das mag Profilbildung erleichtern, eine Evaluationskonkurrenz könnte demgegenüber deren Autorität untergraben.
- *Viertens* behält akademische Profession eine herausragende Bedeutung im Profilbildungsprozess. Die neueren Veränderungen der Steuerungsstruktur im deutschen Hochschulsystem, die mit einer Stärkung der Hochschulleitungen einhergingen, hätten die Stellung der Profession im Prinzip deutlich schwächen können. Damit ist nicht zu rechnen, allerdings scheinen sich die Gewichte zwischen den Gutachtergruppen dominierenden disziplinären Eliten und den lokalen Professionsangehörigen in den einzelnen Universitäten zugunsten von ersteren zu verschieben. Jedoch wird man davon ausgehen können, dass unternehmerisch erfolgreiche Wissenschaftler, die erhebliche eigene Ressourcen akquirieren und Schlüsselstellungen in Profildbereichen einnehmen, ebenso vom Trend zur Profilbildung profitieren können.
- *Fünftens* spricht einiges für eine Aufwertung der Rolle der Hochschulleitungen. Wie mächtig diese tatsächlich sind, bleibt allerdings eine verwickelte Frage. Die formale Stärkung wird offenbar flankiert

²¹ Diese enthalten allerdings keine Handlungsempfehlungen. Auch zeigt sich am Beispiel der Historiker, die sich der Teilnahme am Wissenschaftsratsrating verweigerten, dass die Autorität vergleichender Bewertungen fächerspezifisch stark variieren kann.

durch zusätzliche Steuerungsressourcen, wie sie hier durch die Evaluationen der WKN vergeben wurden. Man mag sogar fragen: Sind die Hochschulleitungen in der geschilderten Konstellation nicht sogar mehr oder weniger nur ausführende Organe der akademischen Eliten? Dieser sicher überzogenen Vermutung kann entgegengehalten werden, dass die Empfehlungen in ihrer Durchsetzung immer noch erhebliche Spielräume der Interpretation und Ausgestaltung eröffnen. Diese Spielräume müssen allerdings auch gegenüber den Wissenschaftsministerien behauptet werden, die sich, wie sich auch im geschilderten Fall zeigt, durchaus weiter aktiv in der Hochschulsteuerung bewegen (vgl. auch Fußnote 17).

Ohnehin ist fraglich, woran man die Macht der Hochschulleitung ablesen könnte. Daran, dass es ihr gelingt Reformvorhaben auch gegen Widerstand durchzusetzen oder daran, dass sie Widerstände erst gar nicht entstehen lässt (vgl. Lukes 1974)? Vielleicht ist ein mächtiger Hochschulleiter einer, der das durchsetzen will, was er unter den gegebenen Bedingungen durchsetzen kann. Ein solches Wollen fällt den Hochschulleitungen vielleicht gar nicht so schwer, da sie regelmäßig keine spezifischen Interessen an bestimmten Profilierungspfaden haben. Hauptsache es wird überhaupt profiliert.

Das hier gezeichnete Bild fokussiert die neu entstehenden Möglichkeiten der Hochschulleitungen, aktive Profilbildung zu betreiben. Diese sind mutmaßlich von hoher Bedeutung. Ein vollständiges Bild der Profilbildung kann jedoch nur entstehen, wenn man auch die – keineswegs weniger wichtigen – Veränderungen in den Bedingungen für *bottom-up*-Aktivitäten und deren Zusammenspiel mit der *top-down*-Steuerung in den Blick nimmt. Denn durch geänderte Drittmittelbedingungen (vgl. Aljets/Lettkemann im Erscheinen) und der oben bereits angesprochenen veränderten Zurechnungspraxis von Forschungsleistung ergeben sich offensichtlich auch neue Anreize für Wissenschaftler, an Profilbildung mitzuwirken.²² Zudem mag die institutionelle Präferenz für Profiliertheit eine wichtige kulturelle Ressource sein, die in horizontalen Koordinationsprozessen die Abstimmung wahrscheinlicher macht.

²² Abgesehen davon, dass Wissenschaftler natürlich dort, wo im Zuge von Profilbildung innerhalb von Hochschulen umverteilt wird, gegenüber einem status quo ante mehr zu gewinnen und zu verlieren haben.

4. Mögliche Folgen von Profilbildungsaktivitäten für die Forschung

Systematische empirische Studien über die Folgen von Profilbildungsaktivitäten auf die Forschung liegen, soweit ich sehe, bislang nicht vor.²³ Zum einen mag dies daran liegen, dass Profilbildung, wie im letzten Abschnitt dargelegt, in vielen nationalen Hochschulsystemen keine bedeutende Rolle spielt. Zum anderen dürfen auch die methodischen Schwierigkeiten solcher Untersuchungen von Bedeutung sein. Diese bestehen nicht nur darin, die kausalen Wirkungen der ohnehin nicht leicht abgrenzbaren Profilbildungsaktivitäten in einem dynamischen Feld sauber zu isolieren, sondern auch darin, die relevanten Eigenschaften von Forschung, die affiziert sein könnten, überhaupt mit der notwendigen Genauigkeit zu vermessen. Hier sind ernsthafte Herausforderungen zu bewältigen. Aufgrund der Forschungslage können an dieser Stelle also nur grundsätzliche Überlegungen und einige Vermutungen zu möglichen Folgen angestellt werden.

Zunächst ist wichtig, dass Folgen von Profilbildung auf unterschiedlichen Ebenen beobachtet werden können und müssen. Natürlich haben Profilbildungsentscheidungen eine unmittelbare Relevanz für die Arbeitsgruppen und Fachbereiche, die sie direkt betreffen. Ebenso, und diese Ebene werden Hochschulleitungen primär im Blick haben, sind Universitäten als Gesamtorganisationen betroffen. Wer sich jedoch von der organisationsbezogenen Sichtweise löst und wissen will, was Profilbildung für die Forschung insgesamt bedeutet, muss die Frage stellen, wie diese sich auf der Ebene des Wissenschaftssystems auswirkt. Gerade hier wird sich die Zurechnung von beobachteten Entwicklungen auf Profilbildungsaktivitäten als außerordentlich schwierig erweisen.

Relativ wenige Konsequenzen sind zu erwarten, wenn Profilbildung mehr oder minder nur in Rationalitätsfassaden mündet (vgl. Meyer/Rowan 1977; Brunsson 1989). Diese können Profiliertheit vorspiegeln, ohne dass diese in der Forschungspraxis realisiert werden müsste. Auch ein solcher Fall ist im genannten Projekt beobachtet worden. Hier ist ein durch die Gutachter empfohlenes und tatsächlich gegründetes transdisziplinäres Institut, wie die Interviewten freimütig einräumten, nicht sehr weit mit der Forschungsk Kooperation gelangt. Diese besteht offenbar im Wesentlichen nur auf dem Papier. Immerhin ist hier ein – freilich dann ge-

²³ Auch die oben zitierte eigene Studie hat sich auf ermöglichende Bedingungen von Profilbildung konzentriert und die Frage nach Konsequenzen für die Forschung ausgespart.

scheiterter – gemeinsamer Drittmittelantrag gestellt worden. Insofern sind durchaus Kosten entstanden.

Damit ist ein wichtiges Stichwort normativer Bewertung schon genannt: Unstrittig sollte sein, dass Profilbildung Koordinationskosten verursacht – nicht nur auf der Ebene des eingesetzten Managementpersonals, sondern gerade auch bei den betroffenen Wissenschaftlern. Dies gilt zum einen, weil sie als Experten in eigener Sache in die Profilbildungsprozesse einbezogen werden müssen oder diese sogar von sich aus gestalten. Zum anderen aber, weil Profilbildung häufig auf mehr Koordination der Forschung abzielt (Abgestimmtheit als Dimension von Profiliertheit). Hinzufügen müsste man, dass auch die Mitwirkung an Evaluationsmaßnahmen, die, wie beschrieben, zum Teil eine wichtige Rolle für Profilbildung spielen, für die Wissenschaftler mitunter aufwendig ist.

Dem stehen die Versprechen gegenüber, durch Koordination, Kooperation und das Zusammenbringen kritischer Massen, Synergieeffekte zu erzielen und die Forschungsleistung insgesamt zu erhöhen. Ob Letzteres geschieht, lässt sich aber eben nicht allein daran festmachen, dass profilbildende Bereiche gegebenenfalls erfolgreich arbeiten oder sich die Universitätsorganisationen – nach welchen Kriterien immer – vorteilhaft entwickeln. Wiederum muss die Ebene des Wissenschaftssystems im Blick behalten werden. So muss zum Beispiel in Rechnung gestellt werden, dass die Konzentration von Mitteln gegebenenfalls zu lokalen Überinvestitionen führen könnte (vgl. Münch 2007).

Jenseits solcher eher an Effizienzkriterien orientierten Überlegungen, lässt sich auch über Wirkungen auf die Variationsbreite von Forschung nachdenken. Diese Frage ist insofern relevant, als die Breite des Variationspools offenbar eine wichtige Größe für das Entwicklungspotential von Forschung darstellt (Gläser 2006), was – nebenbei gesagt – gegen eine zu starke Effizienzorientierung in der Forschung spricht. Schränkt also Profilbildung den Pool möglicher Forschungslinien ein oder erweitert sie diesen? Und was würde daraus jeweils folgen? Ich möchte mich hier mit wenigen Bemerkungen auf die Dimensionen *Besonderheit* und *Abgestimmtheit* konzentrieren.

Die Prämierung von *Besonderheit* sollte einerseits dazu beitragen, dass sich Hochschulen und ihre Fachbereiche gezielt Forschungsnischen suchen. Man könnte daher eine Ausweitung des Spektrums an Forschungsprofilen erwarten. Das könnte den interessanten Effekt ergeben, dass Profilbildung, die ja die Wettbewerbsfähigkeit der einzelnen Standorte verbessern soll, gerade zu Wettbewerbsvermeidung führt. Wenn es einem Standort tatsächlich gelingt, ein einzigartiges Profil zu entwickeln, hat er eben keine Konkurrenten mehr, mit denen seine wissenschaftlichen

Leistungen wirklich vergleichbar wären. Andererseits kann die Suche nach Profiliertheit sogar zu Angleichung führen, nämlich dann, wenn sich die Hochschulen und Fachbereiche in Ermangelung genuiner Besonderheit an anderen Hochschulen mit deren Profilbildungsbemühungen orientieren und sich auf solche inhaltlichen Felder kaprizieren, die ihnen – wie allen anderen auch! – besonders geeignet erscheinen, Profiliertheit zu symbolisieren. Es mögen dann sogar gerade „Modethemen“ sein, die von der Suche nach Besonderheit profitieren (vgl. hierzu bereits Meier/Schmank 2002).

In Hinblick auf die Profiliertheitsdimension der *Abgestimmtheit* kann das Gebot der Kooperation dazu führen, dass Arbeitsgruppen, die ansonsten vielleicht mit alternativen Forschungsansätzen miteinander in Konkurrenz getreten wären, ihre Forschungslinien abstimmen. Auch hier haben wir es interessanterweise mit einem Effekt zu tun, der auf Wettbewerbsmeidung hinausläuft.²⁴ Auf kognitiver Ebene mag dies natürlich die Chance erhöhen, dass sich die Gruppen, die miteinander kooperieren, produktiver aufeinander beziehen können. Gegebenenfalls wird diese Möglichkeit sogar zuallererst durch die Kooperation hergestellt. Allerdings wird damit die Variationsbreite der erprobten Lösungsmöglichkeiten reduziert.

Diese Überlegungen ergeben ein uneinheitliches Bild: Es lassen sich unterschiedlich gerichtete Effekte auf die Variationsbreite denken. Wahrscheinlich ist ohnehin, dass Effekte von Profilbildung von spezifischen disziplinären Besonderheiten abhängen werden. So kann man zum Beispiel vermuten, dass es für die Auswirkungen zunehmender Forschungs-koordination einen Unterschied macht, inwieweit Forschungsfragen produktiv dekomponierbar und insofern einem arbeitsteiligen Zugriff zugänglich sind. Ebenso ist sicher bedeutsam, und damit kommen wir auf die Frage der Variationsbreite zurück, ob die mögliche Einengung von Forschungslinien auf ein eher monoparadigmatisches oder ein fragmentiertes, multiparadigmatisches Forschungsfeld wirkt. Was in dem einen Fall vielleicht behindert, weil es der Tendenz den Einschluss in einen kognitiven Mainstream befördert, mag im anderen fokussierend wirken und eine „reife“ Disziplin zuallererst hervorzubringen helfen (vgl. Fuchs 1992).

Man kann hinter all dem einen Fall für das allgemeine Argument vermuten, dass die Passung von Governance-Regimes und spezifischen Eigenschaften eines Forschungsfeldes eine hohe Bedeutung für die Entwicklung ebendieses Feldes hat. Die Frage ist dann, wie weit es organi-

²⁴ Koordination kann ja auch vor allem „Claims abstecken“ heißen.

sierter Profilbildung gelingen kann, eine solche Passung jeweils herzustellen oder ob sie dieser vielleicht sogar im Wege steht. Allerdings muss die Tatsache allein, dass gegebenenfalls eine Organisationsform zum Tragen kommt, die nicht mit der *Tradition* eines Faches übereinstimmt, dieses keineswegs beschädigen. Es mag dann auch einfach nur ein anderes Fach werden.

Insgesamt gesehen sind also noch erhebliche Forschungsbedarfe identifizierbar, die vor allem durch systematische Vergleiche zwischen disziplinären Feldern mit unterschiedlicher kognitiver Organisation zu bearbeiten wären.

5. Zusammenfassung

Unter dem Stichwort Profilbildung avanciert die Entwicklung der Forschung zum intentionalen Gestaltungsproblem der Organisation. Die Profilbildung hat insbesondere den Hochschulleitungen neue legitime Betätigungsfelder und neue Steuerungsmöglichkeiten eröffnet. Der Beitrag hat einige analytische Unterscheidungen und vorläufige Befunde zusammengetragen und insbesondere drei Forschungsdesiderata benannt und ersten Klärungsversuchen zugeführt, die hier noch einmal komprimiert zusammengetragen seien: Erstens wäre zu klären, welche diskursive Einbettung Profilbildung prägt und was daraus im Einzelnen folgt. Zweitens wäre zu untersuchen, welche Bedingungen folgenreicher Profilbildung sich identifizieren lassen. Drittens gilt es abzuschätzen, welche Folgen Profilbildungsaktivitäten für die Forschung zeitigen. Die hier vorgestellten Überlegungen können dazu beitragen, den weiteren Forschungsbedarf etwas zu spezifizieren.

Welches Fazit lässt sich einstweilen hinsichtlich der Wandlungsfähigkeit der Forschung ziehen? Man kann zunächst ein neues, dynamisierendes Element darin vermuten, dass Organisationen sich zunehmend die Entwicklung ihrer Forschung zum Problem machen. So wird es auch im Diskurs interpretiert: Wo Trägheit war, wird Flexibilität. Dies gilt, soweit es überhaupt gilt, zunächst für die organisationalen Strukturen. Der organisationale Zugriff unterwirft jedoch die Forschung selbst einer zusätzlichen Vorabkoordination, weshalb sich ihre Governance – im Vergleich zur Anarchie unabgestimmter Arbeitseinheiten – potentiell sogar als recht unbeweglich erweisen könnte. Wenn auch die konkreten Folgen von Profilbildung noch nicht im Einzelnen bestimmt werden können, eine Konsequenz ist bereits jetzt absehbar: Soweit die Entwicklung der Forschung zur organisationalen Leitungsaufgabe wird, weiß man wenigstens, wen man für zukünftige Probleme zur Rechenschaft ziehen kann.

Literatur

- Aljets, Enno/Lettkemann, Eric (im Erscheinen): Hochschulleitung und Forscher: Von wechselseitiger Nichtbeachtung zu wechselseitiger Abhängigkeit. In: Wilkesmann, Uwe/Schmidt, Christian J. (Hrsg.): Hochschule als Organisation? Wiesbaden: VS.
- Anrich, Ernst (Hrsg.) (1956): Die Idee der deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Braun, Dietmar (2001): Regulierungsmodelle und Machtstrukturen an Hochschulen. In: Stöltzing, Erhard / Schimank, Uwe (Hrsg.): Die Krise der Universitäten. Leviathan Sonderheft 20/2001. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 243-262.
- Brunsson, Nils (1989): The Organization of Hypocrisy. Talk, Decisions and Actions in Organizations. Chichester et al.: Wiley.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG)/Wissenschaftsrat (2005): Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder zur Förderung von Wissenschaft und Forschung an deutschen Hochschulen. Leitfaden für „Zukunftskonzepte zum projektbezogenen Ausbau universitärer Spitzenforschung“. Köln: DFG/Wissenschaftsrat.
- Fuchs, Stephan (1992): The Professional Quest for Truth. A Social Theory of Science and Knowledge. Albany: SUNY Press.
- Gläser, Jochen (2006): Wissenschaftliche Produktionsgemeinschaften. Die soziale Ordnung der Forschung. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Hüther, Otto (2010): Von der Kollegialität zur Hierarchie? Eine Analyse des New Managerialism in den Landeshochschulgesetzen. Wiesbaden: VS.
- Jaspers, Karl (1946): Die Idee der Universität. Berlin: Springer.
- Kerr, Clark (1977 [1963, 1972]): The Uses of the University. 7. Druck. Mit einem „Postscript – 1972“. Cambridge: Harvard University Press.
- Lange, Stefan/Schimank, Uwe (2007): Zwischen Konvergenz und Pfadabhängigkeit: New Public Management in den Hochschulsystemen fünf ausgewählter OECD-Länder. In: Holzinger, Katharina/Joergens, Helge/Knill, Christoph (Hrsg.): Transfer, Diffusion und Konvergenz von Politiken. Sonderheft der Politischen Vierteljahresschrift. Wiesbaden: VS, 522-548.
- Lukes, Steven (1974): Power. A Radical View. London: Macmillan.
- March, James G./Olsen, Johan P. (1976): Ambiguity and Choice in Organizations. Bergen: Universitetsforlaget.
- Meier, Frank (2009): Die Universität als Akteur. Wiesbaden: VS.
- Meier, Frank/Schimank, Uwe (2002): Szenarien der Profilbildung im deutschen Hochschulsystem – Einige Vermutungen. In: die hochschule 11: 82-91.
- Meier, Frank/Schimank, Uwe (2003): Profilentwicklung der österreichischen Universitäten – Jenseits von Prokrustesbett und Heuchelei? In: Titscher, Stefan/Höllinger, Sigurd (Hrsg.): Hochschulreform in Europa – konkret. Österreichs Universitäten auf dem Weg vom Gesetz zur Realität. Opladen: Leske + Budrich, 119-138.
- Meier, Frank/Schimank, Uwe (2010): Mission Now Possible: Profile-Building and Leadership in German Universities. In: Whitley, Richard/Gläser, Jochen/Engwall, Lars (Hrsg.): Reconfiguring Knowledge Production. Changing Authority Relationships in the Sciences and their Consequences for Intellectual Innovation. Oxford: Oxford University Press, 211-236.
- Meyer, John W./Rowan, Brian (1977): Institutionalized Organizations: Formal Structures as Myth and Ceremony. In: American Journal of Sociology 83: 340-363.

- Mikat, Paul (1967): Gedanken zur Universitätsplanung in Nordrhein-Westfalen. In: Mikat, Paul/Schelsky, Helmut (Hrsg.): Grundzüge einer neuen Universität. Gütersloh: Bertelsmann, 11-19.
- Münch, Richard (2007): Die akademische Elite. Zur sozialen Konstruktion wissenschaftlicher Exzellenz. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Olbertz, Jan-Hendrik (1999): Institutionelle Profilierung – praktische Reformaufgabe und Gegenstand der Hochschulforschung. In: Olbertz, Jan-Hendrik/Pasternack, Peer (Hrsg.): Profilbildung – Standards – Selbststeuerung. Ein Dialog zwischen Hochschulforschung und Reformpraxis. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 81-90.
- Orr, Dominic (2003): Verfahren der Forschungsbewertung im Kontext neuer Steuerungsverfahren im Hochschulwesen: Analyse von vier Verfahren aus Niedersachsen, Großbritannien, den Niederlanden und Irland. In: HIS Kurzinformation A1/2003, 16-74.
- Paletschek, Sylvia: (2002): Die Erfindung der Humboldtschen Universität: Die Konstruktion der deutschen Universitätsidee in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In: Historische Anthropologie 10: 183-205.
- Plessner, Helmuth (1924): Zur Soziologie der modernen Forschung und ihrer Organisation in der deutschen Universität. In: Scheler, Max (Hrsg.): Versuch zu einer Soziologie des Wissens. München/Leipzig: Duncker & Humblot, 407-425.
- Schiene, Christoph/Schimank, Uwe (2006): Forschungsevaluation als Organisationsentwicklung: die Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen. In: die hochschule 1/2006: 46-62.
- Schimank, Uwe (1995): Hochschulforschung im Schatten der Lehre. Frankfurt a. M.: Campus.
- Schimank, Uwe (2005): Die akademische Profession und die Universitäten: „New Public Management“ und eine drohende Entprofessionalisierung. In: Klatetzki, Thomas/Tacke, Veronika (Hrsg.): Organisation und Profession. Wiesbaden: VS, 143-164.
- Teichler, Ulrich (1999): Profilierungspfade der Hochschulen im internationalen Vergleich. In: Olbertz, Jan-Hendrik/Pasternack, Peer (Hrsg.): Profilbildung – Standards – Selbststeuerung. Ein Dialog zwischen Hochschulforschung und Reformpraxis. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 27-38.
- Weick, Karl E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: Administrative Science Quarterly 21: 1-19.
- Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen (WKN) (1999): Forschungsevaluation an niedersächsischen Hochschulen und Forschungseinrichtungen – Grundzüge des Verfahrens. Hannover: WKN.
- Wissenschaftsrat (1960): Empfehlungen des Wissenschaftsrates zum Ausbau der wissenschaftlichen Einrichtungen. Teil 1: Wissenschaftliche Hochschulen. Tübingen: Mohr-Siebeck.
- Wissenschaftsrat (1985): Empfehlungen zum Wettbewerb im deutschen Hochschulsystem. Köln: Wissenschaftsrat.
- Wissenschaftsrat (2006): Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem. Drs. 7067-07. Berlin: Wissenschaftsrat.

Carola Bauschke-Urban: Im Transit. Transnationalisierungsprozesse in der Wissenschaft, Verlag für Sozialwissenschaft, Wiesbaden 2010. 302 S., ISBN 978-3-531-17082-4, €49,95.

Die Basis einer international vernetzten Wissenschaft sind transnational mobile Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler und für diese – so Carola Bauschke-Urban – sei der wissenschaftliche Alltag anspruchsvoller, vielfältiger, aber auch riskanter geworden. Ausgehend von dem seit Mitte der 1990er Jahre präsenten Ruf nach Internationalisierung der Wissenschaft und der weltweit wachsenden Zahl von international mobilen Studierenden und Wissenschaftler/innen fragt die Autorin in Ihrer Dissertation nach den persönlichen Bedingungen und Folgen dieser internationalen Mobilität. Dabei verschiebt sie den Fokus bewusst von dem eher politisch belegten und statischen Begriff „international“ zu einem an die einzelnen Personen gebundenen Verständnis, das Bewegung und Veränderung signalisiert. Der Kernbegriff „Transnationalität“ nimmt Bezug auf Interaktionsräume, die „sich in grenzüberschreitenden Mobilitätsprozessen strukturieren“ (S. 1), und erinnert nicht zufällig an den Transitbereich eines Flughafens: Alles ist in Bewegung.

Die Autorin entwickelt zunächst ein Konzept transnationaler Bildungsräume, das an die anthropologische Migrationsforschung anknüpft und eine Verbindung zur interkulturellen Erziehungswissenschaft herstellt. Damit wird es möglich, Bildungsprozesse wie die Tätigkeit von Nicht-Regierungs-Organisationen, transnationale Bildungsunternehmen und überstaatliche Kooperationen zu beschreiben. Ein Beispiel ist die vom Land Niedersachsen initiierte „Internationale Frauenuniversität“ (S. 49), die zum Ausgangspunkt der folgenden Analyse wird. Neben diese transnationalen Bildungsprozesse tritt eine durch die technische Entwicklung des Internets geförderte virtuelle Vernetzung in der Wissenschaft. In einem ersten empirischen Zugang zeigt die Autorin anhand einer Online-Befragung aus dem virtuellen Netzwerk „vifu“, das Teilnehmerinnen und Dozentinnen der Internationalen Frauenuniversität vernetzt (S. 72), dass „neue Möglichkeiten transnationaler Partizipation und Inklusion“ entstehen, diese aber unterschiedliche Zugangschancen aufgrund ökonomischer und technischer Zugangsbedingungen noch nicht aufheben (S. 91).

Vor allem solche Mechanismen der Inklusion und Exklusion sind dann Gegenstand der drei Fallstudien, die die empirische Basis der vorge-

legten Untersuchung bilden. Bereits in der Auswahl der drei Wissenschaftlerinnen wird die Vielschichtigkeit der transnationalen Erfahrungen deutlich:

- Die erste Fallstudie beschreibt den Weg einer Wissenschaftsimmigrintin aus einem Low-Income-Land, die als Forscherin mehrfach zwischen Deutschland und Indien migriert ist, und ihre Karriere zum Teil unter schwierigen finanziellen Bedingungen entwickelt hat.
- Die zweite Fallstudie zeigt die Situation einer Tochter aus einer türkischen Einwandererfamilie, deren wissenschaftlicher Weg in Deutschland blockiert scheint, bis sie durch eine zweite Migration nach Großbritannien auch Anerkennung als Forscherin findet.
- Die dritte Fallstudie stellt den Weg einer jugoslawischen Wissenschaftlerin dar, die ihre Heimat aufgrund des Krieges verlassen hat, und nun versucht, eine wissenschaftliche Karriere in Italien aufzubauen. Die Autorin spricht hier anders als bei den beiden ersten Fallstudien von forcierter und nicht von freiwilliger Migration.

Trotz dieser Vielschichtigkeit gelingt es der Autorin, wenigstens in ersten Ansätzen gemeinsame Erfahrungen dieser transnational mobilen Wissenschaftlerinnen zu identifizieren. Die Motivation für die Migration sehen alle drei in neuen Forschungsmöglichkeiten, Stellenangeboten oder Stipendien und alle verbinden diese mit dem Wunsch nach einer Verbesserung der eigenen wissenschaftlichen Positionierung. Für die Migrantinnen war die Internationale Frauenuniversität ein Ereignis, das weitere Mobilität angeregt oder ermöglicht hat (S. 258). Schließlich zeigt die Studie, dass „soziale und emotionale Zugehörigkeiten für Prozesse der Anerkennung sowie der In- und Exklusion in der Wissenschaft bedeutsam sind“ (S. 256).

Wie diese Anerkennungsprozesse verlaufen und wovon sie konkret abhängen, unterscheidet sich jedoch dann erheblich. So profitieren die indische und die türkische Migrantin von der sozialen Kategorie „Gender“, da sie in ihren wissenschaftlichen Karrieren von den Familien und vor allem den Müttern unterstützt werden, während die jugoslawische Migrantin ihren beruflichen Weg eher als Abgrenzung von der Mutter erlebt – und eben daraus auch wieder Motivation gewinnt (260). Alle drei Migrantinnen beschreiben soziale Exklusionsprozesse, die sie allerdings kaum mit sprachlichen oder eigenen kulturellen Barrieren begründen (S. 261). Diese Ausschlüsse werden wiederum in ganz unterschiedlichen Strukturen sichtbar:

- Die aus einer oberen indischen Mittelschicht stammende Migrantin gerät in Deutschland in eine Armutssituation und ist zeitweise völlig mittellos (S. 262).
- Die türkisch-deutsche Migrantin erlebt vor allem Ausgrenzung im deutschen Wissenschaftssystem, die sie auf ihre ethnische Zugehörigkeit zurückführt (S. 259).
- Für die jugoslawische Migrantin sind dagegen Staatsangehörigkeit, Einreisebestimmungen und ethnische Ausgrenzung bestimmende Kriterien der Ausgrenzung, so dass für sie das „Nicht-Ankommen“ zum zentralen Motiv ihres Berichtes wird (S. 263).

Trotz der hier beschriebenen Probleme sehen sich die drei Migrantinnen jedoch übereinstimmend in der Rolle kultureller Vermittlerinnen und schätzen die Möglichkeit ihrer „persönlichen und wissenschaftlichen Entfaltung“ (S. 266).

Die Autorin ordnet diese vielfältigen Erfahrungen in das theoretische Konzept von transnationaler Mobilität und Intersektoralität ein und versucht, mit den empirischen Begriffen „Aufbruch“, „Ankommen“ und „Dazwischen“ eine strukturierende Ordnung zu entwickeln. Allerdings bleibt am Ende vor allem der Eindruck von Vielfalt und Heterogenität, und man kann der Autorin nur zustimmen, wenn sie in der Situation von Wissenschaftlerinnen mit Migrationshintergrund weiterhin ein wichtiges Forschungsfeld sieht. Man wünscht sich eine Übersicht oder ein Modell, das alle Perspektiven überschaubar macht. Offen bleibt manchmal auch die Frage, was das migrationspezifische an den beschriebenen Erfahrungen ist: Fehlendes Selbstvertrauen, berufliche Unsicherheit, Desinteresse von Professor/innen und eine kaum verständliche Universitätsbürokratie sind auch für Wissenschaftler/innen ohne Migrationshintergrund prägende und manchmal allzu selbstverständliche Erfahrungen. Vielleicht hilft der Blick durch die Augen der Hinzugekommenen, auch die eigene Wahrnehmung auf das deutsche Hochschulsystem zu schärfen und wieder etwas genauer hinzuschauen.

Karsten König (Halle-Wittenberg)

Bibliografie: Wissenschaft & Hochschulen in Ostdeutschland seit 1945¹

Peer Pasternack
Daniel Hechler
Halle-Wittenberg

1. Publikationen

Köhler, Helmut/Thomas Rochow/Edeltraud Schulze (Hg.): *Bildungsstatistische Ergebnisse der Volkszählungen der DDR 1950 bis 1981. Dokumentation der Auswertungstabellen und Analysen zur Bildungsentwicklung* (Studien und Berichte 69). Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 2001. 106 S. € 18,40. Bezug bei: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 14195 Berlin.

Kieslich, Lothar: *Kommunisten gegen Kommunisten. Die Intellektuellenpolitik der SED im Umfeld des XX. Parteitags der KPdSU und des Ungarn-Aufstands 1956*, Kletsmeier, Gießen 1998, 168 S. Im Buchhandel.

Mit jeweils einem Kapitel zu Wolfgang Harich, Walter Janka, Fritz Behrens, Herbert Krüger, Ernst Bloch, Gerhard Zwerenz und Jürgen Kuczynski.

Schröder, Benjamin/Jochen Staadt: *Unter Hammer und Zirkel. Repression, Opposition und Widerstand an den Hochschulen in der SBZ/DDR* (Studien des Forschungsverbundes SED-Staat an der Freien Universität Berlin Bd. 16), Verlag Peter Lang, Frankfurt a.M. 2011. 446 S. €48,-. Im Buchhandel.

Erweiterte Dokumentation der gleichnamigen Tagung im Mai 2010. Überregionale und außerwissenschaftliche Aufmerksamkeit hatte diese durch die Debatte über die akademischen Qualifikationsschriften des seinerzeit designierten Präsidenten der Humboldt-Universität zu Berlin gewonnen. Der Autor dieses Vortrags, Ilko-Sascha Kowalczyk, liefert auf 45 Seiten ein subjektives Resümee dieses Tagungsbeitrags und seiner Folgen.

¹ Die Bibliografie erfasst ausschließlich *selbstständige* Publikationen: Monografien, Sammelbände, Kataloge, CDs/CD-ROMs/DVDs, Broschüren, ggf. auch komplette Zeitschriften-Nummern, sofern diese einen an dieser Stelle interessierenden thematischen Schwerpunkt haben. Daneben werden auch unveröffentlichte Graduationsschriften und umfanglichere Internetpublikationen verzeichnet. Aufgenommen werden ausschließlich Veröffentlichungen, die nach 1989 publiziert wurden. Soweit die hier verzeichneten Publikationen bis 2005 erschienen sind, stellen sie Nachträge zu folgender CD-ROM-Veröffentlichung dar, die an dieser Stelle fortlaufend ergänzt wird: Peer Pasternack: *Wissenschafts- und Hochschulgeschichte der SBZ, DDR und Ostdeutschlands 1945–2000. Annotierte Bibliografie der Buchveröffentlichungen 1990–2005*, unt. Mitarb. v. Daniel Hechler, Institut für Hochschulforschung/Stiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur, Wittenberg/Berlin 2006, ISBN 3-937573-08-9, 10,- € im Buchhandel oder über institut@hof.uni-halle.de

Rupieper, Hermann-Josef (Hg.): *Studentische Beiträge zur Universitäts- und Stadtgeschichte* (Hallische Beiträge zur Zeitgeschichte H. 13, Sonderheft). Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle 2003, 142 S. Volltext unter http://www.histdata.uni-halle.de/texte/halbz/13_komplett.pdf

Im hiesigen Kontext interessieren die folgenden Beiträge: „Das Universitätsjubiläum ‚450 Jahre Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg‘ – Aushängeschild des Sozialismus? (Kristiane Gerhard) und „Die Jungen Gemeinden in der DDR am Beispiel der evangelischen Studentengemeinde Halle“ (Christina Müller).

Dubiel, Dorothea/Hildegund Keul/Bernhard Scholz/Raimund Sternal (Hg.): *Tradition im Auf-Bruch 1948-1998. Festschrift des Seminars für Gemeindepastoral Magdeburg*. Bonifatius Verlag, Paderborn 1998. 224 S. Im Buchhandel.

Die Festschrift stellt anhand von Texten und Dokumenten die Geschichte des Seminars dar. Nachgezeichnet werden verschiedene Umbrüche und Neuausrichtungen innerhalb einer lebendigen Tradition.

Wagner, Heinz: *Zeugenschaft. Glaubenserfahrung in meinem Leben*. Evangelische Verlagsanstalt, Leipzig 1992. 144 S. €9,90. Im Buchhandel.

Der 1912 geborene Heinz Wagner wurde 1961 Professor für Praktische Theologie an der Leipziger Universität und 1963 zum Ersten Universitätsprediger berufen. 1977, im Jahr seiner Emeritierung, erhielt er die Ehrendoktorwürde der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. 1979/80 übernahm er eine Ehrenprofessur in Heidelberg. 1981 wurde er zum Domherrn und 1983 zum Domprobst am Hochstift Meißen berufen.

Pätzold, Kurt: *Sekretär im „Klosterhof“: Geschrieben für meine Kinder und Enkelkinder*, Berlin 1999, 191 S.

Nestler, Ludwig (Hg.): *Der Weg deutscher Eliten in den zweiten Weltkrieg. Nachtrag zu einer verhinderten deutsch-deutschen Publikation*. Akademie-Verlag, Berlin 1990. 384 S. Im Buchhandel.

Die sieben hier vorgelegten Beiträge von DDR-Historikern zu den Vorbereitungen des Zweiten Weltkrieges sollten ursprünglich 1989 zusammen mit sieben Beiträgen westdeutscher Kollegen in einem gemeinsamen Band erscheinen. Dieser deutsch-deutsche Gemeinschaftsband scheiterte an den Widerständen der DDR-Führung. Neben den ursprünglichen Beiträgen dokumentiert der Band je einen Aufsatz von Martin Broszat und Ludwig Nestler mit Rekonstruktionen und Bewertungen des Gemeinschaftsprojektes.

Cordes, Albrecht: *Interview mit Prof. Dr. Rolf Lieberwirth am 12. September 2007 in Halle*, in: *forum historiae iuris*, Beitrag vom 21. Dezember 2007, 30 S., URL <http://www.forhistiur.de/zitat/0712cordes-lieberwirth.htm> bzw. <http://fhi.rg.mpg.de/Gespraech/pdf-files/0712cordes-lieberwirth.pdf> (27.12.2011).

Lieberwirth war Rechtshistoriker an der Universität Halle-Wittenberg.

Schulz, Jörg (Hg.): *Fokus Biologiegeschichte. Zum 80. Geburtstag der Biologehistorikerin Ilse Jahn*. Akadras Verlag, Berlin 2002. 309 S. € 19,80. Im Buchhandel.

Ilse Jahn (1922 – 2010) war am Museum für Naturkunde Berlin und der Deutschen Akademie der Naturforscher Leopoldina tätig. Der Band versammelt verschieden Beiträge zur gesamtdeutschen und DDR-Biologiegeschichte und ihrer Beteiligten.

Flügel, Katharina/Arnold Vogt (Hg.): *Museologie als Wissenschaft und Beruf in der modernen Welt* (Leipziger Gespräche zur Museologie Bd. 3). VDG, Weimar 1995. 149 S. €14,-. Im Buchhandel.

Unter anderem über die Möglichkeiten und Probleme des Einsatzes von Museologen der ehemaligen Fachschule für Museologen Leipzig im gehobenen Museumsdienst. Diese Fachschule wurde 1988 in das Institut für Museologie Leipzig umgewandelt und ging 1992 in der Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig auf.

Schmid, Gerhard: *Archivar von Profession. Wortmeldungen aus fünfzig Berufsjahren* (Schriftenreihe des Wilhelm-Fraenger-Instituts Potsdam Bd. 11). Hrsg. von Friedrich Beck. vbb verlag für berlin-brandenburg, Berlin 2008. 602 S. €56,-. Im Buchhandel.

Gerhard Schmid war von 1953 bis 1970 Archivar am Deutschen Zentralarchiv in Potsdam. Zwischen 1971 und 1993 wirkte er als Archivar am Goethe- und Schiller-Archiv in Weimar, dessen Direktor er 1991 wurde. Daneben war er Dozent und seit 1985 Honorarprofessor für Archivwissenschaft in Potsdam und Ost-Berlin.

Binnewerg, Anke: *Bauliche und stadträumliche Spuren Victor Klemperers in Dresden. Denkmale oder Erinnerungsorte an die Zeit des Nationalsozialismus?*, hrsg. vom Masterstudiengang Denkmalpflege und Stadtentwicklung der TU Dresden, TUDpress, Dresden 2010. 73 S. €12,50. Im Buchhandel.

Die Magisterarbeit setzt sich am Beispiel zentraler Orte in Victor Klemperers Leben mit der Frage der Denkmalwürdigkeit von Erinnerungsorten auseinander. Dabei findet sie in Klemperers Tagebüchern einen verlässlichen Führer zu Dresdner Geschichts- und Erinnerungsorten.

Faber, Elmar/Carsten Wurm (Hg.): *Allein mit Lebensmittelkarten ist es nicht auszuhalten... Autoren- und Verlegerbriefe 1945-1949*. Aufbau Taschenbuchverlag, Berlin 1991. 412 S. €9,90. Im Buchhandel.

Im DDR-wissenschaftsgechichtlichen Kontext interessieren insbesondere die Briefe von und an Ernst Bloch, Alfred Kantorowicz, Victor Klemperer und Georg Lukács.

Verspohl, Franz-Joachim/Helmut G. Walther/Josef Bayer/Geert Lotzmann/Edwin Kratschmer/Gottfried Meinhof: *Zwischen Grat und Nische. Laudationes aus Anlaß des 60. Geburtstages von Gottfried Meinhold am 28. Juni 1996*. Collegium Europaeum Jenense an der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Jena 1996. 43 S. Bezug bei: CEJ, FSU, Fürstengraben 1, 07743 Jena.

Gottfried Meinhold (geb. 1936) lehrte an der MLU Halle-Wittenberg und der Friedrich-Schiller-Universität Jena Sprechwissenschaft. Mehrere seiner Publikationen wurden in der DDR als systemkritisch eingeschätzt und behindert. Der Band würdigt seine Aufbauleistung nach 1989 und sein wissenschaftliches Lebenswerk.

Archiv der Moderne (Hg.): *Bruno Flierl: Würdigung eines unabhängigen Denkers in Architektur und Gesellschaft* (Schriftenreihe des Archivs der Moderne Bd. 1). Verlag der Bauhaus-Universität, Weimar 2007. 80 S. €8,-. Im Buchhandel.

Bruno Flierl (geb.1927) war einer der renommiertesten Experten für Architektur und den Städtebau in der DDR und bis 1984 Hochschullehrer an der Humboldt-Universität zu Ber-

lin. Aus Anlass seines 80. Geburtstages 2007 wird er mit den im Band abgedruckten Reden gewürdigt.

Hütt, Wolfgang: *Schattenlicht. Ein Leben im geteilten Deutschland*. fliegenkopf verlag, Halle 1999. 488 S. €24,-. Im Buchhandel.

Die Autobiografie des Kunsthistorikers Wolfgang Hütt umfasst die Zeit von 1945–1989. Hütt studierte und promovierte ab 1946 an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg Kunstgeschichte. Aufgrund seiner als revisionistisch geltenden kunsttheoretischen Ansichten und seiner öffentlichen Kritik am Mauerbau und an der Sprengung der Leipziger Paulinerkirche wurde er 1961 aus der SED ausgeschlossen und musste seine Assistentenstelle an der Leipziger Universität aufgeben. Später wurde er Direktor der Staatlichen Galerie „Moritzburg“ in Halle, musste jedoch nach seinem Einsatz für den Maler Otto Möhwald 1971 diese Stelle aufgeben. Er war fortan freischaffender Kunsthistoriker.

Thünen-Museum-Tellow (Hg.): *100 Jahre Thünen-Archiv an der Rostocker alma mater 1901 – 2001. Tagungsband zum Kolloquium am 14. November 2001*. Tellow 2002. 82 S. €7,50. Im Buchhandel.

Johannes Heinrich von Thünen (1783 – 1850) lebte von 1810 bis zu seinem Tod in Tellow. Er gilt als Begründer der landwirtschaftlichen Betriebswirtschafts- und Standortlehre sowie als Mitbegründer der Lehre von der Bodenstatik.

Ivo, Hubert/Kristin Wardetzky (Hg.): *aber spätere Tage sind als Zeugen am weitesten. Zur literarisch-ästhetischen Bildung im politischen Wandel. Festschrift für Wilfried Bütow*, Volk und Wissen Verlag, Berlin 1997. 200 S. €20,40. Im Buchhandel.

Der Band versammelt verschiedene Beiträge zu Literatur, Sprache und Ästhetik, u.a. zu Sprachpflege und literarische Bildung an Arbeiter- und Bauern-Fakultäten sowie pädagogischer Leseforschung in der DDR. Als Professor für Literaturmethodik war Wilfried Bütow (1927 – 2007) der wichtigste Vertreter der Didaktik des Literaturunterrichts in der DDR.

Wolfgang Brekle/Marianne Polz (Hg.): *Der Dialog geht weiter. Historisches und Aktuelles zu Lehrerbildung, Schule und Deutschunterricht. Festschrift zum 80. Geburtstag von Prof. Dr. Theodor Heidrich am 04. Mai 2005*, Bertuch-Verlag, Weimar 2005, 119 S. Im Buchhandel.

Heidrich war bis zu seiner planmäßigen Emeritierung 1990 Professor für Deutschmethodik an der Pädagogischen Hochschule Leipzig.

Friedrich, Bodo/Dieter Kirchhöfer/Christa Uhlig (Hg.): *Robert Alt (1905-1978) (Gesellschaft und Erziehung. Historische und systematische Perspektiven Bd. 1)*. Peter Lang, Frankfurt a. M./Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien 2006. Alt war seit der unmittelbaren Nachkriegszeit Hochschullehrer für Pädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Schwan, Thorsten: *„...um die aus der Weimarer Zeit übernommene Substanz zu sichern“? Peter Petersen, der Nationalsozialismus und die defensiven Traditionen aktueller Rezeptionsentwicklungen*. Verlag Protagoras Academicus, Frankfurt/Main 2011. 310 S. €29,90. Im Buchhandel.

Peter Petersen (1884–1952), Pädagoge und bis 1950 Professor in Jena, entwickelte eine reformpädagogische Schule (Jenaplan), die Verbindungen zur nationalsozialistischen Rassen-

lehre aufweist. Infolgedessen kam es zu heftigen Debatten in Jena über die Person Petersens, wobei dessen Verteidiger vor allem durch den Braunschweiger Erziehungswissenschaftler Hein Retter unterstützt wurden. Die Studie Schwans setzt sich mit diesen Debatten, in die er auch aktiv involviert war, auseinander.

GEW Thüringen/GEW Studis/StuRa FSU Jena (Hg.): **Dokumente der Auseinandersetzung zur Umbenennung des Peter-Petersen-Platzes in Jena – November-Dezember 2010**. Jena 2011. 269 S. €15,-. Bezug bei: StuRa FSU Jena, Sozialpolitisches Referat, Carl-Zeiss-Str. 3, 07737 Jena. eMail: soziales@stura.uni-jena.de
Der Band sammelt Zeitungsartikel, Dokumente und Briefe der Auseinandersetzung um die Umbenennung des Peter-Petersen-Platzes. Die GEW Thüringen, der StuRa der FSU Jena und verschiedene Wissenschaftler kritisierten 2010 die Ehrung des wegen seiner NS-Verstrickung umstrittenen Reformpädagogen Peter Petersen in Jena und forderten eine Umbenennung des Platzes.

Hochschule für Grafik und Buchkunst, Fachbereich Buchkunst/Grafik-Design (Hg./Ammeliese Hübscher (Red.): **Arbeiten von Lehrern und Studenten des Fachbereichs Buchkunst/Grafik-Design an der Hochschule für Grafik und Buchkunst Leipzig. Ausstellung im Kingspor-Museum Offenbach am Main vom 21. Juni bis 11. August 1991**. Leipzig o.J. [1991]. 178 S.

Der Ausstellungskatalog enthält u.a. eine kurze Darstellung der Fachbereichsgeschichte.

Dolgner, Angela/Dorit Litt (Hg.): **Kurt Bunge. Werkverzeichnis der Holzschnitte 1948 – 1958**. Fliegenkopf Verlag, Halle 1996. 71 S. €15,-. Bezug bei: Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle, Hochschulbibliothek, Seebener Str. 193, 06108 Halle. eMail: frauendo@burg-halle.de

Kurt Bunge (1911–1998) war Maler und Professor an der Kunsthochschule Burg Giebichenstein Halle. Er wurde in den 1950er Jahren im Rahmen der Formalismus-Debatte scharf kritisiert und verließ 1959 die DDR. Das Werkverzeichnis umfasst Beiträge zur Arbeit und Biografie sowie das Verzeichnis seiner Holzschnitte im angegebenen Zeitraum.

Dolgner, Anne/Anne Pollak (Hg.): **Gustav-Weidanz-Preis für Plastik 1975–1996**. Freunde und Förderer der Burg Giebichenstein Hochschule für Kunst und Design, Halle 1996. 82 S. €5,-. Bezug bei: Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle, Hochschulbibliothek, Postfach 200252, 06108 Halle. eMail: frauendo@burg-halle.de.

Dokumentation der Skulpturen und Preisträger zwischen 1975 und 1996 sowie eine kurze Beschreibung des Bildhauers Gustav Weidanz (1889 – 1970). Der Preis wurde (und wird) durch die Burg Giebichenstein und die Staatliche Galerie Moritzburg verliehen.

Galerie im cCe Kulturhaus Leuna (Hg.): **Fast ein Dutzend Müller von der Burg**, Burg Giebichenstein, Halle 2002. 32 S. € 6,-. Bezug bei: Kulturhaus Leuna GmbH, Spergauer Straße 41a, 06237 Leuna. eMail: info@cce-leuna.de

Ausstellungskatalog über elf KünstlerInnen mit den Namen „Müller“ die an der Burg Giebichenstein studiert haben oder dort lehren/lehrt. Biographische Angaben und Abbildungen ihrer Werke.

Hufnagl, Florian (Hg.): *Design und Kunst: Burg Giebichenstein 1945-1990. Ein Beispiel aus dem anderen Deutschland*. Staatliches Museum für angewandte Kunst, München 1991. 122 S. €14,-. Im Buchhandel.

Der Band dokumentiert in Auszügen die Geschichte der Burg Giebichenstein zwischen 1945 und 1990 und stellt einige Arbeiten und Stilrichtungen vor.

Schäfer, Rudolf (Hg.): *Burg Giebichenstein - Hochschule für Kunst und Design Halle*. Burg Giebichenstein, Halle 2002. 95 S. Mit CD-Rom: Rudolf Schäfer (Hg.), Die Burg im Detail. Katalog der Burg Giebichenstein – Hochschule für Kunst und Design, Bezug bei: Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle, Hochschulbibliothek, Postfach 200252, 06108 Halle. eMail: frauendo@burg-halle.de.

Ein Band mit dem historischen Abriss des Werdegangs der Burg, mit einem Kaleidoskop verschiedener Bilder, alle Seiten studentischen Lernens, Arbeitens und Lebens berührend, mit einem den Bildteil durchlaufenden Text, der kontrapunktisch die Tiefe der dem kreativen Prozess notwendigen geistigen Auseinandersetzung transparent macht. Das Buch umschließt, einem Cover gleich, den Kern des Ganzen: eine CD-ROM. Dort stellen sich Lehrende mit ihren Lehrkonzepten und Studierende mit ihren Arbeiten vor.

Stief, Johann (Hg.): *Neu Werk 6. Konzepte zum Umbau der Villa Neuwerk 6 zu einer Hochschulbibliothek der HKD Halle. Semesterdokumentation Wintersemester 2001/2002*. Hochschule für Kunst und Design Halle Burg Giebichenstein, Halle 2002. 87 S. € 5. Bezug bei: Burg Giebichenstein, Hochschulbibliothek, Postfach 200252, 06108 Halle. eMail: frauendo@burg-halle.de

Wessel, Andreas (Hg.): *„Ohne Bekenntnis keine Erkenntnis“*. Günter Tembrock zu Ehren (Berliner Studien zur Wissenschaftsphilosophie & Humanontogenetik Bd. 25). Kleiner Verlag, Bielefeld 2008. 159 S. €20,-. Im Buchhandel.

Günter Tembrock (1918 - 2011) war einer der Mitbegründer der modernen Verhaltensbiologie. Seit 1937 war er ohne Unterbrechung Angehöriger der Alma mater berolinensis, an der er 1948 die erste verhaltensbiologische Forschungsstätte in Deutschland gründete. Die Festschrift ehrt ihn mit der Dokumentation des Ehrenkolloquiums zum 85. Geburtstag 2003 sowie des Akademischen Festaktes zur Verleihung der ersten Humboldt-Universitätsmedaille.

Hinz-Wessels, Anette/Jens Thiel: *Das Friedrich-Loeffler-Institut 1910-2010. 100 Jahre Forschung für die Tiergesundheit*. be.bra wissenschaft Verlag, Berlin 2010. 272 S., €29,90. Im Buchhandel.

Das heutige »Friedrich-Loeffler-Institut, Bundesforschungsinstitut für Tiergesundheit« auf der Insel Riems bei Greifswald wurde 1910 von Friedrich Loeffler als weltweit erste virologische Forschungsstätte gegründet. Vor dem Hintergrund der politischen Entwicklung Deutschlands behandelt die Studie den Ausbau des Instituts zu einer international führenden virologischen Forschungsanstalt, seine wechselvolle Geschichte während der deutschen Teilung unter dem Dach der Akademie der Landwirtschaftswissenschaften der DDR und als Volkseigener Betrieb (VEB), die Gründung eines westdeutschen Pendantes in Tübingen sowie die erfolgreiche Integration der Einrichtung in die Forschungslandschaft der Bundesrepublik Deutschland nach 1990.

Katsch, Gerhard: *Greifswalder Tagebuch 1946-47*. Herausgegeben, kommentiert und eingeleitet von Dirk Alvermann, Irmfried Garbe und Manfred Herling. Verlag Ludwig, Kiel 2007. 143 S. €15,80. Im Buchhandel.

Gerhard Katsch (1887 - 1961) war Internist und Professor an der Universität Greifswald. Der Band dokumentiert anhand seines Tagebuchs die Befreiung Greifswalds 1945 und die Wiederaufnahme des Lehrbetriebs in der SBZ.

Weiss, Otto: *Maxim Zetkin 1883 – 1965. Arzt, Gesundheitspolitiker und Wissenschaftler* (Schriftenreihe Medizin und Gesellschaft Heft 60). Interessengemeinschaft Medizin und Gesellschaft, Berlin 2007, 99 S. €12,80. Im Buchhandel. Der Chirurg Maxim Zetkin baute das Gesundheitswesen in der SBZ/DDR nach 1945 mit auf und war von 1947-1960 Professor an der Humboldt-Universität Berlin.

Ewert, Günter: *Sozialhygiene: Ein Rückblick zu ihrer Entstehung und Charakteristik im Kontext zum Paradigma in der DDR* (Schriftenreihe Medizin und Gesellschaft Heft 35). Interessengemeinschaft Medizin und Gesellschaft, Berlin 2001, 100 S. €16,80. Im Buchhandel.

Ewert, Günter: *Bemühungen in der Sozialhygiene der DDR zur Vervollkommnung ihrer wissenschaftlichen Grundlage* (Schriftenreihe Medizin und Gesellschaft Heft 53). Interessengemeinschaft Medizin und Gesellschaft, Berlin 2005, 133 S. €16,80. Im Buchhandel.

Wenzel, Klaus-Peter: *200 Jahre Hochschulchirurgie in Halle an der Saale (1811-2011)*. Projekte-Verlag Cornelius, Halle 2011. 187 S. €29,50. Im Buchhandel.

Baust, Günter: *Karl-Ludwig Schober und die halesche Herz-Lungen-Maschine*. Verlag Janos Stekovic, Wettin-Löbejün OT Döbel 2011. 103 S. €12,80. Im Buchhandel.

Karl Ludwig Schober (1912 – 1999), bekanntester Herzchirurg der DDR, hatte eine Vision, von der er sich nicht abhalten ließ: Er entwickelte und baute mit seinem Team über alle widrigen Umstände hinweg eine Herz-Lungen-Maschine. Die Publikation beschreibt seinen Lebenslauf und die Entstehungsgeschichte der Herz-Lungen-Maschine.

Koch, Josef: *Die „Wolfgang-Rosenthal-Klinik“ Thallwitz 1943-1994. Ein unbequemes Kapitel der Geschichte der Universität Leipzig*. Unt. Mitarb. v. Kerstin Ackermann. Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 2011. 285 S. €32,-. Im Buchhandel.

Die „Wolfgang-Rosenthal-Klinik“ bestand – bei intensiven Kontakte zur Leipziger Universität – nach 1945 als eigenständige Einrichtung auch in der DDR weiter. Erst 1994 ging sie in der Leipziger Hochschule auf.

Riedel, Wolfgang (Hg.)/Petra Maier (Bearb.): *Festschrift anlässlich des 100. Geburtstages von Prof. Dr. Rudolf Schick (1905-1969)* (Rostocker Agrar- und Umweltwissenschaftliche Beiträge H. 13). Universität Rostock, Rostock 2005. 85 S. Bezug bei: Universität Rostock, Agrar- und Umweltwissenschaftliche Fakultät, Justus-von-Liebig-Weg 6, 18059 Rostock.

Rudolf Schick wirkte als Direktor beim Aufbau des Instituts für Pflanzenzüchtung Groß-Lüsewitz bei Rostock mit und wurde 1948 zum Professor ernannt. Von 1951–1969 wirkte er als Professor für Züchtungsbiologie bzw. Pflanzenzüchtung an der Universität Rostock.

Thüringer Landesanstalt für Geologie (Hg.): **Gedenkschrift zum 100. Geburtstag von Fritz Deubel** (Geowissenschaftliche Mitteilungen von Thüringen Beiheft 9). Weimar 2000. 231 S. €10,-. Bezug bei: Thüringer Landesanstalt für Umwelt und Geologie, Dienstgebäude Jena, Ref. 14, Frau Oberländer, Göschwitzer Str. 41, 07745 Jena.

Fritz Deubel (1898–1966) erhielt 1949 den Lehrstuhl für Geologie Universität Jena, wirkte später an der Humboldt-Universität zu Berlin und ab 1954 erneut in Jena.

Geißler, Erhard: **Drosophila oder die Versuchung. Ein Genetiker der DDR gegen Krebs und Biowaffen**. Berliner Wissenschafts-Verlag, Berlin 2010. 379 S. € 38,-. Im Buchhandel.

Geißler studierte zwischen 1950 und 1955 Biologie an der Universität Leipzig. Anschließend war er am Institut für Experimentelle Krebsforschung der Deutschen Akademie der Wissenschaften tätig. Von 1965 bis 1971 wirkte Geißler als Professor für Genetik und Institutsdirektor an der Universität Rostock, anschließend war er bis 1987 als Abteilungsleiter am Zentralinstitut für Molekularbiologie in Berlin-Buch und von 1992 bis 2000 an dessen Nachfolgeinstitution, dem Max-Delbrück-Centrum für Molekulare Medizin, tätig.

Stadt Sondershausen/Kali-Umwelttechnik/Glückauf Sondershausen/Gesellschaft zur Verwahrung und Verwertung von stillgelegten Bergwerksbetrieben (Hg.): **50 Jahre Kaliforschung am Standort Sondershausen. Grußworte und Vorträge zum Symposium am 19. Mai 2005 anlässlich des Jubiläums**, Sondershausen 2006. 156 S. Bezug bei: Stadt Sondershausen, Fachbereich 3 - Kultur , Markt 7, 99706 Sondershausen. eMail: kultur@sondershausen.de

Technische Universität Ilmenau, der Rektor (Hg.): **1894-1994. 100 Jahre Ingenieursausbildung in Ilmenau**. Ilmenau o.J. [1994]. 183 S. Bezug bei: TU Ilmenau, Ehrenbergstraße 29, 98693 Ilmenau.

Dienel, Hans-Ludger/Christiane von Blanckenburg/Frithjof Reul/Loreen Lesske: **Implementierung familienfreundlicher Maßnahmen und Strategien in ostdeutschen Modellregionen mit stark rückläufiger Bevölkerungszahl: Hochschulen als Katalysator regionaler Entwicklung in Ostdeutschland**. nexus – Institut für Kooperationsmanagement und interdisziplinäre Forschung, Berlin o.J. [2007], 182 S. Bezug bei: nexus GmbH, Otto-Suhr-Allee 59, 10585 Berlin

Landsmann, Maik: **Die Universitätsparteileitung der Universität Rostock von 1946 bis zur Vorbereitung der Volkswahlen der DDR 1954** (Rostocker Studien zur Universitätsgeschichte Bd. 10). Universität Rostock, Rostock 2010. 148 S. Bezug bei: Forschungsstelle Universitätsgeschichte, Universitätsarchiv, Schwaan-sche Straße 4, 18051 Rostock; Volltext unter http://rosdok.uni-rostock.de/file/rosdok_derivate_000000004325/Studien10.pdf

Hartwig, Angela: **Das Gedächtnis der Universität. Das Universitätsarchiv Rostock von 1870 bis 1990** (Rostocker Studien zur Universitätsgeschichte Bd.

13). Universität Rostock, Rostock 2010. 357 S. Bezug bei: Forschungsstelle Universitätsgeschichte, Universitätsarchiv, Schwaansche Straße 4, 18051 Rostock; Volltext unter http://rosdok.uni-rostock.de/file/rosdok_derivate_000000004492/Studien13.pdf

Heine, Christoph/Andreas Schulz/Ulrike Rockmann: *Beteiligung an Hochschulbildung in Brandenburg. Studienanfänger, Studierende und Hochschulabsolventen 2000 – 2025* (HIS:Forum Hochschule 9/2011). HIS, Hannover 2011. 42 S. Volltext unter http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201109.pdf

Rolfes, Manfred/Julian Röpcke/Kathleen Rozanski (Hg.): *Regionale Bedeutung von Hochschulen und Forschungseinrichtungen. Das Beispiel Potsdam* (Praxis Kultur- und Sozialgeographie Bd. 48). Universitätsverlag Potsdam, Potsdam 2010. 71 S.

Hansen, Reimer: *Von der Friedrich-Wilhelms-Universität zur Humboldt-Universität zu Berlin. Die Umbenennung der Berliner Universität 1945 bis 1949 und die Gründung der Freien Universität Berlin 1948* (Neues aus der Geschichte der Humboldt-Universität zu Berlin Bd. 2). Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin 2009. 127 S. €5,-. Bezug bei: Humboldt-Universität zu Berlin, Öffentlichkeitsarbeit, Unter den Linden 6, D-10099 Berlin; Volltext unter <http://e.doc.hu-berlin.de/series/geschichte-hu/2/PDF/2.pdf>

WISTA-Management (Hg.): *20 Jahre Science City. Was Berlin an Adlershof hat* (=Adlershof Journal März/April 2011), Berlin 2011. 16 S. Bezug bei: WISTA-Management, Bereich Kommunikation, Rudower Chaussee 17, 12489 Berlin; Volltext unter <http://www.adlershof.de/uploads/media/Adlershof-Journal-Maerz-April-2011.pdf>

Metropolregion Mitteldeutschland, Geschäftsstelle Dresden (Hg.): *Wissensatlas Metropolregion Mitteldeutschland*. Metropolregion Mitteldeutschland Geschäftsstelle Dresden, Dresden 2011. 71 S. Bezug bei: Geschäftsstelle Metropolregion Mitteldeutschland, c/o Landeshauptstadt Dresden, An der Kreuzkirche 6, 01067 Dresden. eMail: jboldhaus@dresden.de

Hochschule Harz, Hochschule für angewandte Wissenschaften (FH), Rektorat (Hg.): *Hochschule Harz – Innovationsmotor der Region. Fachvorträge des wissenschaftlichen Kolloquiums im Rahmen der Jubiläumsfeier 10 Jahre Hochschule Harz* (Harzer Hochschultexte Nr. 2). Hochschule Harz, Wernigerode 2002. 135 S. Bezug bei: Hochschule Harz, Friedrichstraße 57-59, 38855 Wernigerode. eMail: info@hs-harz.de

Glorius, Birgit/Andrea Schulz: *Die Martin-Luther-Universität als regionaler Wirtschaftsfaktor* (Hallesche Diskussionsbeiträge zur Wirtschafts- und Sozialgeographie Heft 1). Institut für Geographie an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle 2002. 44 S. Bezug unter: <http://www.geographie.uni-halle.de/wgeo/>

Welzk, Stefan: *Leipzig 1968. Unser Protest gegen die Kirchenspaltung und seine Folgen* (Schriften des Sächsischen Landesbeauftragten für die Stasi-Unterlagen Bd. 11). Evangelische Verlagsanstalt, Leipzig 2011. 224 S. € 9,80. Im Buchhandel.

Hüttner, Claudia/Eva Schmitt-Rodermund (Hg.): *Jena – ausgerechnet... Eine Studie zu Motiven der Studienortwahl westdeutscher Studierender an der Friedrich-Schiller-Universität Jena im Wintersemester 2010/11*. Unt. Mitarb. v. Beate Gräf, Maxim Chubarov, Martin Schwiegershausen u. Annedore Kübel. Friedrich-Schiller-Universität Jena, Jena 2011. 124 S. Bezug bei: Friedrich-Schiller-Universität-Jena, Dezernat 1 Akademische und Studentische Angelegenheiten, Fürstengraben 1, 07743 Jena. eMail: svsvs@uni-jena.de

Voigt, Eva: *Die Universität als regionaler Wirtschaftsfaktor. Eine Analyse am Beispiel der TU Ilmenau* (Diskussionspapier Nr. 1). Technische Universität Ilmenau, Institut für Volkswirtschaftslehre, Ilmenau 1995. 32 S. Bezug bei: TU Ilmenau, Institut für Volkswirtschaftslehre, Helmholtzplatz, Oeconomicum, 98684 Ilmenau.

Hochschule Mittweida (Hg.): *Frauen und die Hochschule Mittweida. Tradition – Realität – Vision*. Mittweida 2010. 143 + 47 S. Bezug bei: Hochschule Mittweida, Technikumplatz 17, 09648 Mittweida.

2. Unveröffentlichte Graduiierungsarbeiten

Stahler-Gey, Sigrid: *Die Entwicklung der Ausbildung von Pflegepersonal für die Psychiatrie, Neurologie und Psychotherapie in Deutschland. Eine wissenschafts-historische Darstellung und Reflexion des Zeitraumes 19. und 20. Jahrhundert unter besonderer Berücksichtigung der Verhältnisse in der Stadt Halle a.S.* Dissertation, Philosophische Fakultät/Fachbereich Erziehungswissenschaften der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle (Saale) 2002, 282 S. + Anl.

Meisel, Stefan: *Prof. Dr. Dr. hc. Viktor Schilling Leben und Werk unter besonderer Berücksichtigung der Rostocker Periode*. Inauguraldissertation, Medizinische Fakultät der Universität Rostock, Rostock 1999.

Schilling gilt als Mitbegründer der Hämatologie. Schilling war von 1941-1957 Professor in Rostock. Er trat während der NS-Jahre – seit 1934 bereits Professor in Münster – betont nationalsozialistisch auf. 1954 wurde er zum „Hervorragenden Wissenschaftler des Volkes“ ernannt, 1958 mit dem Vaterländischen Verdienstorden der DDR ausgezeichnet sowie Ehrendoktor der Universität Rostock.

Autorinnen & Autoren

Jennifer Dusdal, B.A., Stipendiatin der Hans-Böckler-Stiftung, Studentin im Masterstudiengang Wissenschaft und Gesellschaft, Studentische Hilfskraft am Institut für Soziologie der Gottfried-Wilhelm-Leibniz Universität Hannover, eMail: jenny.dusdal@web.de

Anja Franz M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, eMail: anja.franz@hof.uni-halle.de

Daniel Hechler M.A., wissenschaftlicher Referent am Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt, eMail: daniel.hechler@hof.uni-halle.de

Daniel Houben M.A., Referatsleiter in der Studienförderung der Hans-Böckler-Stiftung und wissenschaftlicher Angestellter am Lehr- und Forschungsgebiet „Technik- und Organisationssoziologie“ der RWTH Aachen, eMail: Daniel.Houben@BOECKLER.DE

Christina Kliegl, Dipl.-Soz., zuletzt am Bayerischen Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF), eMail: christina-kliegl@gmx.de

Karsten König, Dipl.-Soz., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, eMail: karsten.koenig@hof.uni-halle.de

René Krempkow, Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung (IFQ) Bonn, eMail: krempkow@forschungsinfo.de

Andrea Löther, Dr., stellvertretende Leiterin des Kompetenzzentrums Frauen in Wissenschaft und Forschung (CEWS) am GESIS – Leibniz Institut für Sozialwissenschaften, eMail: andrea.loether@gesis.org

Frank Meier, Dr. phil., Universität Bremen, Institut für Soziologie. E-Mail: frank.meier@uni-bremen.de

Ursula M. Müller, Dip.-Soz., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung (ZfH) der Universität Duisburg-Essen, eMail: ursula.mueller@uni-due.de

Aylâ Neusel, Dr.-Ing., Professorin i.R., Hochschulforscherin am Internationalen Zentrum für Hochschulforschung Kassel (INCHER), eMail: neusel@incher.uni-kassel.de

Matthias Otten, Prof. Dr., Fachhochschule Köln, Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften, Institut für Interkulturelle Bildung und Entwicklung, eMail: Matthias.otten@fh-koeln.de

Peer Pasternack, Prof. Dr., Direktor Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und Wissenschaftlicher Geschäftsführer WZW Wissenschaftszentrum Sachsen-Anhalt, eMail: peer.pasternack@hof.uni-halle.de; <http://www.peer-pasternack.de>

Edith Pichler, Dr., Universität Potsdam, Institut für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, eMail edith.pichler@uni-potsdam.de

Grazia Prontera, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Europäische Zeitgeschichte an der Universität Salzburg, eMail: Grazia.Prontera@sbg.ac.at

Rico Rokitte, Dipl.-Soz.päd. (FH), Doktorand am Institut für Soziologie der Universität Freiburg, bis 12/2011 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, eMail: rico.rokitte@hof.uni-halle.de

Lena Ulbricht, Dipl.-Pol., Stipendiatin in der Projektgruppe der Präsidentin am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung WZB, eMail: ulbricht@wzb.eu

Regina Weber M.A., Politikwissenschaftlerin, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt Chancengleichheit in der Begabtenförderung der Hans-Böckler-Stiftung, eMail: Regina-Weber@BOECKLER.DE

Almut Zwengel, Prof. Dr., Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften an der Hochschule Fulda, eMail: Almut.Zwengel@sk.hs-fulda.de

Lieferbare Themenhefte

Edith Braun / Katharina Kloke / Christian Schneijderberg (Hg.): *Disziplinäre Zugänge zur Hochschulforschung* (2011, 212 S.; €17,50)

Peer Pasternack (Hg.): *Hochschul föderalismus* (2011, 217 S.; €17,50)

Carsten Würmann / Karin Zimmermann (Hg.): *Hochschulkapazitäten – historisch, juristisch, praktisch* (2010, 216 S.; €17,50)

Georg Krücken / Gerd Grözingen (Hg.): *Innovation und Kreativität an Hochschulen* (2010, 211 S.; €17,50)

Daniel Hechler / Peer Pasternack (Hg.): *Zwischen Intervention und Eigensinn. Sonderaspekte der Bologna-Reform* (2009, 215 S.; €17,50)

Peer Pasternack (Hg.): *Hochschulen in kritischen Kontexten. Forschung und Lehre in den ostdeutschen Regionen* (2009, 203 S.; €17,50)

Robert D. Reisz / Manfred Stock (Hg.): *Private Hochschulen – Private Higher Education* (2008, 166 S.; €17,50)

Martin Winter: *Reform des Studiensystems. Analysen zum Bologna-Prozess* (2007, 218 S.; €17,50)

Peer Pasternack: *Forschungslandkarte Ostdeutschland*, unt. Mitarb. v. Daniel Hechler (Sonderband 2007, 299 S., €17,50)

Reinhard Kreckel / Peer Pasternack (Hg.): *10 Jahre HoF* (2007, 197 S., €17,50)

Karsten König (Hg.): *Verwandlung durch Verhandlung? Kontraktsteuerung im Hochschulsektor* (2006, 201 S.; €17,50)

Georg Krücken (Hg.): *Universitäre Forschung im Wandel* (2006, 224 S.; €17,50)

Konjunkturen und Krisen. Das Studium der Natur- und Technikwissenschaften in Europa (2005, 246 S.; €17,50)

Peer Pasternack (Hg.): *Konditionen des Studierens* (2004, 244 S.; €17,50)

Martin Winter (Hg.): *Gestaltung von Hochschulorganisation. Über Möglichkeiten und Unmöglichkeiten, Hochschulen zu steuern* (2004, 254 S.; €17,50)

Anke Burkhardt / Uta Schlegel (Hg.): *Warten auf Gender Mainstreaming. Gleichstellungspolitik im Hochschulbereich* (2003, 282 S.; €17,50)

Barbara Kehm (Hg.): *Grenzüberschreitungen. Internationalisierung im Hochschulbereich* (2003, 268 S.; €17,50)

Peer Pasternack / Martin Winter (Hg.): *Szenarien der Hochschulentwicklung* (2002, 236 S.; €17,50)

Bestellungen unter: institut@hof.uni-halle.de
<http://www.die-hochschule.de>

Schutzgebühren: Einzelheft € 17,50. Jahresabonnement € 34,-. PrivatabonnentInnen €19,- (Abogebühren inklusive Versandkosten)

Kündigungen: Jeweils bis vier Wochen vor Ablauf des Jahres für den folgenden Jahrgang.

Gemäß § 33 Bundesdatenschutzgesetz weisen wir unsere AbonnentInnen darauf hin, dass wir Namen und Anschrift ausschließlich zum Zweck der Abonnementverwaltung maschinell gespeichert haben.

Kopiervorlage:

Bestellung	
Ich/wir bestelle/n:	
1. Einzelheft Nr.	€17,50
2. mal <i>die hochschule</i> im Jahresabonnement	à €34,-
3. mal <i>die hochschule</i> im PrivatabonnentInnen-Abo	à €19,-
Die Bezahlung erfolgt nach Rechnungslegung mit dem ersten Heft. Ich erkläre mich damit einverstanden, dass sich mein Abonnement jeweils um ein Jahr verlängert, wenn ich es nicht bis vier Wochen (Poststempel) vor Ablauf der Bestellfrist (Jahresende) kündige.	
..... Name	
..... Adresse	
.....	
..... Ort, Datum Unterschrift
Es ist mir bekannt, dass meine Bestellung erst wirksam wird, wenn ich sie gegenüber dem Anbieter nicht innerhalb von zehn Tagen (Poststempel) widerrufe.	
..... 2. Unterschrift	

Einzusenden an:
Institut für Hochschulforschung, Vertrieb „die hochschule“,
Collegienstr. 62, 06886 Wittenberg

Schriftenreihe „Wittenberger Hochschulforschung“ /
„Hochschulforschung Halle-Wittenberg“

Peer Pasternack (Hg.): *Hochschulen nach der Föderalismusreform*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2011, 368 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Relativ prosperierend. Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen: Die mitteldeutsche Region und ihre Hochschulen*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2010, 547 S.

Eva Bosbach: *Von Bologna nach Boston? Perspektiven und Reformansätze in der Doktorandenausbildung anhand eines Vergleichs zwischen Deutschland und den USA*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2009, 182 S.

Roland Bloch: *Flexible Studierende? Studienreform und studentische Praxis*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2009, 336 S.

Reinhard Kreckel (Hg.): *Zwischen Promotion und Professur. Das wissenschaftliche Personal in Deutschland im Vergleich mit Frankreich, Großbritannien, USA, Schweden, den Niederlanden, Österreich und der Schweiz*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2008, 400 S.

Anke Burkhardt (Hg.): *Wagnis Wissenschaft. Akademische Karrierewege und das Fördersystem in Deutschland*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2008, 691 S.

Peer Pasternack (Hg.): *Stabilisierungsfaktoren und Innovationsagenturen. Die ostdeutschen Hochschulen und die zweite Phase des Aufbau Ost*, Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2007, 471 S.

Robert D. Reisz / Manfred Stock: *Inklusion in Hochschulen. Beteiligung an der Hochschulbildung und gesellschaftlichen Entwicklung in Europa und in den USA (1950-2000)*. Lemmens Verlag, Bonn 2007, 148 S.

Peer Pasternack: *Qualität als Hochschulpolitik? Leistungsfähigkeit und Grenzen eines Policy-Ansatzes*. Lemmens Verlag, Bonn 2006, 558 S.

Anke Burkhardt / Karsten König (Hg.): *Zweckbündnis statt Zwangsehe: Gender Mainstreaming und Hochschulreform*. Lemmens Verlag, Bonn 2005, 264 S.

Reinhard Kreckel: *Vielfalt als Stärke. Anstöße zur Hochschulpolitik und Hochschulforschung*. Lemmens Verlag, Bonn 2004, 203 S.

Irene Lischka / André Wolter (Hg.): *Hochschulzugang im Wandel? Entwicklungen, Reformperspektiven und Alternativen*. Beltz Verlag, Weinheim/Basel 2001, 302 S.

Jan-Hendrik Olbertz / Peer Pasternack / Reinhard Kreckel (Hg.): *Qualität – Schlüsselfrage der Hochschulreform*. Beltz Verlag, Weinheim/Basel 2001, 341 S.

Barbara M. Kehm / Peer Pasternack: *Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem. Fallstudien des Wandels*, Deutscher Studien Verlag, Weinheim 2001, 254 S.

Peer Pasternack (Hg.): *DDR-bezogene Hochschulforschung. Eine thematische Eröffnungsbilanz aus dem HoF Wittenberg*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 2001, 315 S.

Peter Altmiks (Hg.): *Gleichstellung im Spannungsfeld der Hochschulfinanzierung*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 2000, 107 S.

Peer Pasternack: *Hochschule & Wissenschaft in SBZ/ DDR/Ostdeutschland 1945-1995. Annotierte Bibliographie für den Erscheinungszeitraum 1990-1998*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1999, 567 S.

Jan-Hendrik Olbertz / Peer Pasternack (Hg.): *Profilbildung – Standards – Selbststeuerung. Ein Dialog zwischen Hochschulforschung und Reformpraxis*, hrsg. unt. Mitarb. v. Gertraude Buck-Bechler und Heidrun Jahn. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1999, 291 S.

Peer Pasternack: *Demokratische Erneuerung. Eine universitätsgeschichtliche Untersuchung des ostdeutschen Hochschulumbaus 1989-1995. Mit zwei Fallstudien: Universität Leipzig und Humboldt-Universität zu Berlin*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1999, 427 S.

Heidrun Jahn / Jan-Hendrik Olbertz (Hg.): *Neue Stufen – alte Hürden? Flexible Hochschulabschlüsse in der Studienreformdebatte*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1998, 120 S.

HoF-Arbeitsberichte 2009-2011

- 7'11 Peer Pasternack / Henning Schulze: *Wissenschaftliche Wissenschaftspolitikberatung. Fallstudie Schweizerischer Wissenschafts- und Technologierat (SWTR)*. 96 S.
- 6'11 Robert D. Reisz / Manfred Stock: *Wandel der Hochschulbildung in Deutschland und Professionalisierung*. 45 S.
- 5'11 Peer Pasternack: *HoF-Report 2006 – 2010. Forschung, Nachwuchsförderung und Wissenstransfer am Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg*. Unter Mitarbeit von Anke Burkhardt und Barbara Schnalzer. 90 S.
- 4'11 Anja Franz / Monique Lathan / Robert Schuster: *Skalenhandbuch für Untersuchungen der Lehrpraxis und der Lehrbedingungen an deutschen Hochschulen. Dokumentation des Erhebungsinstrumentes*. 79 S.
- 3'11 Franz, Anja / Claudia Kieslich / Robert Schuster / Doreen Trümpler: *Entwicklung der universitären Personalstruktur im Kontext der Föderalismusreform*, 85 S.
- 2'11 Johannes Keil / Peer Pasternack: *Frühpädagogisch kompetent. Kompetenzorientierung in Qualifikationsrahmen und Ausbildungsprogrammen der Frühpädagogik*, 139 S.
- 1'11 Daniel Hechler / Pasternack, Peer: *Deutungskompetenz in der Selbstanwendung. Der Umgang der ostdeutschen Hochschulen mit ihrer Zeitgeschichte*, 225 S.
- 4'10 Peer Pasternack: *Wissenschaft und Politik in der DDR. Rekonstruktion und Literaturbericht*, 79 S. ISBN 978-3-937573-23-6.
- 3'10 Irene Lischka / Rathmann, Annika / Reisz, Robert: *Studierendenmobilität – ost- und westdeutsche Bundesländer. Studie im Rahmen des Projekts „Föderalismus und Hochschulen*, 69 S.
- 2'10 Peer Pasternack / Schulze, Henning: *Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft. Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula. Gutachten für die Robert Bosch Stiftung*, 76 S.
- 1'10 Martin Winter / Yvonne Anger: *Studiengänge vor und nach der Bologna-Reform. Vergleich von Studienangebot und Studiencurricula in den Fächern Chemie, Maschinenbau und Soziologie*, 310 S.
- 5'09 Robert Schuster: *Gleichstellungsarbeit an den Hochschulen Sachsens, Sachsen-Anhalts und Thüringens*, 70 S.
- 4'09 Manfred Stock: *Politische Steuerung und Hochschulentwicklung unter föderalen Bedingungen. Stand der Forschung und theoretisch-methodologische Vorüberlegungen für eine empirische Untersuchung*, unter Mitarbeit von Robert D. Reisz und Karsten König, 41 S.
- 3'09 Enrique Fernández Darraz / Gero Lenhardt / Robert D. Reisz / Manfred Stock: *Private Hochschulen in Chile, Deutschland, Rumänien und den USA – Struktur und Entwicklung*, 116 S.
- 2'09 Viola Herrmann / Winter, Martin: *Studienwahl Ost. Befragung von westdeutschen Studierenden an ostdeutschen Hochschulen*, 44 S.
- 1'09 Martin Winter: *Das neue Studieren. Chancen, Risiken, Nebenwirkungen der Studienstrukturreform: Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland*, 91 S.

Peer Pasternack (Hrsg.)

Hochschulen nach der Föderalismusreform

Akademische Verlagsanstalt, Leipzig 2011; 368 Seiten;
ISBN 978-3-931982-67-6. € 29,80.

Zwischen den Hochschulsystemen der deutschen Bundesländer bestehen traditionell deutliche Unterschiede hinsichtlich des Finanzierungsinputs und des Forschungsoutputs. Die Föderalismusreform 2006 hatte den Anspruch erhoben, wettbewerbsföderalistische Aspekte im Hochschulwesen zu stärken – und damit sowohl den herkömmlichen kooperativen Föderalismus als auch die aktive Beteiligung des Bundes an der Hochschulentwicklung in den Hintergrund treten zu lassen. Im hier vorliegenden Band werden die Länderdifferenzen vor allem in solchen Bereichen unter-

sucht, in denen die Gestaltungschancen der Länder mit der Föderalismusreform gestärkt wurden: Hochschulsteuerung, Studienreform sowie Personal- und Karrierestrukturen.

Im Ergebnis zeigt sich: Wo es Differenzen zwischen den Ländern gibt und diese sich in jüngerer Zeit verstärkt haben, betrifft dies vorrangig solche Bereiche, die von der Föderalismusreform nur marginal oder gar nicht berührt wurden. Die Bereiche hingegen, in denen sich mit der Föderalismusreform 2006 den Ländern größere Gestaltungsspielräume eröffneten, sind eher durch Trends homogenisierender Entwicklungen – bei Abweichungen im Detail – gekennzeichnet. Insofern wurde und wird die Bedeutung der Föderalismusreform 2006 für den Hochschulbereich allgemein überschätzt.

